

Mieczysława Materniak

Podejście *storyline* a proces nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym¹

Streszczenie

Przedmiotem niniejszego artykułu jest podejście *storyline*. Autorka analizuje genezę, strukturę modułu *storyline*, zasady pracy według tego podejścia oraz jego przydatność w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Autorka zwraca szczególną uwagę na walory tego podejścia w przypadku stosowania go na etapie przejściowym. Artykuł prezentuje również europejski projekt *Creative Dialogues* (Socrates Comenius 2.1), którego celem jest analiza podejścia *storyline* pod kątem jego użyteczności w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Ponadto artykuł przedstawia elementy modułu *storyline* możliwego do zastosowania w fazie przejściowej, który został opracowany w ramach ww. projektu na potrzeby języka niemieckiego jako języka obcego. Temat przewodni modułu brzmi: Eine Reise machen.

Summary

The subject of this article is the Storyline Approach. The author analyses the origin, structure of a storyline module, working principles and usefulness of this concept for foreign language teaching/learning. Special attention is given to possibilities of using this approach in a transition phase. The article also contains a description of the European project *Creative Dialogues* (Socrates Comenius 2.1) whose aim is to analyze the usefulness of the Storyline Approach for foreign language teaching/learning. Moreover, the author presents an example: a storyline module which has been worked out during this project for German as a foreign language and can be applied in a transition phase. The main theme of the module is: Eine Reise machen.

1. Wprowadzenie
2. Podejście *storyline*
 - 2.1. Geneza
 - 2.2. Struktura modułu *storyline*
3. Walory podejścia *storyline* w procesie nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym
4. *Storyline* w projekcie *Creative Dialogues* (Socrates Comenius 2.1)
 - 4.1 Elementy modułu *Eine Reise machen*
5. Podsumowanie

¹ Pierwsza publikacja artykułu: Materiały konferencyjne III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata” Ustroń 08–10.04.2005, zorganizowanej przez Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej. Artykuł został uaktualniony, co dotyczy głównie części omawiającej przykładowy moduł *storyline*.

1. Wprowadzenie

Odizolowanie świata szkolnego od rzeczywistego i ignorowanie punktu widzenia uczniów to tylko niektóre czynniki demotywujące. Można im z pewnością przypisywać również winę za zaniedbywanie lub niedostateczne rozwijanie umiejętności właściwego użycia języka obcego w określonych sytuacjach. A przecież proces nauczania/uczenia się języków obcych powinien być zorganizowany w sposób umożliwiający symulowane lub autentyczne użycie języka. Tylko tak można uzyskać trwałe umiejętności, którymi uczeń będzie potrafił posługiwać się nie tylko w warunkach szkolnych, ale i w warunkach rzeczywistej komunikacji. Na lekcji języka obcego niezbędne jest zatem wdrażanie metod stwarzających takie możliwości, np. podejścia *storyline*.

2. Podejście *storyline*

2.1. Geneza

Opracowanie koncepcji *storyline* jest wynikiem przemian zachodzących w szkolnictwie szkockim, zapoczątkowanych przez publikację dokumentu *Primary Education Report* w roku 1966. Zawarte w nim zalecenia, dotyczące wykorzystywania całościowych programów nauczania, oraz dyskusje poprzedzające publikację tego dokumentu spowodowały konieczność dokonania istotnych zmian w szkockim szkolnictwie podstawowym². Konieczne było znalezienie rozwiązania problemów, z jakimi borykało się ówczesne szkolnictwo szkockie. Pilnych zmian wymagały m.in. przepełnione programy, sposób przekazywania treści nauczania w ramach odrębnie nauczanych przedmiotów oraz odizolowanie szkoły od rzeczywistego świata. Zaproponowane rozwiązanie polegało na integracji określonych treści nauczania. I tak pierwsza grupa, określana mianem *environmental studies*, miała obejmować wiedzę i umiejętności przekazywane w ramach historii, geografii, matematyki i przyrody. Drugą grupę, o nazwie *aesthetic subjects*, tworzyły: muzyka, plastyka/technika i wychowanie fizyczne. Istotnym był również fakt, że, w miarę możliwości, za przebieg procesu nauczania miał odpowiadać jeden nauczyciel. Powyższe zalecenia nie były łatwe do zrealizowania. Ich sformułowaniu nie towarzyszyło ani opracowanie odpowiednich materiałów ani też stosowne doskonalenie kadry pedagogicznej. Nauczyciele nie wiedzieli, jak poradzić sobie z *environmental studies*, które nie mogły być już traktowane jak nowy przedmiot nauczania. Steve Bell (1994: 6) stwierdza: „By definition environmental studies could not be a subject, since it was made up of subjects. It had to be a *way of teaching*, in other words a *methodology*”. Należało zatem opracować odpowiedni sposób nauczania. W tym celu w roku 1967 w Jordhill College of Education w Glasgow zainicjowano działalność grupy roboczej³, której celem było opracowanie metody holistycznego i zintegrowanego nauczania. Podejście *storyline* to wynik pracy tej grupy.

² Obowiązkiem szkolnym w Szkocji objęte są dzieci od piątego roku życia, kiedy to zaczynają uczęszczać do pierwszej klasy. Szkoła podstawowa obejmuje 7 klas.

³ W języku angielskim: inservice staff tutor team. Członkiem tej grupy był cytowany wcześniej Steve Bell.

Podejście *storyline* jest obecne nie tylko w szkockiej szkole. Stosowane jest ono również punktowo w szkolnictwie podstawowym innych krajów, np. w Skandynawii, Niemczech i Holandii (por. Kocher 1999: 163). I chociaż tę koncepcję opracowano z myślą o treściach przekazywanych w języku ojczystym, coraz częściej można zauważyć próby wykorzystania walorów tej metody w procesie nauczania/uczenia się języków obcych⁴.

2.2. Struktura modułu *storyline*

Pierwszym elementem planowania modułu *storyline* jest wybór odpowiedniego tematu, zgodnego z obowiązującym programem nauczania i odpowiadającego zainteresowaniom danej grupy docelowej. Następnie nauczyciel konstruuje schemat planowanych działań, uwzględniających realizację różnych aspektów tematu przewodniego i umożliwiających nabycie i rozwój umiejętności oraz wiedzy. Musi on przy tym pamiętać o konieczności odniesienia się do rzeczywistej sytuacji. Niezależnie od kontekstu tematycznego niezbędne jest ustalenie następujących elementów:

ludzie, miejsce, czas, wydarzenia.

Podczas konstrukcji modułu niezwykle ważnym elementem jest określenie kolejności przebiegu realizowanych treści, gdyż wynikiem planowania nauczyciela ma być opracowanie projektu połączonych ze sobą tematycznie epizodów, tworzących jedną inspirującą historię, tzw. *storyline*. Jest to element różniący podejście *storyline* od tradycyjnego nauczania zintegrowanego, w którym wprawdzie omawia się różne aspekty jednego tematu, jednak nie tworzą one jednej historii. Ten opracowany przez nauczyciela projekt nie jest uczniom wcześniej znany. Jest to spowodowane przede wszystkim chęcią zmotywowania ucznia do kreatywnej pracy poprzez wykorzystanie elementu zaskoczenia i oczekiwania na dalszy ciąg przebiegu historii.

Poszczególne epizody są wprowadzane przy pomocy otwartych pytań kluczowych, tzw. *key questions*, lub innych impulsów nauczyciela. Te główne elementy konstrukcji modułu określają rozwój podejmowanych działań i umożliwiają ich różnorodność. Sformułowanie kluczowych pytań wymaga szczególnej rozwagi. Ważne jest aktywowanie wcześniejszej osobistej wiedzy lub osobistych doświadczeń ucznia w celu uświadomienia własnego i obcego pojmowania różnych aspektów życia. Może się to odbywać poprzez pytania typu: *Jak, **waszym zdaniem**, może wyglądać biuro podróży?* *Key questions* powinny dopuszczać przedstawienie różnorodnych odpowiedzi/rozwiązań, wspierać wieloaspektowe roważanie problemów i „wymuszać” nowe zadania. Możliwe jest również zadawanie pytań oddających podejmowanie decyzji uczniom, jak np. *Co powinniśmy zrobić/zaplanować teraz?* W ten sposób uczniowie są zachęceni do badawczego i samodzielnego uczenia się i mają świadomość, że poprzez wplatanie własnych pomysłów mają wpływ na przebieg pracy nad *storyline*. Steve Bell jest zdania, że taki sposób konstruowania modułu *storyline* stwarza pewien rodzaj paradoksalnej, ale i optymalnej sytuacji, w której z jednej strony nauczyciel zachowuje kontrolę, a z drugiej strony uczniowie są przekonani o tym, że tworzą swoją własną historię (por. Bell 1994: 8). Poniższe stwierdzenie jest zatem w pełni uzasadnione:

⁴ Przykładem takiej próby jest projekt Creative Dialogues, prezentowany w rozdziale 4. Autorka artykułu jest członkiem grupy realizującej ten projekt.

It is truly a partnership. The teacher is interested in motivating the pupils to use language in a wide variety of forms. The pupils *want* to participate because they are listening, talking, reading and writing about *their own* creations (Bell 1994: 8).

Impulsy nauczyciela mogą mieć również inną formę. Bardzo dobrze sprawdza się inicjowanie historii, np. za pomocą listu, piosenki, wiersza lub artykułu prasowego.

I tak uczniowie wspólnie tworzą postaci występujące w danym otoczeniu i w danym czasie, określają ich indywidualne biografie, cechy charakteru, wygląd, związki istniejące między nimi, projektują instytucje, analizują i odgrywają możliwe zdarzenia, przewidują problemy, proponują ewentualne rozwiązania i próbują je urzeczywistnić.

3. Walory podejścia *storyline* w procesie nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym⁵

Fazy przejściowe w szkole, jak np. przejście z poziomu wczesnoszkolnego na dalszy etap edukacji lub z poziomu podstawowego na poziom gimnazjalny, stwarzają zazwyczaj znaczne problemy na lekcji języka obcego. Wśród nich znajdują się brak lub pobieżne informacje odnośnie do umiejętności językowych uczniów, znaczne różnice w poziomie umiejętności lub ich całkowity brak, nieznanomość cech osobowościowych i upodobań uczniów oraz niepewność uczniów, spowodowana pojawieniem się nowego nauczyciela i ewentualną zmianą sposobu nauczania lub w zakresie wymogów. Wybór niewłaściwej drogi może okazać się skutecznym i trwałym środkiem zniechęcającym ucznia do dalszej nauki języka. W pierwszym etapie konieczne jest zatem dokładne rozpoznanie sytuacji w klasie. Rozpoczęcie spotkania z językiem obcym w nowej szkole z nowym nauczycielem za pomocą modułu *storyline* może okazać się atrakcyjnym środkiem prowadzącym do tego celu. Jednym z podstawowych wymogów realizacji modułu *storyline* w warunkach szkolnych jest kooperacja uczniowskiego myślenia i działania. Ta cecha stwarza każdemu uczniowi szansę wykorzystania i ujawnienia indywidualnych umiejętności i indywidualnej wiedzy, co często prowadzi do uzyskania autonomii w procesie uczenia się. Uczeń i nauczyciel uzyskują szansę poznania/odkrycia indywidualnych możliwości w różnych zakresach, np. w zakresie umiejętności językowych, stylu i strategii uczenia się, co w przypadku tradycyjnego nauczania często nie jest możliwe. Różnorodne style uczenia się nie są przy tym żadną przeszkodą, gdyż wyniki jednostkowe wytwarzają produkt wspólny o wysokiej jakości. Prowadzi to do wytworzenia poczucia wiary w możliwości własne i innych. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że pracując według tego podejścia, wyniki pracy uczniów stają się niezwykle korzystnym materiałem nauczania, z którym uczeń czuje się wewnętrznie związany i który nie jest traktowany jak kolejny typowy materiał, stworzony na potrzeby nauczania/uczenia się. Praktyka szkolna wykazuje, że uczniowie są dumni z produktów swojej pracy i utożsamiają się ze stworzonymi przez siebie postaciami. Bez wątplenia wzrasta w ten sposób ich chęć do kontynuacji pracy. Taka sytuacja na lekcji wytwarza zazwyczaj pozytywne nastawienie uczniów do nauczyciela, przedmiotu i nauczania.

⁵ Podejście *storyline* opiera się na wcześniejszej wiedzy i wcześniejszych umiejętnościach uczniów. Nie jest zatem możliwe jego stosowanie w początkowej fazie nauki języka obcego. Z reguły zakłada się co najmniej rok nauki języka obcego przed przeprowadzeniem pierwszego modułu *storyline*. Stosowanie tego podejścia jest również korzystne pod koniec roku szkolnego, kiedy stwarza możliwość utrwalenia.

nego języka. *Storyline approach* to model mający na celu kształcenie całościowe, zintegrowane i ukierunkowane tematycznie (por. Fehse 1994: 31), stwarzające bardzo dobre przesłanki do indywidualizacji i różnicowania procesu nauczania, tak bardzo potrzebnych na lekcji języka obcego. Różnicowanie zadań umożliwia lepsze zbadanie indywidualnych upodobań i możliwości oraz prowadzi zazwyczaj do wytworzenia zainteresowania i pozytywnych emocji. Czynniki afektywne nie mogą pozostać niezauważone, gdyż są one bez wątpienia relewantnym kryterium skutecznego procesu nauczania/uczenia się języka obcego. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem Ernsta Apeltauera (por. 1997: 105), którego zdaniem pozytywne emocje ułatwiają kognitywne przetwarzanie i zapamiętywanie, natomiast negatywne wywołują stany lękowe, zahamowania lub powodują wzmożoną produkcję błędów. Podczas pracy nad modułem *storyline* uczniowie czują się pewnie, ponieważ każdy może uczestniczyć we wspólnej pracy. Respektowanie indywidualnych doświadczeń uczniów prowadzi do niwelacji lęku przed reakcjami nowego nauczyciela. Uczniowie w bardziej otwarty sposób ujawniają swoje zainteresowania. Wzrasta wzajemne zaufanie i wszyscy odnoszą korzyść z takiej sytuacji, gdyż tylko w atmosferze pełnej wzajemnego zaufania można liczyć się z niewielkimi zahamowaniami językowymi, umożliwiającymi lepszą recepcję *inputu*, a tym samym lepszy *intake* i lepszy *output*. Uczeń nie obawia się tworzenia hipotez i eksperymentowania. W ten sposób tworzony przez niego język pośredni (*interlanguage*) staje się bardziej kompleksowy.

Ta korzystna atmosfera uczenia się jest spowodowana również wyraźnym odniesieniem się do rzeczywistych sytuacji, co może być utożsamiane ze środkiem przeciwdziałającym sztuczności procesu nauczania/uczenia się, wynikającej z izolacji szkoły i świata pozaszkolnego. Dzięki takiemu ukierunkowaniu pracy na lekcji wzrasta kompetencja społeczna, która przyczynia się do powstania życzliwej atmosfery w klasie.

Nie należy przy tym zapominać o aspektach językowych. Podczas pracy nad *storyline* uczniowie kreują zainicjowaną i w ogólnych zarysach kierowaną przez nauczyciela własną historię. Produkcja językowa jest przeżywana jako autentyczne użycie języka, ponieważ uczniowie wzbogacają *storyline* wieloma samodzielnymi pomysłami zaczerpniętymi z rzeczywistego świata, dostarczającymi coraz to nowe impulsy do mówienia i pisanie. Poprzez opracowanie przez nauczyciela dokładnego planu modułu i umiejętne sterowanie całego procesu odpowiednimi *key questions* nie są tu realizowane przypadkowe intencje językowe, lecz pokrywające się z wymogami obowiązujących programów. Jednak dzięki ich umiejscowieniu w *storyline* nie są one utożsamiane przez uczniów z kolejną częścią obligatoryjnego materiału do nauczania⁶.

4. *Storyline* w projekcie Creative Dialogues (Socrates Comenius 2.1)

Początki europejskiej kooperacji związanej ze zbadaniem walorów podejścia *storyline* w procesie nauczania języków obcych wiążą się z seminarium kontaktowym, które odbyło się w Bonn w dn. 20–24.11.2002. Jego celem było zapoznanie uczestników z wymogami

⁶ W celu lepszego unaocznienia funkcjonowania podejścia *storyline* w praktyce w rozdziale 4.1 umieszczono opis wybranych elementów jednego z modułów, opracowanych w ramach poniżej prezentowanego europejskiego projektu na potrzeby nauczania języka niemieckiego jako języka obcego.

dotyczącymi ubiegania się o projekty realizowane w ramach programu Socrates Comenius 2.1⁷ oraz doprowadzenie do spotkania przedstawicieli instytucji kształcących i doskonalących nauczycieli, zainteresowanych tego rodzaju inicjatywami. W przypadku osób zainteresowanych zbadaniem europejskiego wymiaru podejścia *story line* w procesie nauczania języków obcych organizatorom udało się zrealizować oba wymienione cele. To właśnie podczas seminarium kontaktowego w Bonn została zawiązana grupa partnerska, planująca realizację ww. zadania. Podczas pierwszych rozmów ustalono roboczy tytuł projektu, tzn. *Creative Dialogues*, oraz opracowano zarys koncepcji. Podczas kolejnych miesięcy prowadzono szczegółowe prace nad sformułowaniem wniosku. Grupa zainteresowanych realizacją projektu była początkowo bardzo liczna, jednak ostatecznie na przejęcie zobowiązań wynikających z realizacji projektu zdecydowało się pięć instytucji. Są to: Instytut Rozwoju Jakości Szkół w Szlezwik-Holsztyn (Niemcy), Uniwersytet Londyński (Wielka Brytania), Krajowy Urząd Szkolny w Berlinie (Niemcy), Uniwersytet w Turku (Finlandia) oraz Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska).

Creative Dialogues umożliwia zatem nawiązanie dialogu między zakładami kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz szkołami wyższymi krajów reprezentowanych przez członków grupy partnerskiej. Prace nad realizacją planowanych działań zostały rozpoczęte 01.10.2003 roku. Uczestnicy projektu zdecydowali się na trzyletni okres realizacji, ponieważ wymaga on stopniowego rozwoju. W krótszym okresie trwania projektu nie byłoby możliwe uzyskanie szerokiej podstawy do sformułowania treści planowanych w module, obejmującej obok planowania teoretycznego również praktyczną realizację oraz refleksję.

Ostateczny tytuł projektu brzmi:

CREATIVE DIALOGUES. Moduł kształcenia nauczycieli języków obcych.

Na wybór metody *storyline* jako przedmiotu badawczego miały wpływ różne czynniki. Istotny był m.in. fakt, że wiele z metod dotychczas stosowanych na lekcji języka obcego kładzie zbyt mały nacisk na rozwój sprawności mówienia i rozumienia ze słuchu. Brakuje tzw. „meaningful tasks”, pozwalających na przeżycie funkcjonalności języka na lekcji ukierunkowanej tematycznie. Podejście *storyline* wychodzi naprzeciw tym potrzebom.

Istotny był również fakt, że w krajach reprezentowanych przez uczestników planowanego projektu brak jest metod pozwalających na rozwiązywanie problemów powstających na lekcji języka obcego w fazach przejścia, np. z poziomu wczesnoszkolnego na wyższy etap edukacji lub z poziomu szkoły podstawowej na poziom gimnazjalny.

Projekt *Creative Dialogues* oferuje edukatorom nauczycieli międzynarodowy dialog na temat możliwości wykorzystania podejścia *storyline* w procesie nauczania języków obcych. Głównym aspektem badawczym jest tutaj weryfikacja użyteczności tej metody w procesie nauczania języków obcych w fazach przejścia na wyższy etap edukacji, związanych często np. ze zmianą nauczyciela. Pod kierunkiem ww. partnerów projektu studenci –

⁷ Program Comenius 2.1 obejmuje europejskie projekty współpracy w zakresie kształcenia i doskonalenia personelu edukacyjnego w szkołach. Finansowane działania muszą być związane z poprawą jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli i innego personelu szkolnego oraz z opracowaniem strategii podwyższania jakości procesu nauczania i uczenia się. Projekty finansowane w ramach tego programu powinny prowadzić do konkretnych rezultatów, np. do opracowania programów kształcenia, strategii nauczania, materiałów szkoleniowych, będących odpowiedzią na potrzeby kształcenia i doskonalenia konkretnej grupy nauczycieli i uwzględniających odmienną rzeczywistość w poszczególnych krajach reprezentowanych przez uczestników projektu.

przyszli nauczyciele języków obcych – opracowują moduły *storyline* na potrzeby lekcji języka obcego⁸, a następnie przy ich użyciu wypróbowują różne aspekty tej metody w szkołach znajdujących się we własnych krajach oraz podczas przeprowadzanych akcji mobilności w innych krajach, reprezentowanych przez uczestników projektu. Uczestnicy projektu mają nadzieję, że takie procedury doprowadzą do sformułowania wiarygodnych wniosków na temat efektywności ww. metody zarówno w procesie nauczania, jak i uczenia się języków obcych.

Podczas spotkań odbywających się dwa razy w roku przeprowadzana jest weryfikacja każdorazowych rezultatów. Weryfikacja jest prowadzona również przez zewnętrznych ekspertów. Wszyscy zainteresowani mogą śledzić postępy w realizacji projektu na stronie www.creativedialogues.lernnetz.de. Teoretyczne podstawy podejścia *storyline*, jego walory w procesie nauczania języków obcych, jego możliwości wspierania uczniów w fazach przejścia i uzupełniające najlepsze moduły *storyline* zostaną udostępnione jako podręcznik dla edukatorów nauczycieli.

4.1. Elementy modułu *Eine Reise machen*

Za opracowaniem jednostki *Eine Reise machen* przemawiał fakt, że temat *podróży* stwarza bardzo duże możliwości włączenia nie tylko języka obcego, ale i także spontanicznych życzeń i pomysłów uczniów. Jest to też temat interesujący każdą grupę docelową, niezależnie od wieku. Doświadczenia szkolne wykazują, że uczniowie chętnie włączają się w pracę na ten temat.

Moduł *Eine Reise machen* jest wprowadzany za pomocą muzyki i obrazków przedstawiających różne przedmioty, potrzebne podczas podróży. Uczniowie oglądają je, dokonują wyboru jednego z nich, siadają w kręgu i starają się odgadnąć temat, którym będą się zajmować w najbliższym czasie. Następnie próbują nazywać przedmioty znajdujące się na wybranych obrazkach. Czynność ta wprowadzana jest przez nauczyciela i kontynuowana przez uczniów za pomocą łańcuszka pytań i odpowiedzi.

N: *Ich möchte eine Reise machen und nehme ein/eine/einen ... mit. Und du?*

W ten sposób nauczyciel może stwierdzić, jakie słowa nie są jego uczniom jeszcze znane. Poprzez przyporządkowanie obrazka do odpowiedniej karty z nazwą tworzony jest *bank słów*, który towarzyszy uczniowi przez cały czas trwania pracy nad modułem. *Bank słów* jest pomocą stwarzającą dogodne możliwości przeprowadzenia różnorodnych utrwalających ćwiczeń leksykalnych, niezbędnych w tym miejscu, np. uczniowie porządkują karty z nazwami „omyłkowo” umieszczone przy niewłaściwych obrazkach.

Pierwszy epizod jest związany z refleksją na temat miejsc, do których można podróżować. Nauczyciel wprowadza go pytaniem: *Wohin kann man reisen?* Temu krokowi towarzyszy między innymi sporządzenie kolejnego *banku słów*. W następnym epizodzie uczniowie zajmują się tworzeniem postaci. Tym razem impulsem wprowadzającym są ilustracje przedstawiające różne osoby/grupy osób, prezentowane przez nauczyciela. Przedstawiane informacje dotyczą imienia, nazwiska, wieku, zawodu, miejsca zamieszkania i zainteresowań. Po dokonaniu prezentacji nauczyciel zachęca uczniów do zaproponowania celów podróży, jakie mogą mieć opisywane osoby.

⁸ W projekcie powstają moduły wykreowane na potrzeby języka angielskiego oraz języka niemieckiego.

N: *Das ist Familie.../Herr .../Frau... . Wohin könnte diese Familie/er/sie fahren?*

Celem tego etapu jest uwrażliwienie uczniów na fakt preferowania różnych celów podróży przez różne osoby/grupy osób.

Po dokonaniu tej prezentacji pojawiają się następne polecenia nauczyciela, dotyczące ustalenia celu podróży i wykreowania (wymyślenia i wykonania) postaci, która mogłaby wybrać się w tę podróż.

N: *Wählt euch einen Ort aus und überlegt, welche Person dorthin fahren könnte.*

Später sollt ihr diese Person vorstellen: Was wollt ihr über diese Person erzählen?

Aby ułatwić zadanie, nauczyciel może dać uczniom schematy postaci, którym mogą oni nadać indywidualny wygląd. Nie chodzi tutaj wyłącznie o ułatwienie pracy. Schematy pozwalają na zachowanie tych samych proporcji tworzonych postaci. Uczniowie tworzą swoje postaci, określają ich imię (nauczyciel przedkłada odpowiednie listy imion), wiek, zawód, zainteresowania i ewentualne problemy. Osoby te są przez uczniów opisywane za pomocą odpowiednich formularzy. Następnie uczniowie dokonują ustnej prezentacji wykreowanych postaci, przejmując ich rolę.

W kolejnym kroku uczniowie decydują, czy chcą podróżować samodzielnie czy w grupie. Określają też, czy ich grupa składa się z członków rodziny czy też jest to krąg przyjaciół i dopiero wtedy wybierają nazwisko/nazwiska, przy czym mogą być im pomocne strony niemieckiej książki telefonicznej.

Następnym epizodem jest określenie środka transportu, wprowadzane przez kolejne *key question*, tzn. *Wie kommt ihr dahin?* Ważne jest tutaj uzasadnienie dokonanego wyboru, np. *Wir fahren mit dem Zug, denn/weil...* Zadaniem uczniów może być także znalezienie informacji na temat wybranego miejsca podróży (internet, prospekty z biura podróży) i sporządzenie plakatu względnie innej formy reklamy wybranego przez nich miejsca, czy też przeprowadzanie dialogów mających na celu uzyskanie odpowiednich informacji w biurze podróży. Po ustaleniu osób, miejsca i środków transportu nauczyciel przechodzi do zakresu związanego z przygotowaniem do podróży (np. ustalenie pogody i odpowiedniej odzieży), a następnie do pracy nad wydarzeniami, stwarzającymi dogodne możliwości do dyskusji i wspólnego rozwiązania problemu oraz do podejmowania licznych czynności z zakresu kreatywnego mówienia i pisanie, np.

— *Ein Koffer geht verloren. Was könnte die Person machen?*

— *Jemand verletzt sich / wird krank im Urlaub.*

5. Podsumowanie

Walory podjęcia *storyline* polegają na jego skuteczności w rozwiązywaniu problemów występujących w fazach przejściowych. Nauczyciel może dokładnie rozpoznać umiejętności i możliwości językowe uczniów oraz stosunki panujące w klasie. Uczeń nie utożsamia przy tym działań nauczyciela z obserwacją swojej osoby, gdyż odbiera działania podejmowane przez nauczyciela jako środki wspierające jego pracę, bo przecież te działania są właśnie takimi środkami. Atmosfera panująca podczas pracy nad *storyline* przyczynia się do wytworzenia sytuacji, w której uczeń czuje się bezpiecznie, chce współtworzyć historię i nie paraliżuje go strach przed popełnieniem błędów.

Z punktu widzenia psychologii kognitywnej (por. Wolff 2002: 211) nabycie trwałych umiejętności jest realistyczne tylko w przypadku stosowania metod umożliwiających in-

tensywne przetwarzanie języka w sytuacjach, w które uczeń jest w pełni zaangażowany. Stworzenie takich sytuacji wymaga stosowania otwartych koncepcji, wspierających wytworzenie się takiego zaangażowania, które będzie prowadziło do intensywnego przetwarzania języka. *Storyline Approach* to skuteczny przykład podejścia spełniającego powyższy warunek.

Literatura

- Apeltauer, E. (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin/München: Langenscheidt.
- Bell, S. (1994): Storyline as an Approach to Language Teaching. W: Die Neueren Sprachen, S. 5–25.
- Europäische Kommission (2001): SOKRATES – Leitfaden für Antragsteller. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Fehse, K.D. (1994): Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. W: Die Neueren Sprachen, S. 26–53.
- Fehse, K.D. / Kocher, D. (2002): Storyline projects in the foreign language classroom. W: Kühn, O. / Mentz, O. (Red.): Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 187–199.
- Kocher, D. (1999): Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Materniak, M.: Podejście *storyline* a proces nauczania/uczenia się języków obcych na etapie przejściowym. W: Materiały konferencyjne III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowo-Dydaktycznej „Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata” Ustroń 08–10.04.2005. Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Politechniki Śląskiej 2005, s. 251–258.
- Wolff, D. (2002): Der – etwas? – andere Französischunterricht: Kann er auf die Unterstützung der Lern- und Sprachpsychologen zählen? W: Kühn, O. / Mentz, O. (Red.): Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Herbolzheim: Centaurus Verlag, S. 202–215.