

Ewa Fiutka
Agata Harasimiuk

Państwowa Szkoła Wyższa im Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Kompetencje językowe w nauczaniu historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych na poziomie studiów licencjackich filologii angielskiej

Nauczanie historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych w kształceniu przyszłych nauczycieli języka angielskiego ma na celu nie tylko zapoznanie ich z faktografią, ale również zapewnienie im odpowiednich warunków do doskonalenia kompetencji językowych, w tym do rozwijania umiejętności posługiwania się strukturami gramatycznymi oraz wzbogacania słownictwa. Zadaniem każdego nauczyciela-neofilologa jest także dodawanie studentom pewności siebie w użyciu języka obcego, co ma swój istotny wkład w osiągnięcie przez studentów coraz to wyższych poziomów biegłości językowej. Zdobywanie wiedzy o historii Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych nieodzwrotnie związane jest z przyswajaniem języka angielskiego, jednakże proces ten może być zintensyfikowany poprzez odpowiedni dobór ćwiczeń, angażujących studentów zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym. Poniższy artykuł przedstawia przykładowe ćwiczenia rozwijające sprawność czytania, pisania, słuchania i mówienia, przy jednoczesnym przekazywaniu informacji związanych z historią Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych. Omawiane są również możliwości doboru efektywnych rozwiązań dydaktycznych, a także korzyści płynące z wykorzystania zaproponowanych zadań w pracy ze studentami.

1. Wstęp

Nauka historii własnego kraju, w języku ojczystym może sprawiać problemy, ale gdy stajemy przed wyzwaniem uczenia się i nauczania historii innego kraju w obcym języku, stopień trudności jest jeszcze większy. Oprócz przyswajania wiedzy historycznej dotyczącej państwa, w którym studenci nie mieszkają i być może, w którym nawet nigdy nie byli, dodatkową przeszkodą stanowi opanowanie języka w stopniu umożliwiającym zrozumienie poruszanych tematów. Z drugiej jednak strony, nauczanie języka angielskiego poprzez historię kryje w sobie ogromny potencjał, często niewykorzystany podczas zajęć.

Głównym celem nauczania historii przyszłych nauczycieli języka angielskiego jest zapoznanie z podstawowymi elementami kultury obcej rzeczywistości z jednoczesnym rozwijaniem umiejętności płynnego posługiwania się językiem obcym. W założeniu studenci mają okazję zbliżyć się swoim poziomem językowym do tego, który możliwy jest

do osiągnięcia wyłącznie w sytuacji przebywania w kraju anglojęzycznym. Bez przyswojenia określonego zasobu informacji dotyczących danego kraju wysokie zaawansowanie językowe nie jest możliwe, a znajomość najważniejszych faktów historycznych pozwala uniknąć bezrefleksyjnego użycia języka (Mackiewicz, 2005: 33).

Od dawna częścią kształcenia filologicznego było nauczanie kultury, w tym historii. Kształcenie językowe wymaga bowiem takiego przygotowania dydaktyków, aby reprezentowali oni nie tylko odpowiedni poziom językowy, ale także wysoką świadomość kulturową oraz właściwe postawy otwartości i dociekliwości kulturowej (Mackiewicz, 2005: 26). Poznawanie różnic pomiędzy kulturą rodzimą a obcą zwiększa także świadomość bogactwa kulturowego własnego kraju. Zatem można stwierdzić, iż zgłębiając historię innego kraju lepiej rozumiemy własną. Ponadto, uczestnicząc w zajęciach z historii studenci rozwijają bardzo ważne i przydatne w późniejszej pracy umiejętności. Uczą się oceniać i interpretować wydarzenia historyczne, przedstawiać związki przyczynowo-skutkowe, czy też formułować wnioski. I nawet jeśli nie wszystkie fakty, daty i postaci historyczne zapadną studentom w pamięci, to z pewnością umiejętność zadawania pytań, szukania odpowiedzi, a także zdolność krytycznego i logicznego myślenia, wykształcone podczas zajęć, okażą się niezmiernie przydatne w ich przyszłej pracy (Leese, 2002: 16).

Należy podkreślić, że nauczanie historii nie jest celem samym w sobie, lecz pretekstem do rozwijania kompetencji językowych. Celem nadrzędnym jest umożliwienie płynnego i świadomego posługiwania językiem angielskim oraz stworzenie narzędzia do komunikacji z osobami z innego kręgu kulturowego (Żylińska, 2007: 53). Dlatego też warto zrezygnować z tradycyjnego podejścia do nauczania historii w kształceniu filologicznym. Zamiast tradycyjnego, typowo encyklopedycznego podejścia – wymagania uczenia się na pamięć faktów, dat i nazw własnych skutkującego zniechęceniem do nauki historii, warto pokusić się o bardziej kreatywne zaangażowanie studentów w proces dydaktyczny. Dzięki temu historia nie będzie przykrym obowiązkiem, ale przyjemnością, która zaowocuje jeszcze lepszą znajomością języka.

W nowoczesnym podejściu do nauczania historii bardzo ważne jest umożliwienie studentom większego zaangażowania się w proces nauczania. Aktywny udział sprawia, że studenci nie pozostają wyłącznie biernymi odbiorcami informacji przekazywanych przez nauczyciela, ale sami uczestniczą w procesie rozwijania wiedzy i umiejętności. Pomijając pogłębianie wiedzy historycznej, studenci, dzięki doborowi odpowiednich ćwiczeń, mają okazję rozwijać wszystkie kompetencje językowe: czytanie, pisanie, słuchanie oraz mówienie. Taki model nauczania zapewnia również rozwijanie kreatywności, umiejętności współpracy i krytycznego myślenia studentów oraz sprawne i twórcze wykorzystanie dostępnych źródeł wiedzy.

Podstawowym narzędziem pracy ze studentami na zajęciach historii jest tekst, zatem zaprezentowane zostaną głównie pomysły rozwijające sprawność czytania w procesie dydaktycznym. Część z nich będzie oparta na pracy z podręcznikiem, gdyż jest to najczęściej wykorzystywane źródło informacji podczas zajęć historii. Inne natomiast będą oparte na wykorzystaniu autentycznych źródeł informacji historycznej, takich jak magazyny, czasopisma, dzienniki, pamiętniki, kroniki oraz inne historyczne dokumenty, a także technologie multimedialne.

2. Praca z podręcznikiem

Najbardziej oczywistą sprawnością ćwiczoną podczas pracy z podręcznikiem jest czytanie i interpretacja tekstu. Ucząc historii nie należy rezygnować z zadań typowych wykorzystywanych na zajęciach z czytania, ponieważ oprócz sprawdzania zrozumienia przeczytanego działu sugerują one, na jakie informacje student szczególnie powinien zwrócić uwagę. Mogą one być również wykorzystane jako punkt wyjścia do ogólnej dyskusji, rozmowy w parach, a nawet napisania pracy pisemnej.

Przykład 1

Debate these issues in small groups. Then choose one and write about it.

1. What allowed the United States to become a great industrial nation?
2. Who were the new immigrants of the 1890s? Why did some Americans want to restrict their number?

Po przeczytaniu tekstu przez studentów, warto również wprowadzić zadania mające na celu rozwijanie słownictwa. Mogą one przybrać formę uzupełniania luk czy też dopasowywania definicji do nowych lub trudnych wyrażen. By dodatkowo utrudnić zadanie, można powierzyć studentom samodzielne ułożenie tego typu zadań. Poniżej przedstawiamy przykład kładący nacisk na opanowanie słownictwa związanego z wybraną tematyką dotyczącą historii Stanów Zjednoczonych

Przykład 2

Complete these sentences with the key vocabulary words. Make nouns plural if necessary, and put each verb into the correct tense and form.

- | | | |
|--------------|--------------|------------|
| A) occupy | C) interfere | E) invade |
| B) surrender | D) defeat | F) abolish |

1. In his inaugural address as President, Lincoln promised that he would not _____ with slavery in any of the southern states.
2. The only way the North could win the war was to _____ the South and _____ its land.
3. The Emancipation Proclamation changed the purpose of the war. From a struggle to preserve the Union, it became a struggle both to preserve the Union and to _____ slavery.
4. Vicksburg _____ to a Union army led by General Ulysses S. Grant.
5. The Confederate army suffered a _____ from which it would never recover.

Odpowiedzi: 1c, 2 e a, 3 f, 4 b, 5 d

Przykład 3

Choose the correct phrase to explain the expressions and idioms in bold.

1. The first black Africans brought to Jamestown in 1619 were sold to the settlers as *indentured servants*.
 - a) to work very hard for someone and not get paid
 - b) forced by a contract to work for an employer for a fixed period of time
2. In order to escape *persecution*, a small group of Puritans decided to sail across the Atlantic Ocean.
 - a) extremely bad treatment of someone, especially because of their race, religion, or political beliefs
 - b) accusing someone of a crime and asking a court of law to judge them

Odpowiedzi: 1 b, 2 a

Przykład 4

Match each expression in column 1 with the phrase in column 2 so they mean the same.

- | | |
|------------------------|---|
| 1. consent | A) to agree to form close relationship with another country |
| 2. to sign an alliance | B) no longer legal or effective |
| 3. to ratify | C) permission |
| 4. void | D) make an agreement official by signing it |
| 5. to annex | E) to take control of a country or region by force |

Odpowiedzi: 1 c, 2 a, 3 d, 4 b, 5 e

3. Krzyżówki

Kolejnym pomysłem na rozwijanie kompetencji językowych do wykorzystania na zajęciach z historii są krzyżówki. Tworzenie ich ułatwiają programy dostępne w Internecie, które cieszą się sporą popularnością wśród nauczycieli języków obcych. Zaletą krzyżówek historycznych w języku angielskim jest powtarzanie i utrwalanie słownictwa tematycznego, nazwisk, nazw miejsc, zjawisk oraz wydarzeń historycznych. Jednakże poza tym, krzyżówki stanowią również doskonały sposób na rozwijanie sprawności mówienia, jeśli zostaną potraktowane jako zadanie wykonywane w parach, w którym osoba posiadająca dany wyraz w swojej wersji krzyżówki podaje jego definicję drugiemu studentowi. Ilustruje to poniższy przykład, w którym wykorzystano słownictwo związane z epoką Tudorów:

4. Teksty źródłowe

Ze względu na to, że jednym z zadań prowadzenia zajęć historycznych jest stworzenie studentom dodatkowej okazji do obcowania z kulturą, którą poznają, doskonałym narzędziem na jej przybliżenie jest wykorzystanie materiałów źródłowych. Pozwalają one na ukazanie specyfiki danej epoki, rozbudzenie ciekawości i dalszego zgłębienia tematu (Leese, 2002: 14). Oprócz tego, teksty źródłowe doskonale oddają ducha epoki i często przekazują to, czego tradycyjny tekst z podręcznika nie jest w stanie osiągnąć, czyli ukazują mentalność, sposób myślenia, a także odczucia i emocje typowe dla danego okresu. Za przykład może tu posłużyć opis śmierci Harolda w czasie bitwy pod Hastings z 1066, dokonany przez jednego z uczestników:

„Receiving the fatal arrow from a distance, he died. One of the Norman soldiers with a sword then cut off his leg as he lay.” (*Harold and the Arrow*)

Jak wynika z powyższego fragmentu, opis, choć drastycznie, przedstawia dawne realia dużo barwniej niż podręcznik.

Ważne jest również to, aby pamiętać o wykorzystaniu raczej krótkich tekstów, nawet jednozdaniowych, mając na uwadze ograniczenia czasowe i uniknięcie zniechęcenia studentów zbyt trudnym, starodawnym językiem. Natomiast jeśli chodzi o dłuższe teksty źródłowe, można zadawać je studentom do samodzielnego opracowania w domu. Dodatkowo językową korzyścią jest tu możliwość wykorzystywania różnych rodzajów strategii czytania, stosowanych w praktycznej nauce języka oraz takich, którymi posługują się rodzimi użytkownicy języka, a mianowicie, umiejętność przeglądania tekstu, poszukiwaniu określonej informacji, wyszukiwanie głównej myśli akapitu lub dłuższego tekstu, czy też rozpoznawanie intencji autora (Kramsch, 1993: 177-178).

Użycie materiału autentycznego jest tym cenniejsze, iż mamy do czynienia z tekstem oryginalnym, a nie „przerobionym” na potrzeby nauczania języka. Jedynym chyba problemem w korzystaniu z tekstów źródłowych jest słownictwo, często rzadko używane lub wręcz niespotykane we współczesnym języku i przez to niezrozumiałe dla studentów. W takiej problematycznej sytuacji można zastosować następujące strategie: pozostawienie słownictwa w oryginalnej wersji, z wytłumaczeniem znaczenia poniżej, lub zastąpienie trudniejszych wyrażen prostszymi lub bliższymi językowi używanemu obecnie. Lepszy wydaje się być ten pierwszy sposób, gdyż zachowane zostaje oryginalne brzmienie tekstu, co wierniej odzwierciedla rzeczywistość danej epoki, a tym samym język, z którym przyjdzie się zmagać studentom.

Poznanie nowego słownictwa jest istotą nauki języka, wobec tego w trakcie analizy tekstów źródłowych warto korzystać z ćwiczeń doskonalących kompetencję leksykalną studentów, wykorzystując np. uzupełnianie luk czy dopasowywanie znaczeń do wyrażen. By uniknąć oczywistych przykładów, oto ćwiczenie, które rozwija słownictwo w ujęciu historycznym (Brodey, 1998: 12):

Przykład 1

Match the Anglo-Saxon words on the left with their modern English descendents on the right

1. straet	a. strong
2. aeppel	b. head
3. cniht	c. love
4. lufu	d. knife
5. strang	e. street
6. cnif	f. hat
7. lif	g. apple
8. heafod	h. knight
9. haett	i. life

Odpowiedzi: 1e 2g 3h 4c 5a 6d 7i 8b 9f

Korzystanie z tekstów źródłowych podczas zajęć z historii to nie tylko praca z nieznanym słownictwem, ale – jak już wspomniano – również stwarzanie studentom warunków do rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i analizowania tekstu, a także prezentowania własnej opinii na jego temat. Taki cel zadania w czytaniu ilustruje poniższy przykład (opracowany na podstawie Daniell, 1991: 15):

Przykład 2

The Roman historian Tacitus described the policy of Romanisation that his father-in-law, Agricola, the governor of Britannia, used:

[Agricola] urged people privately, and helped them officially, to build temples, public squares with public buildings, and private houses... Moreover, he had the children of the leading Britons educated in the civilized arts... Roman dress, too, became popular and the toga was frequently seen. Little by little there was a slide toward the allurements¹ of degeneracy: assembly-rooms, bathing establishments and smart dinner parties. In their inexperience the Britons called it civilization when it was all part of their servitude².

¹*allurement* - temptation

²*servitude* - the position of someone who is a slave or someone who is completely controlled by another person

1. Should Tacitus be trusted as a source of information?
2. In what ways did the Romans influence the Britons?
3. What does the last sentence indicate?
4. In your opinion, was Romanisation a positive or negative factor in the British history? Why (not)?

Jak widać, zaprezentowane zadanie nie dotyczy słownictwa, lecz rozwijania umiejętności logicznego myślenia i wyciągania wniosków, które to sprawności można ćwiczyć zarówno ustnie, jak i w formie pisemnej. Ten drugi sposób wydaje się być bardziej efektywny, gdyż studenci mogą samodzielnie wykonać to zadanie w ramach pracy do-

mowej, mając do dyspozycji znacznie więcej czasu na przemyślenie odpowiedzi niż na zajęciach. Co ważne, w tym przypadku kompetencje językowe są narzędziem w procesie analizy tekstu, której uwieńczeniem jest przedstawienie własnej oceny tekstu i wydarzeń z nim związanych. O ile bowiem pytania 2 i 3 zakładają pewną poprawną odpowiedź, na pytanie 1 można odpowiedzieć zarówno twierdząco, jak i przecząco, przy czym istotne jest tu uzasadnienie udzielonej odpowiedzi. Podobnie, pytanie 4 skupia się na ocenie wydarzeń, a więc również subiektywnym zdaniu studenta. W przypadku takiego ćwiczenia należy uświadomić studentom, że nie istnieje w tej sytuacji dobra lub zła odpowiedź, a jedynie dobrze lub źle uzasadniona. W ten sposób uczymy studentów samodzielności w myśleniu, co jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela – zadawać pytania i niekoniecznie udzielać na nie odpowiedzi, jako że często trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi, szczególnie w kwestiach historycznych (Moran, 2001: 149). Takie nastawienie sprzyja tworzeniu postawy niezależności i umiejętności obrony własnej opinii.

5. Materiały wizualne

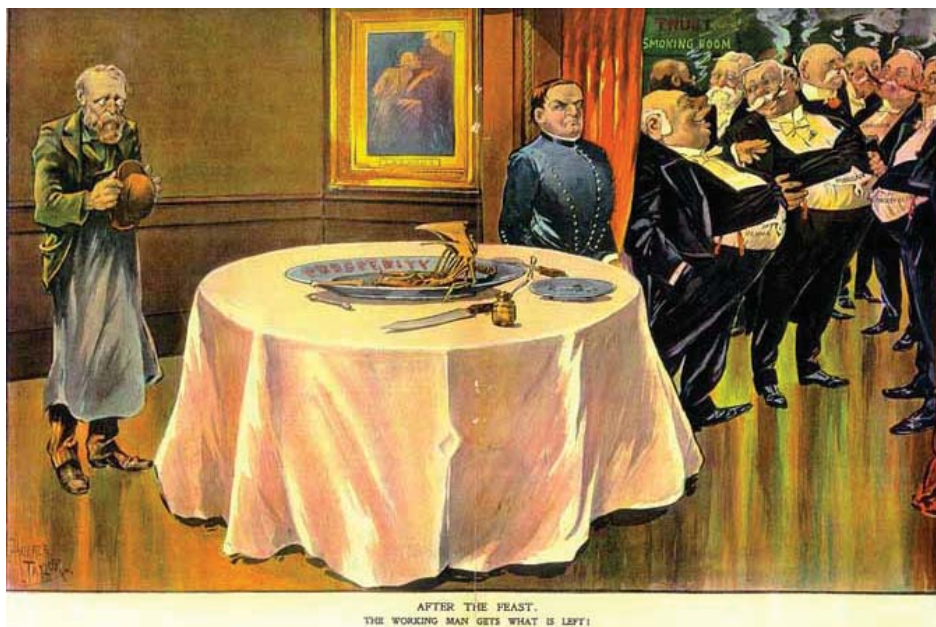
Poza podręcznikiem i tekstami źródłowymi nieocenioną pomocą w nauczaniu historii są materiały wizualne, czyli różnego rodzaju obrazy, zdjęcia, rysunki. Mają one tę zaletę, iż w przeciwieństwie do języka, informacja, którą przekazują, nie jest podana dosłownie, lecz należy się jej domyślić, co stwarza możliwości większego rozwoju kreatywności i samodzielności studentów, których zadaniem staje się wypełnienie słowami luki informacyjnej, która powstaje w przypadku domyślnego znaczenia obrazu. Ponadto, studenci bardziej angażują się emocjonalnie, gdy mają do czynienia z wizualizacją problemu lub zjawiska niż jedynie z przekazem pisemnym (Keddie, 2009: 7), a to sprzyja procesowi uczenia i przyswajania wiedzy.

Tego typu zadania ponadto doskonale rozwijają kompetencje językowe studentów, którzy przeprowadzają analizę obrazów w formie ustnej lub pisemnej. Jednocześnie zadanie to mogą oni wykonać grupowo, co sprzyja rozwojowi współpracy pomiędzy nimi. Oczywiście, jedynie od nauczyciela zależy, na jakie elementy materiału wizualnego zwrócona zostanie uwaga, jednakże poniżej prezentowany jest schemat uniwersalnej karty pracy z obrazami, jak i przykładowy materiał, w oparciu o który tę kartę należy wypełnić:

Przykład 1

Cartoon Analysis Worksheet

Visuals	Words (not all cartoons include words)
Which of the objects or characters in the cartoon are symbols?	Which words or phrases in the cartoon appear to be the most significant?
What do you think each symbol means?	Why do you think so?
Describe the action taking place in the cartoon.	
Explain the message of the cartoon.	



After the feast.
The working man gets what is left!

Na podstawie powyższego wzorca studenci są w stanie wytłumaczyć znaczenie niemalże każdego rodzaju obrazu, przy jednoczesnym rozwijaniu zarówno swoich kompetencji historycznych, jak i sprawności językowych oraz umiejętności pracy w zespole i samodzielnego i krytycznego myślenia. Podobną funkcję spełniają poniższe zdjęcia, których znaczenie studenci odkrywają na podstawie wiedzy zdobytej w trakcie zajęć.

Przykład 2



Look closely at each of the murals. Which of these murals were painted by Nationalists and which of them were painted by Unionists? Briefly explain your answer. (Źródło: *Ireland 1*, www.schoolshistory.org.uk)

6. Materiały wideo

Innym rodzajem autentycznych materiałów wizualnych są nagrania wideo. Mają one niewątpliwie wiele atutów. Przede wszystkim są łatwo dostępne, zwłaszcza w Internecie, a jednocześnie pozostają interesujące dla studentów, wychowanych w świecie obrazów i wszechobecnej technologii informacyjnej. Ponadto wzbudzają większe zainteresowanie wywołane odbiorem autentycznego przekazu, który, poza funkcją rozrywkową stanowi pewien model językowy, jest źródłem wiedzy o kulturze i historii badanego obszaru językowego. Wizualizuje także postaci historyczne, wydarzenia i zjawiska związane z danym językiem, czego nie jest w stanie dokonać żaden podręcznik ani słownik. Co więcej, materiały wideo wspomagają rozwijanie kompetencji językowych, jako że mogą stanowić bodziec do dyskusji, projektu lub tekstu pisanego (Sherman, 2003: 1-3), które kładą nacisk na ćwiczenie różnego rodzaju sprawności językowych.

Techniki rozwijania kompetencji językowych użyte w przypadku podręcznika i tekstu źródłowego można zastosować w zadaniach wykorzystujących materiały wideo. Jednak przede wszystkim, aby mieć pewność, że studenci skupiają swoją uwagę na nagraniu, bardzo przydatne są ćwiczenia polegające na uzupełnianiu informacji usłyszanych w trakcie oglądania materiału wideo. Uzupełniane zdania mogą być wiernym zapisem słuchanego tekstu lub jego parafrazą w przypadku bardziej zaawansowanych językowo studentów.

Przykład 1

Complete the missing information while watching the film.

(Źródło: *Plymouth: America the Story of Us*, www.youtube.com)

1. The second group of the English settlers landed 450 miles up the coast of Jamestown and called the place Plymouth, after the English port they sailed from.
2. They were different from the settlers in Jamestown – faith was at the center for their lives.
3. They made the dangerous Atlantic crossing seeking religious freedom in the New World.

Ze względu na ograniczoną ilość czasu dostępnego podczas zajęć, studenci powinni być zachęceni do oglądania dłuższych filmów nawet we własnym zakresie. Aby dodatkowo ich zaktywizować można dać im możliwość wypowiedzi pisemnej w formie recenzji lub streszczenia obejrzanego filmu. Studenci uczą się w ten sposób dokonywania analizy zasłyszanych informacji, oddzielając te bardziej od tych mniej istotnych. Powyższe ćwiczenie może mieć zastosowanie w różnorodnych typach materiałów filmowych, od filmów fabularnych poprzez dokumenty aż do wywiadów.

Innym przykładem instrukcji mającej zastosowanie podczas oglądania filmów historycznych są zadania rozwijające umiejętność krytycznego myślenia oraz formułowania własnych opinii i ocen. Studenci otrzymują polecenie zidentyfikowania punktów zwrotnych w filmie wraz z uzasadnieniem swojego wyboru, dokonania oceny wybranej postaci, czy też porównania bohaterów materiału filmowego z rzeczywistymi postaciami historycznymi (Sherman, 2003: 257-259). Dzięki temu materiał filmowy zostanie powiązany z konkretnymi kompetencjami językowymi i społecznymi, użytecznymi również w życiu codziennym.

7. Piosenki

Kolejną, bardzo atrakcyjną dla studentów formą rozwijania kompetencji kulturowo-histerycznych, przy jednoczesnym doskonaleniu kompetencji językowych są ćwiczenia oparte na piosenkach. Mowa głównie o utworach nawiązujących do wydarzeń historycznych. Jak ogólnie wiadomo, korzystanie z piosenek podczas zajęć motywuje i rozluźnia atmosferę, co jednocześnie sprzyja efektywniejszemu zapamiętywaniu. Piosenki powinny być traktowane jako wartościowy materiał dydaktyczny, bowiem słuchając piosenek studenci nie tylko lepiej zapamiętują fakty historyczne, ale równocześnie przyswajają nowe słownictwo. Do nauczyciela powinien jednak należeć ostateczny wybór repertuaru odpowiedniego pod względem merytorycznym i językowym. Oto przykłady piosenek do wykorzystania podczas zajęć z historii dla studentów języka angielskiego:

- Rich Zombie – „American Witch”
- The Sensational Alex Harvey Band – „Boston Tea Party”
- Europe – „Cherokee”
- Saxon – „Dallas 1 p.m.”
- The Corries – „Flower of Scotland”
- U2 – „Sunday Bloody Sunday”
- The Cranberries – „Zombie”

8. Wnioski

Analizując różnorodność i bogactwo sposobów nauczania historii w kształceniu filologicznym należy zadać sobie pytanie, co tak naprawdę jest esencją nauczania historii przyszłych nauczycieli języka obcego. Czy należy kłaść nacisk jedynie na zapamiętywanie dat, wydarzeń, nazwisk, czy też priorytetem powinno się stać wykształcenie kompetencji językowych, umiejętności współpracy między studentami i samodzielnego myślenia? Jakkolwiek strony faktograficznej nie można pominąć w nauczaniu historii, jako jej integralnej części, wydaje się jednak, że umiejętności językowe i społeczne winny znaleźć się zdecydowanie na pierwszym miejscu. Co więcej, wzorzec ten powinien być wykorzystany w kształceniu językowym również na innych etapach edukacji, nie tylko w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych (Mackiewicz, 2005: 25), co umożliwi rozwijanie i doskonalenie tych umiejętności już od wczesnych lat pracy uczniów w środowisku szkolnym.

Biorąc pod uwagę wielką różnorodność i dostępność materiałów wspomagających nauczanie historii warto korzystać z nich w pracy dydaktycznej, nie ograniczając się wyłącznie do podręcznika. Można by tutaj wymienić: autentyczne źródła (czasopisma lub kroniki), materiały wizualne (obrazy, zdjęcia, rysunki i filmy), piosenki, czy też krzyżówki. Spośród korzyści płynących z urozmaicenia nimi zajęć można wymienić zwiększenie aktywności i udziału studentów w procesie nauczania, co również rozwija ich kreatywność i autonomię. Ogromną zaletą wprowadzania ćwiczeń opisanych w artykule na poziomie studiów neofilologicznych jest doskonalenie podstawowych sprawności językowych: czytania, pisania, słuchania oraz mówienia, które z reguły pozostają w centrum zainteresowania edukacji językowej.

Literatura

- Brodey, K., 1998, *History of England*, La Spigna, Milan.
- Daniell, C., 1991, *A Traveller's History of England*, The Windrush Press, London.
- Grant, S.G., Gradwell, J.M., 2010, *Teaching History with Big Ideas*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, Maryland. *Harold and the Arrow*, www.dot-domesday.me.uk (14 października 2011).
- Keddie, J., 2009, *Images*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Leese, P., 2002, Curiosity and critical thinking: why we study another culture, w: J. Rydlewska (red.), *Cultural Curriculum. Theory, Practice, Trends*, AMP Studio, Szczecin, s. 11-19.
- Mackiewicz, M., (red.), 2005, *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań.
- Moran, P., 2001, *Teaching Culture. Perspectives in Practice*, Heinle & Heinle, Boston.
- O'Callaghan, B., 1990, *An Illustrated History of the USA*, Longman, Harlow.
- Sherman, J., 2003, *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tiersky, E.M., 2001, *The USA Customs and Institutions*, Longman, New York.
- Williams, Y.R., 2009, *Teaching U.S. History Beyond the Textbook: Six Investigative Strategies, Grades 5-12*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- Żychlińska, M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

(liczba znaków ze spacjami: 28577)