

Teresa Borowczyk, Zofia Jaruga, Elżbieta Rudzińska

**PREZENTOWANIE FUNKCJI I ZNACZENIA KOMUNIKACYJNEGO
WYBRANYCH STRUKTUR JĘZYKOWYCH NA ZAJĘCIACH
Z CHEMII**

W trakcie nauki w Studium słuchacze powinni nauczyć się języka obcego. Student rozpoczynający naukę w Studium nie zna języka polskiego. Po ukończeniu 10-miesięcznego kursu powinien w miarę swobodnie posługiwać się tym językiem. Uważam jednak, że krótkie stwierdzenie – iż uczymy studentów języka obcego – jest zbyt mało precyzyjne. Nie pozwala nam ono dokładniej zastanowić się nad celem (a co za tym idzie i nad metodą) naszej pracy. Wydaje się, że wiele zależy od sytuacji, w której ktoś będzie w przyszłości używał języka polskiego. Czy osoba ucząca się języka obcego będzie tłumaczem czy tylko turystą? Dla każdej z tych dwóch osób stwierdzenie: „Umiem mówić po polsku” oznacza co innego.

Powinniśmy więc najpierw określić sytuację, w której studenci będą w przyszłości używali języka polskiego. Powinniśmy także określić rodzaj aktywności językowej, jakiej będą potrzebowali. Słuchacz, który chce zwiedzać świat, oczekuje, że porozumie się na ulicy, lub że zrozumie prognozę pogody. Słuchacz, który zamierza studiować w obcym języku, musi zdobyć więcej umiejętności takich jak np. rozumienie tekstu, czytanie i streszczanie literatury fachowej, pisanie sprawozdań, sporządzanie notatek w czasie wykładów.

Przy takim określeniu celów naszej pracy język polski powinien być częściej postrzegany jako środek komunikacji a nie przedmiot sam w sobie. Ucząc studentów języka polskiego dajemy im narzędzie do dalszego zdobywania wiedzy z wybranych przez nich przedmiotów. Miejmy świadomość, że dla naszych studentów nauczenie się języka polskiego nie jest celem ostatecznym, jest to jedynie etap pośredni, środek umożliwiający realizację dalszych celów i dążeń. Starajmy się uczyć języka polskiego tak, aby ułatwić naszym studentom realizację ich dalszych zamierzeń. Większość naszych studentów podejmuje studia na różnych, specjalistycznych kierunkach. Będą

oni postrzegali język polski jako narzędzie pracy, środek do poznawania innych kierunkowych przedmiotów. Z taką sytuacją spotykają się już w Studium.

Nasi słuchacze oprócz zajęć z języka polskiego uczęszczają również na zajęcia z przedmiotów kierunkowych. To, co jest celem samym w sobie na lekcjach języka polskiego, staje się narzędziem na zajęciach z chemii i fizyki. Środek ciężkości przesuwa się z formy na treść. Nie da się jednak całkowicie pozbyć zajęć przedmiotów kierunkowych elementów nauki języka. Nie byłoby to chyba także celowe.

Pozostaje jednak otwarte pytanie, na ile nauczyciel przedmiotu kierunkowego zdaje sobie sprawę, że ucząc matematyki czy biologii uczy także w pewnym stopniu języka polskiego. Jego rola w tym zakresie nie sprowadza się jedynie do przetłumaczenia i objaśniania nowego słownictwa. Problem ten można również rozpatrywać z drugiej strony. Czy nauczyciele języka polskiego zawsze wiedzą jak często można zajęcia z przedmiotu kierunkowego wykorzystać do aktywnego prezentowania i ćwiczenia zdobytych wcześniej wiadomości gramatycznych?

Uczenie się jakiegoś przedmiotu w języku obcym powinno być postrzegane nie tylko jako zapamiętywanie faktów, ale również jako uczenie się, w jaki sposób w tym języku wyrazić proces dedukcji, jak ten język jest używany do definiowania, klasyfikowania, wypowiedzania twierdzeń ogólnych, stawiania hipotez czy wyciągania wniosków.

Przygotowując program nauczania z przedmiotu kierunkowego, przy każdym szczegółowym temacie wiemy, że student osiągnął już pewną znajomość języka polskiego. Zakładamy też, że student posiada pewien zasób wiedzy z danego przedmiotu, wyniesiony ze szkoły średniej. Te dwa obszary wiedzy egzystują oddzielnie, niezależnie. Naszym zadaniem jest połączyć je. Pokazać studentowi, jak zdobyta przez niego znajomość języka polskiego pozwala mu posługiwać się wiedzą z przedmiotów kierunkowych i poruszać się samodzielnie w nowych dla niego zagadnieniach i problemach.

Tradycyjne nauczanie języka obcego łączy zazwyczaj sytuacyjną prezentację z ćwiczeniami strukturalnymi. Pewne problemy gramatyczne są prezentowane w klasie, w sytuacjach, które czynią ich znaczenie jasnym, a następnie są utrwalane przez odpowiednią liczbę ćwiczeń. To, czego student uczy się, przy takim podejściu do nauki języka obcego, to budowanie poprawnych zdań. Trudność polega na tym, że umiejętność budowania zdań w języku obcym nie jest jednoznaczna z umiejętnością komunikowania się w tym języku. Komunikację rozumiemy jako porozumiewanie się, przekazywanie myśli i wiadomości.

Komunikacja ma miejsce jedynie wtedy, gdy używamy zdań w celu wypełnienia określonych funkcji. A więc nie komunikujemy się budując nawet poprawne zdania, a używając jedynie tych zdań do wypełnienia

określonych funkcji – opisywania, klasyfikowania, stawiania pytań, wyciągania wniosków. Wiedza gramatyczna o tym jak łączyć słowa, aby utworzyć poprawne zdania, powinna być uzupełniona wiedzą o znaczeniu funkcjonalnym tych zdań i możliwości ich użycia jako środka komunikacji. Wydaje się, że znajomość pewnych form gramatycznych jest jednoznaczna ze świadomością funkcji, jakie te formy spełniają w systemie komunikacji językowej. Nie ma prostej zależności między formą językową a jej funkcją komunikacyjną. Jedna struktura językowa może spełniać wiele funkcji komunikacyjnych. I odwrotnie – jedna funkcja komunikacyjna może być spełniona przez wiele różnych struktur. Wykonywanie podobnych ćwiczeń gramatycznych, czy ćwiczenie nowo poznanych struktur gramatycznych pod okiem nauczyciela języka nie jest jeszcze wystarczające, aby student samodzielnie zaczął posługiwać się tym językiem. Powinny zostać stworzone sytuacje, w których student, wykorzystując poznane dotychczas słownictwo i materiał gramatyczny, będzie chciał przekazać własne pomysły, zaproponować metody rozwiązania problemu, wyciągnąć wnioski czy choćby opisać wykonywane przez siebie czynności. Ta aktywność językowa studenta powinna być nie odwzorowaniem podanego wcześniej przykładu, a samodzielną wypowiedzią realizującą pewną funkcję komunikacyjną, która wynika z sytuacji na zajęciach. Niewątpliwie nauczanie gramatyki, jako niezbędnej bazy wszelkiej dalszej aktywności językowej, jest i pozostanie wyłączną domeną nauczycieli języka polskiego. Myślę jednak, że zajęcia z przedmiotów kierunkowych, szczególnie na początkowym etapie nauczania, stwarzają świetną okazję do prezentowania funkcji komunikacyjnej poznanych przez studentów struktur.

Zastanówmy się nad możliwościami zaprezentowania na zajęciach chemii wartości komunikacyjnej tak podstawowej struktury jak 1 osoba liczby pojedynczej czasu teraźniejszego. Jest to podstawowa i dość łatwa struktura, którą studenci poznają w początkowym etapie nauki języka. Z drugiej jednak strony, myślę, że wcale nie jest łatwo zaprezentować jej wartość komunikacyjną. Nikt z nas nie biega przecież po domu oznajmiając „gromkim” głosem, jaką czynność w danej chwili wykonuje.

Nauczyciel języka może oczywiście na dowolnej liczbie wybranych czasowników ćwiczyć ich odmianę przez osoby, lecz są to często ćwiczenia nie prezentujące funkcji tej formy gramatycznej. Liczba naturalnych sytuacji, jakie można zaaranżować na lekcji, w których jest konieczne użycie pierwszej osoby czasu teraźniejszego, nie jest aż tak duża. Sytuacja taka pojawia się na lekcjach chemii podczas wykonywania doświadczeń, już w początkowym okresie nauki. O ile tylko względy bezpieczeństwa na to pozwalają, nie demonstruję doświadczenia sam, a proszę o jego wykonanie jednego ze studentów. Już w tym momencie złamana zostaje pewna rutyna zajęć i zachwiana relacja student–nauczyciel. Bo oto miejsce nauczyciela zajmuje jeden ze studentów. On wykonuje doświadczenie i on skupia na sobie

uwagę kolegów. Nauczyciel znajduje się na pozycji mniej lub bardziej biernego obserwatora. Już sam ten fakt zwiększa zainteresowanie studentów i pobudza ich aktywność językową. Zwykle komentują oni tę nową sytuację, dają wybranemu studentowi dobre rady na temat, jak ma wykonywać doświadczenie. Gdy student zaczyna wykonywać doświadczenie, proszę, aby objaśniał kolegom wykonywane przez siebie czynności. Celem jest wykonanie doświadczenia chemicznego – jego przebieg i nieznaną rezultat skupiają na sobie uwagę studentów. Język i określone struktury gramatyczne stają się środkiem do opisu obserwowanych zjawisk. W opisie wykonywanych czynności pojawia się wiele czasowników np. *biorę, otwieram, odkręcam, zapalam, nalewam, dolewam, mieszam, ogrzewam, spalam, zamykam, zakręcam, wsypuję, dosypuję, dodaje, wkładam* itp. Liczba i dobór czasowników zależy od poziomu językowego grupy i od inwencji studenta. Taka sytuacja pozwala na dalsze ćwiczenia. Przy następnym doświadczeniu proszę zazwyczaj innego studenta, aby opisywał na bieżąco czynności, jakie wykonuje jego kolega przy stole laboratoryjnym. Otrzymuję wtedy zamianę czasowników z 1 osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego na 3 osobę – *on otwiera, on zapala, on dolewa* itd. W czasie takich zajęć studenci są zwykle zainteresowani doświadczeniem chemicznym, zaintrygowani i rozbawieni faktem, że to jeden z nich demonstruje ćwiczenie. Często są rozbawieni własną nieporadnością w obchodzeniu się z najprostszym sprzętem laboratoryjnym. Powoduje to, że pożądane przeze mnie formy gramatyczne używane są spontanicznie, a ich zastosowanie jest środkiem a nie celem. Student poznaje wartość komunikacyjną danej formy językowej.

Ćwiczeniem zamykającym ten typ zajęć jest opis doświadczenia na tablicy i w zeszycie. Pytam „*Co robimy w czasie doświadczenia?*” – a grupa wspólnymi siłami formułuje tekst do zapisania. Otrzymujemy wtedy te same czasowniki powtórzone w 1 osobie liczby mnogiej: *otwieramy, zapalamy, mieszamy* itd. Mogę tego typu zajęcia powtórzyć przy następnej okazji ćwicząc użycie czasu przeszłego. W swojej pracy w Studium ten typ zajęć realizuję przy tematach:

- typy reakcji chemicznych,
- właściwości chemiczne kwasów,
- właściwości chemiczne i otrzymywanie wodorotlenków,
- właściwości chemiczne soli.

Myślę, że trudną umiejętnością komunikacyjną jest stawianie hipotez i wysuwanie propozycji oraz zdolność do prowadzenia rzeczowej argumentacji w celu obrony własnego punktu widzenia. Ta funkcja języka wydaje się być na tyle trudna dla studentów, przynajmniej w pierwszym semestrze nauki, że staram się ją prezentować na przykładzie niezbyt trudnym merytorycznie. Jeżeli będę oczekiwała od studenta propozycji rozwiązania problemu zbyt trudnego, to wątpliwości natury merytorycznej spowodują

zahamowanie jego aktywności językowej. Problem, którego propozycję rozwiązania chcę uzyskać od studentów, powinien być dla nich zrozumiały, ale jednocześnie na tyle interesujący lub zabawny, żeby zachęcić ich do wypowiedzi. Temat, który łączy obydwa te wymagania to omawianie metod rozdzielania mieszanin. Pozwala on, przy prezentacji nowego materiału z zakresu chemii, prezentować wartość komunikacyjną takich wyrażen jak: *ponieważ, dlatego że, w celu, aby* itp. Zaczynam zwykle od zaaranżowania sytuacji – sporządzam mieszaninę taką, dla której metoda jej rozdzielania powinna być dla studentów oczywista. Najczęściej jest to mieszanina piasku i wody. Następnie proszę studentów, aby zaproponowali metodę rozdzielania składników tej mieszaniny. Oczekuję, że proponując metodę użyją struktur takich jak np. „*Żeby rozdzielić tę mieszaninę możemy...*”, „*W celu rozdzielania mieszaniny musimy...*” Potem pytam innych studentów, jak oceniają metodę zaproponowaną przez kolegów. Proszę, aby uzasadnili swoje opinie. W uzasadnieniu mogą pojawić się takie struktury jak: „*Uważam/sądzę/myślę, że metoda ta jest dobra/zła, ponieważ...*” Mogę dalej pozwolić, aby autor wysuwał argument na obronę swojego pomysłu – „*Moja metoda jest dobra, ponieważ...*”, „*Wybrałem tę metodę, dlatego że...*” Zazwyczaj studenci chętnie angażują się w takie dyskusje. Są często rozbawieni i zaintrygowani faktem, że pytam ich o rzeczy z pozoru tak oczywiste i nie wiążące się w sposób wyraźny z chemią. Szybko identyfikują się z zaproponowaną przez siebie metodą i bronią jej z dużym zaangażowaniem i pomysłowością. Wywiązuje się spontaniczna dyskusja, której celem jest ustalenie metody rozdzielania składników mieszaniny. Studenci wykorzystują poznane wcześniej struktury językowe do realizacji takich funkcji komunikacyjnych jak: prowadzenie dyskusji, argumentacja, wysuwanie zarzutów i obrona własnego punktu widzenia, wysuwanie propozycji. Tutaj też określone umiejętności językowe stanowią środek do ustalenia metody rozwiązania problemu chemicznego. Zwykle na zakończenie takiej mini-dyskusji proszę studentów, aby rozdzielili mieszaninę proponowaną przez siebie metodą. Jeżeli zajęcia odbywają się sprawnie, proponuję studentom inne układy do rozdzielania. Staram się wybierać takie mieszaniny, których rozdzielanie wymaga pomysłowości, ale dla których metoda rozdziału nie jest zbyt trudna. Są to początkowo mieszaniny, które sporządzam w laboratorium i które – po wspólnym ustaleniu metody – rozdzielamy (np. siarka i opilki żelaza, woda i rozpuszczona sól). Potem można przejść do mieszanin, które wymyślamy razem. A potem studenci, już tylko teoretycznie, starają się zaproponować metodę ich rozdzielania. Mogą to być układy typu: woda i olej, sól i pieprz, cukier i mąka, woda i alkohol.

Prowadząc tę „swobodną” dyskusję i realizując zaplanowany materiał merytoryczny staram się sprowokować i zachęcić studentów, aby za pomocą poznanego materiału językowego realizowali określone funkcje komunikacyjne

– argumentację, dyskusję, stawianie i obronę hipotez. Chcę przekonać studentów, że zdobyta przez nich znajomość struktur języka polskiego umożliwi im nie tylko „odtwórcze” wypowiedzi dotyczące sytuacji z życia dnia codziennego (lub opisywanie fikcyjnych sytuacji przedstawionych w tekście), lecz także pozwala im na samodzielne poruszanie się w obszarach nowych merytorycznie, dyskutowanie i obronę własnych pomysłów i hipotez.

Następna funkcja komunikacyjna, która wymaga jeszcze większej precyzji językowej i merytorycznej to zdolność do logicznego wnioskowania i logicznego przedstawiania własnego ciągu rozumowania.

Stwarza ona większe trudności, ponieważ student musi w równomiernym stopniu łączyć wiedzę merytoryczną z umiejętnościami językowymi. Nie mogę, tak jak w poprzednim przykładzie, prezentować tej funkcji komunikacyjnej tylko na przykładach prostych merytorycznie. Stopień złożoności problemu chemicznego pociąga za sobą najczęściej zwiększenie stopnia trudności struktur językowych, jakich powinnam użyć do wyjaśnienia drogi rozumowania, która doprowadziła nas do rozwiązania problemu. Jeżeli więc nie chcemy poprzestać na realizacji tej funkcji komunikacyjnej na niskim poziomie i jeśli chcemy wyjść poza najprostsze struktury typu: „*Jeżeli a to b...*”, „*Ponieważ a = b, to...*” to musimy skorzystać z przykładów trudniejszych merytorycznie. Z tych względów nie ograniczam rozwijania tej zdolności komunikacyjnej tylko do jednego lub dwóch tematów. Staram się wplatać je sukcesywnie w kolejne, realizowane na zajęciach chemii tematy. Do rozwijania tej umiejętności odpowiednie wydają się być sytuacje, gdy student rozwiązuje zadanie tekstowe. Zadania tekstowe pojawiają się na zajęciach chemii w bardzo wielu momentach – zarówno w początkowym etapie nauczania, jak i później – gdy sprawność językowa studenta jest już większa. Oczywiście, zmienia się stopień ich trudności merytorycznej i językowej. Zaczynamy zwykle od najprostszych, pod względem chemicznym zadań. Pozwalają one jednak studentom zapoznać się z nowym typem działalności komunikacyjnej, jaką jest logiczne przedstawienie własnego rozumowania. Zaczynam od najprostszych struktur typu: „*Wiem, że...*”, „*Obliczyłem, że...*” W miarę upływu czasu wzrasta stopień komplikacji merytorycznej zadań i powiększa się zasób struktur językowych, za pomocą których student może przedstawić drogę swojego rozumowania. Stopniowo studenci zaczynają posługiwać się zadaniami typu: „*Ze wzoru... obliczyłem...*”, „*Na podstawie twierdzenia/prawa wiemy, że...*”, „*W oparciu o prawo...*”, „*Podstawiając obliczoną wartość do wzoru... otrzymałem...*”, i chyba strukturą najtrudniejszą dla nich; „*Zakładając, że... mogę obliczyć...*”

Struktury te pojawiają się stopniowo i sprawia to, że trudna funkcja komunikacyjna, jaką jest wnioskowanie czy też przedstawienie logicznego ciągu rozumowania, może być przez studentów realizowana na coraz wyższym poziomie językowym.

Nie mogę jednak przy rozwiązywaniu zadań poprzestać na uzyskaniu poprawnego wyniku. To może mnie zadowalać jedynie od strony chemicznej – student rozwiązał zadanie. Następny etap, to stworzenie sytuacji, w której student będzie musiał wyjaśnić możliwie precyzyjnie tok swojego rozumowania. Zwykle, gdy cała grupa lub przynajmniej jej część samodzielnie rozwiąże zadanie, proszę jednego ze studentów, aby jak najdokładniej, bez żadnych skrótów myślowych rozwiązał to zadanie na tablicy. Ten student jest zobowiązany do szczegółowego objaśniania i komentowania każdego swego kroku. W żadnym wypadku nie jest to sprawdzanie jego wiadomości na ocenę! Staram się stworzyć sytuację jasną dla studentów, która nie będzie hamowała ich aktywności, pomysłowości i inwencji językowej. Wbrew pozorom korzyść z takiego ćwiczenia odnosi nie tylko student pracujący przy tablicy. Zwykle reszta grupy szybko wchodzi w swoją rolę. Bardzo łatwo przychodzi im odgrywanie roli studentów, którzy nie rozumieją objaśnianego problemu. Zadają studentowi przy tablicy wiele pytań, często podchwytliwych lub nawet złośliwych. Zmuszają go tym samym do coraz precyzyjniejszych i bardziej logicznych wypowiedzi. I chociaż mam świadomość, że ten rodzaj zajęć zajmuje czas, który można by przeznaczyć na rozwiązanie kilku następnych zadań chemicznych, to taki typ zajęć realizuję przy każdej nadarzającej się okazji. Rozwija on umiejętności komunikacyjne studentów, a także zwiększa ich pewność wypowiedzi. Przekonują się oni, że zdobyte wcześniej umiejętności językowe pozwalają już na objaśnianie trudnych i nowych dla nich zagadnień. Pokonują barierę lęku przed wypowiedzią w języku obcym na nowy i trudny dla nich temat. Ten typ zajęć przynosi również pozytywne efekty innego rodzaju. Gdy w miarę realizacji materiału przechodzę do przedstawiania coraz bardziej skomplikowanych tematów, studenci są już zaznajomieni i osłuchani z używanymi przeze mnie strukturami i mogą skupić całą swoją uwagę na problemie merytorycznym a nie na jego formie językowej.

Wiemy, że każdy z przedmiotów kierunkowych oprócz specjalistycznego słownictwa wprowadza pewien rodzaj „języka fachowego”. Mam tu na myśli sumę określonych struktur i form językowych, które w tekstach specjalistycznych z danego przedmiotu występują częściej niż w języku ogólnym. Są to często formy trudne, z którymi studenci w języku codziennym spotykają się rzadko. W wypadku takich struktur możliwość pokazania ich wartości komunikacyjnej w praktycznej, naturalnej sytuacji jest szczególnie ważna. Myślę, że taką formą, która stosunkowo często występuje w tekstach chemicznych, a która znacznie rzadziej spotykana jest w języku ogólnym, jest forma bezosobowa czasownika. Jest to forma trudna i studenci poznają ją na zajęciach języka polskiego dopiero w późnym etapie nauczania, w drugim semestrze nauki. Jednocześnie forma bezosobowa w sposób naturalny występuje w wielu tekstach chemicznych – i to zarówno tych,

które realizujemy w końcowym etapie nauczania, kiedy np. omawiamy określone procesy technologiczne, jak i w stosunkowo łatwych tekstach już w pierwszym semestrze nauki. Pragnę podkreślić, że nie namawiam nikogo z chemików do wprowadzania tej formy językowej „na własną rękę”. Jest to niedopuszczalne i niemożliwe. W końcu pierwszego semestru nauki forma bezosobowa czasu przeszłego pojawia się na moich zajęciach chemii jedynie w tekstach zadań i w pytaniach testowych. W tym kontekście jej funkcja komunikacyjna i znaczenie logiczne jest bardzo wyraźne i zrozumiałe dla studentów. Gdy zapisuję tekst zadania: „*Spalono 6 gramów magnezu. Ile gramów tlenku magnezu otrzymano?*” czy też „*Zmieszano 100 cm³ 10% roztworu i 250 cm³ 50% roztworu. Obliczyć stężenie procentowe nowego roztworu*”. Wyjaśniam studentom, że forma czasownika *spalono, zmieszano, zrobiono, otrzymano...* jest formą, która nie informuje nas, kto daną czynność wykonał, a podkreśla jedynie rezultat tej czynności. Na tym etapie nauki studenci stykają się z tą formą jedynie w sposób bierny. Oczekuję, że rozpoznają oni i rozumieją taką formę występującą w tekście zadania. Jeżeli ze strony grupy padają pytania o gramatyczne odniesienia tej formy, mówię, że będą je omawiali w drugim semestrze na zajęciach języka polskiego. Wartość logiczna tej struktury jest zazwyczaj jasna dla studentów – w sposób oczywisty wynika ona z sytuacji na lekcji i z prezentowanego tekstu zadania. Tym bardziej że ta struktura jest środkiem do rozwiązywania podstawowego problemu, jakim jest zadanie. Studenci nie mają kłopotów ani z identyfikacją tej formy w tekstach następnych zadań, ani z jej zrozumieniem. I chociaż odbiega to nieco od przyjętych przez nas zasad korelacji językowej pomiędzy zajęciami języka polskiego i przedmiotami kierunkowymi, to myślę, że takie postępowanie daje więcej korzyści niż szkód. Dość wcześnie mogę wprowadzać w grupie zadania i pytania testowe w formie zbliżonej do tekstu, który nie jest preparowany. Teksty zadań są dzięki temu krótsze, bardziej zwarte i przejrzyste, zbliżone do tekstów, z jakimi pracują polscy studenci. Mogę wprowadzać pytania testowe takiego typu i w takiej formie, z jaką nasi studenci zetkną się na egzaminie końcowym. Dopiero w drugim semestrze nauki, gdy forma bezosobowa jest już znana studentom z zajęć języka polskiego, stosuję ją na zajęciach szerzej i wymagam od studentów zarówno biernego jej zrozumienia, jak i aktywnego stosowania. Znaczenie komunikacyjne tej formy można świetnie pokazać w czasie zajęć, na których w grupie o profilu politechnicznym omawiam wybrane procesy technologiczne. Rodzaj prezentowanego materiału merytorycznego wymusza nieomal użycie formy bezosobowej – zarówno w czasie przeszłym, jak i teraźniejszym. Przy opisie nawet prostych procesów technologicznych mamy jasną i klarowną sytuację – integruje nas wynik czynności, a nie to, kto ją wykonał; chcemy podkreślić powtarzalność pewnego ciągu czynności, przejść od opisu pojedynczego procesu do opisu ogólnej metody

działania. W takiej sytuacji zwroty typu: *Aby otrzymać... stosuje się...*, *Następnie dodaje się...*, *ogrzewa się...*, *ponownie dodaje się...* itd. brzmią naturalnie, wynikają z potrzeby sytuacji i spełniają swoje funkcje komunikacyjne.

Jednocześnie stosunkowo łatwo można zaaranżować sytuację, w której studenci będą zmuszeni do aktywnego użycia formy bezosobowej. Najczęściej po omówieniu pierwszego procesu technologicznego prezentuję jego przebieg w formie schematu. Następne procesy, które chcę omówić w danym dniu, prezentuję w „odwrotnej” kolejności. Rozdaję studentom kartki z rysunkami przedstawiającymi w sposób schematyczny inne procesy technologiczne. Potem proszę studentów, aby w oparciu o ten schemat sformułowali opis procesu. Pierwszy taki opis grupa tworzy zwykle wspólnymi siłami; o sformułowanie następnych proszę już indywidualnych studentów. Jest to zadanie trudne dla studentów i to nie ze względu na stopień skomplikowania procesu chemicznego. Napotyka tu kłopoty językowe wynikające z potrzeby stosowania formy bezosobowej. Studenci używają jej niechętnie. Prawdopodobnie wynika to z faktu, że forma ta jest charakterystyczna dla języka pisanego i w sytuacjach codziennych kontaktów rzadko się z nią spotykają. I chociaż wiem, że nie jest to najważniejszy problem językowy, z jakim zetkną się nasi studenci, to przy okazji tych zajęć wyraźnie zachęcam studentów do używania formy bezosobowej.

Myślę, że omówione tu przykłady dobrze ilustrują to, jak w naturalny sposób można wykorzystać zajęcia przedmiotów kierunkowych do prezentowania wartości komunikacyjnej poznanych przez studentów struktur języka polskiego. Jeżeli pamiętamy o tym, że ucząc studenta cudzoziemca języka polskiego, dajemy mu narzędzie do studiowania, do zdobywania dalszej, specjalistycznej wiedzy, to typ zajęć, jaki starałam się tu omówić, stanowi dla studenta okazję do samodzielnego posługiwania się tym „narzędziem”. Stawiając jako cel zajęć rozwiązanie problemu merytorycznego zachęcamy studentów do wykorzystania znanych im struktur językowych do realizacji określonych funkcji komunikacyjnych. Sądzę, że ten typ zajęć stanowi dobre uzupełnienie nauki języka polskiego. Jest on etapem pośrednim pomiędzy nauką języka obcego a samodzielnym stosowaniem tego języka w czasie studiów.

Myślę, że wszyscy nauczyciele przedmiotów kierunkowych starają się stymulować aktywność językową studentów, zachęcają ich do samodzielnych wypowiedzi. Dobrze jest, jeżeli mamy świadomość, jaką funkcję komunikacyjną chcemy zaprezentować przy realizacji danego tematu. Nauczyciele przedmiotów kierunkowych stają tu jednak przed poważnym dylematem. Jak wyważyć proporcje czasowe pomiędzy realizacją zagadnień merytorycznych a takimi ćwiczeniami językowymi. Mamy świadomość, że często przygotowanie merytoryczne naszych studentów, w momencie przyjazdu do Polski, nie jest

najlepsze. Zmusza nas to do poświęcenia większej niż byśmy chcieli liczby godzin na uzupełnienie braków z przedmiotów kierunkowych. Odbywa się to, niestety, kosztem możliwości rozwoju aktywności językowej studentów. Żadna ze skrajności nie jest tu pożądana. Student świetnie mówiący po polsku, ale mający duże braki merytoryczne, nie jest przygotowany do podjęcia studiów. Również student, który posiada duży zasób wiadomości, ale nie potrafi ich wyrazić w języku polskim, nie jest dobrym kandydatem na studia.

Chociaż musimy realizować coraz większą liczbę tematów specjalistycznych, przy jednoczesnym zmniejszaniu liczby godzin z poszczególnych przedmiotów, to uważamy, że zajęcia kierunkowe nie powinny być pozbawione elementów ćwiczeń językowych.

LITERATURA

- [1] Brumfit C. J., Johnson K. J., *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford 1979.
- [2] Richards J. C., Rodgers T. S., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge 1986.
- [3] Grucza F., *Zagadnienia metalingwistyki*, PWN, Warszawa 1983.
- [4] Buttler D., *Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego*, „Poradnik Językowy” 1974, nr 2.
- [5] Wójtowicz J., *Niektóre problemy nauczania języka polskiego jako obcego*, „Poradnik Językowy” 1971, nr 4.
- [6] Mydlarczyk J., *W poszukiwaniu nowych metod nauczania w Polsce języka polskiego jako obcego*, „Przegląd Polonijny” 1987, nr 3.