

*Katarzyna Karpińska-Szaj*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>  
[kataszaj@amu.edu.pl](mailto:kataszaj@amu.edu.pl)

*Agata Lewandowska*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
<https://orcid.org/0000-0002-2691-4375>  
[alewan@amu.edu.pl](mailto:alewan@amu.edu.pl)

## *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym<sup>1</sup>*

Acquisition of linguistic complexity by learners with speech and language deficits in the context of inclusive education

The article reports on an action research study which uses reformulation as its key instrument. The aim of the study was to identify the individual characteristics of acquisition of complex structures in Polish (native language) and English (foreign language) by children with speech and language deficits, learning in an inclusive environment at the upper primary level. The analysis of the gathered data focuses on Polish and English structures used by special needs students and mainstream students in their inclusive educational environment, and on the students' ability to build/reconstruct a narrative structure – according to the unique qualities of the input text. The observed trends help to plan and organise the teaching process, which also includes the rehabilitation of speech and language in a foreign language lesson.

---

<sup>1</sup> W artykule zawarto wyniki badania przeprowadzonego w ramach projektu Przyswajanie złożoności językowej w języku ojczystym i obcym przez uczniów z deficytami języka i mowy finansowanego ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych w ramach Pierwszego Otwartego Konkursu „Niepełnosprawność w naukach humanistycznych”, umowa nr BEA/000045/BF/D.

Keywords: special educational needs, linguistic complexity, reformulation, language acquisition and learning, speech and language deficits, inclusive education

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, złożoność językowa, przeformułowanie, przyswajanie i uczenie się języka, deficyty języka i mowy, nauczanie w inkluzji

## 1. Uwagi wstępne: zakres problematyki

Przedstawione w niniejszym artykule studium stanowi weryfikację w nowej perspektywie i w nowym kontekście badawczym hipotezy przyswajania i uczenia się języka z wykorzystaniem przeformułowania. Hipoteza ta zakłada, że w przeformułowanych wypowiedziach użytkowników danego języka można zaobserwować kolejne stadia nabywania umiejętności tworzenia wypowiedzi z użyciem językowych konstrukcji złożonych. Analizowane konstrukcje złożone<sup>2</sup> obejmują elementy wypowiedzi (od)tworzonej zawierające specyficzne dla wypowiedzi wyjściowej słownictwo (świadczące o analizie wyjściowego określenia ogólnego lub o umiejętności syntezy cech danego sformułowania) oraz struktury morfo-syntaktyczne (w tym także utworzone neologizmy i konstrukcje niepoprawne gramatycznie) (zob. Martinot, 2012, 2013). W tej optyce narzędzie przeformułowania zostało wykorzystane w badaniach nad przyswajaniem języka ojczystego w celu zaobserwowania progresji posługiwania się konstrukcjami złożonymi w zależności od wieku dziecka i stymulacji językowej (Martinot i in., 2012; Martinot i in., 2018). W badaniach glottodydaktycznych natomiast przeformułowanie zostało wykorzystane w celu zaobserwowania związków między rozwijaniem kompetencji językowej i kompetencji tekstowej/dyskursywnej przez uczących się języka obcego (Piotrowska-Paprocka, 2016; Karpińska-Szaj, Wojciechowska, 2016; Karpińska-Szaj i in., 2019).

Badania nad przyswajaniem złożoności językowej z wykorzystaniem przeformułowania w perspektywie porównawczej (język ojczysty i język obcy) przez uczniów z deficytami języka i mowy nie były jak dotąd prowadzone. Tymczasem językowy korpus uzyskany za pomocą przeformułowania w obu językach na wybranym etapie kształcenia językowego jest istotny dla opisu stadium rozwoju kompetencji językowych uczniów<sup>3</sup>. Opis ten ma nie tylko znaczenie poznawcze

---

<sup>2</sup> Złożoność językowa, utożsamiana jest głównie ze złożonością morfo-syntaktyczną lub/i kognitywną. Zob. dyskusję tego pojęcia w publikacjach Martinot (2013) i Michot (2015).

<sup>3</sup> W naszym przypadku jest to ósma klasa szkoły podstawowej, w której uczy się 6 dzieci z orzecznym stopniem niepełnosprawności. Specjalne potrzeby edukacyjne tych uczniów dotyczą przede wszystkim kształcenia językowego. Dla jasności wywodu w artykule posługujemy się zatem terminem *specjalne potrzeby edukacyjne* w odniesieniu do uczniów

(wiedza o przyswajaniu języka w sytuacji deficytów), ale może także znacząco wpłynąć na dobór działań dydaktycznych w nauce oraz terapii języka i mowy.

Celem badania, którego wyniki omawiamy w niniejszym artykule, jest określenie indywidualnych cech przyswajania językowych konstrukcji złożonych w dwóch językach: polskim (ojczystym) i angielskim (obcym). Punktem wyjścia przeprowadzonego badania jest bowiem założenie, że w sytuacji nieharmonijnego rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych nauczanie języka obcego może zostać wykorzystane do wspomaganie rozwoju kompetencji ogólnych i językowych nie tylko w zakresie nauki języka obcego, lecz także ojczystego. Z tego względu relację z badania poprzedzamy wyjaśnieniem związków tworzących się między językową kompetencją komunikacyjną w języku ojczystym i obcym u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz określamy znaczenie przeformułowania jako narzędzia badawczego i dydaktycznego w nauce i terapii językowej.

## 2. Język ojczysty i język obcy w rehabilitacji języka i mowy

Ogólne wskazania do holistycznego rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkół ogólnodostępnych można znaleźć w wielu publikacjach, w których podkreśla się także znaczenie w tym procesie kształcenia językowego, rolę tożsamości językowej i indywidualny dobór różnych metod komunikacji z uczniem<sup>4</sup>. Szczegółowym eksponowanym aspektem w kontekście naszego badania jest wykorzystanie przeformułowania w celach diagnozy kompetencji językowych i programowania działań dydaktyczno-terapeutycznych na lekcji języka obcego. Podejście takie może uzupełniać, a nawet stanowić podstawę indywidualizacji kształcenia językowego 'skrojonej na miarę' każdego ucznia. Zarówno w przypadku przyswajania języka ojczystego jak i nauki języka obcego w sytuacji niepełnosprawności implikującej deficyty rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych, czynnikami decydującymi o dynamice i jakości obu tych procesów jest bowiem poziom wyjściowych kompetencji ucznia oraz jakość stymulacji językowej (zob. Karpińska-Szaj, 2013: 101–146). Diagnoza wyjściowych kompetencji jest o tyle istotna, że procesy te przebiegają w większości przypadków w kontekście rehabilitacji zaburzonych/nieharmonijnie rozwijających się funkcji językowych. Oznacza to, że rozwijaniu kompetencji zarówno w języku ojczystym, jak i obcym powinny towarzyszyć specjalnie zaplanowane działania edukacyjne i terapeutyczne.

---

z różnymi rodzajami niepełnosprawności i deficytów, których konsekwencją jest zaburzony lub nieharmonijny rozwój języka i mowy.

<sup>4</sup> Zob. np. zasady uniwersalnego projektu nauczania w inkluzji w publikacji Brillante i Nemeth (2018) oraz podstawy edukacji w różnorodności w opracowaniu Bagileri i Shapiro (2017), a także praktyczne wskazania dotyczące organizacji lekcji w polskiej szkole autorstwa Olechowskiej (2016).

Są one oczywiście pomyślane tak, aby możliwy był optymalny rozwój kompetencji w obu językach, jednak działania te mogą się wzajemnie uzupełniać zwłaszcza w zakresie rozwijania pojęć (budowania funkcji reprezentatywnej języka/języków) oraz tzw. kompetencji kluczowych, między innymi: porozumiewania się, umiejętności uczenia się, kształtowania świadomości językowej, używania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych (por. wskazania w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, 2003). Stymulacja językowa rozumiana jest nie tylko jako dostęp do materiału wyjściowego (inputu). Ważne jest także wsparcie jego oglądu oraz rozwijanie umiejętności łączenia sprawności językowych i sprawności uczenia się pozytywnych w obu językach w celu budowania wypowiedzi własnych (outputu).

W sytuacji opóźnionego/zaburzonego rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych w języku ojczystym, to właśnie nauka języka obcego może stać się dodatkową okazją do budowania świadomości językowej. Dzieje się tak poprzez interwencje dydaktyczne zakładające refleksję nad funkcjonowaniem języka w określonych sytuacjach komunikacyjnych w perspektywie porównawczej z innymi językami (w tym z Polskim Językiem Migowym w przypadku uczniów niesłyszących, użytkowników tego języka). Chodzi też o rozwijanie zdolności metajęzykowych rozumianych nie tylko jako opanowanie umiejętności opisu języka, lecz przede wszystkim jako umiejętności poznawania języka w użyciu. Na świadomość językową składają się także zachowania metajęzykowe (np. dociekanie zasad funkcjonowania języka odpowiednio do określonego gatunku wypowiedzi, dokonywanie porównań na poziomie struktur gramatycznych, leksykalnych, pojęciowych, czy umiejętność autokorekty), które nierzadko decydują o powodzeniu edukacji i rehabilitacji językowej (zob. także Krasowicz-Kupis, 2004). Nauka języka obcego może w ten sposób wpisywać się w założenia i w proces terapeutyczny, gdyż oprócz rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym może (a w sytuacji niedoborów języka pierwszego, wręcz powinna) sprzyjać kształceniu ogólnych kompetencji językowych i poznawczych, rozwijaniu ogólnej wiedzy oraz sprawności komunikacyjnych.

W zakresie działań dydaktycznych zmierzających do poszerzania repertuaru środków językowych koniecznych do rozumienia i produkcji wypowiedzi kluczowe znaczenie ma rozwijanie złożoności językowej. Można pokusić się nawet o stwierdzenie, że ocena posługiwania się strukturami złożonymi jest wyznacznikiem rozwoju kompetencji komunikacyjnej w przebiegu rehabilitacji języka i mowy. W tym celu jednak konieczna jest reinterpretacja pojęcia złożoności językowej na potrzeby opisu akwizycji języka przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż dla rzeczywistego oszacowania ich postępów istotne jest dostrzeżenie każdego przejawu spontanicznego lub/i nakierowanego użycia języka. A zatem, na potrzeby badania i zarazem wskazań do działań rehabilitacyjnych w kształceniu językowym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, interpretujemy złożone

konstrukcje językowe w skali *mikro* odnoszącej się do użytego języka i w skali *makro* odnoszącej się do całego tekstu. W pierwszej kategorii strukturą złożoną jest każda, nawet niepoprawna konstrukcja leksykalno-składniowa zastosowana w od(tworzonej) wypowiedzi, w drugiej – są to wszelkie struktury odpowiednio użyte w kontekście, które nie muszą być gramatycznie poprawne, lecz posiadają wartość semantyczną adekwatną do prowadzonej wypowiedzi (narracji).

### 3. Przeformułowanie w przyswajaniu złożoności językowej: charakterystyka narzędzia

Narzędziem weryfikowanym w opisanym tu badaniu przyswajania złożoności językowej jest przeformułowanie, definiowane jako „proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w stosunku do tej wypowiedzi. Modyfikacja może dotyczyć poziomu leksykalnego, składniowego lub semantycznego” (Martinot 2012 [1994]: 65). Warto także zaznaczyć, że przeformułowanie nie obejmuje tylko parafraz wprowadzających zmiany leksykalno-składniowe czy semantyczne w odniesieniu do materiału wyjściowego. Jest nią także powtórzenie, które w momencie wypowiedzi (ustnej lub pisemnej) jest przejawem mobilizacji przez dziecko posiadanych zasobów poznawczych i językowych, nawet jeśli w stosunku do tekstu wyjściowego nie obserwuje się zmian.

W badaniu szacującym przyswajanie złożoności językowej przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi chodzi o wyłonienie potencjału językowego dziecka, który świadczy o przyswajaniu języka, o „wejściu w język”, próbie zrozumienia i odtworzenia zapamiętanych treści. Wszystkie elementy językowe są ważne, łącznie z pojedynczymi konstrukcjami, które odbiegają treściowo lub stylistycznie od tekstu wyjściowego i stanowią tzw. elementy dodane. Potencjał ten nie jest możliwy do odkrycia tylko na podstawie pozyskanego materiału językowego. Ważny jest też więc etap refleksji polegający na próbie autokorekty i oglądu wypowiedzi własnych (przetworzonych). Cechy złożoności językowej zaobserwowanej w przeformułowanych wypowiedziach dzieci rozpatrywane są zatem w kontekście nie tylko opisu *stanu* – języka ucznia, ale opisu *procesu* – specyfiki akwizycji języka. Aby określić cechy tego procesu konieczne jest uwzględnienie przyczyn konkretnego doboru środków językowych: osadzenia środków językowych w kontekście ich użycia (w narracji – proste i złożone środki bezpośrednie i pośrednie), wykorzystania wiedzy ogólnej i inspirowania się tekstem wyjściowym – rozumienie go i zapamiętanie. W perspektywie dydaktycznej oznacza to połączenie celów kształcenia językowego (znajomość i używanie środków językowych) i ogólnego (ćwiczenie kompetencji ogólnych oraz budowanie wiedzy o świecie, a także budowanie świadomości językowej).

Przypomnijmy, że w kontekście naszego badania, przeformułowane wypowiedzi uczniów stanowią przede wszystkim materiał ilustrujący specyfikę

i progresję nabywania złożoności językowej w obu językach (ojczystym i obcym). Analiza uwzględnia więc z jednej strony użyte struktury językowe w skali mikro i makro, a z drugiej umiejętność budowania/odtworzenia struktury narracji. Obie te płaszczyzny w przypadku (od)tworzenia tekstu powinny się nakładać, a naszym badawczym zadaniem było zaobserwowanie, w jakim zakresie mogą się one uzupełniać, lub przeciwnie – zaktócać (od)tworzenie tekstu. Chodziło także o stwierdzenie, czy procesy te mają zbliżoną specyfikę w obu językach, które – jak zauważono powyżej – konstruowane są w procesie uczenia się/rehabilitacji.

Podsumowując, użycie przeformułowania jako narzędzia badawczego i dydaktycznego miało dostarczyć odpowiedzi na pytania:

- (1) Za pomocą jakich środków językowych uczący się odtwarzają/budują narrację (środki proste czy/i złożone)?
- (2) Czy są one zbieżne (równoważne) w obu językach (a jeśli nie, w jakim zakresie mogą się uzupełniać)?

#### 4. Metodologia i przebieg badania

Badanie sytuje się w metodologii badania w działaniu. Przeprowadzono je w ósmej integracyjnej klasie Szkoły Podstawowej nr 1 w Poznaniu (16 uczniów, w tym 6 ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności słuchowej, intelektualnej, spektrum autyzmu i afazji dziecięcej) w maju i czerwcu 2020 roku. Badanie przeprowadzono w dwóch etapach:

- (1) wykonanie na piśmie zadania przeformułowania przeczytanego przez uczniów angielskiego tekstu narracyjnego (załącznik nr 1). Po samodzielnej lekturze tekstu uczniowie wykonali zadanie przeformułowania najpierw w języku angielskim a następnie w języku polskim bez możliwości konsultowania zapamiętanej treści z wersją wyjściową. Zadanie to zostało poprzedzone ćwiczeniem z wykorzystaniem materiału obrazkowego ilustrującego przebieg historyjki, które polegało na ułożeniu obrazków zgodnie z kolejnością wydarzeń (załącznik nr 2).
- (2) Udział w ankiecie online odnoszącej się do indywidualnych strategii rozumienia i produkcji tekstu (w tym strategii kompensacyjnych) oraz strategii uczenia się, czyli stosowanych przez uczniów sposobów rozumienia i budowania/wyrażania znaczeń oraz monitorowania własnej wypowiedzi, zawartych w przetworzonych tekstach (załącznik nr 3).

Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- (1) przyswajanie złożoności językowej ma różną, swoistą, zawsze indywidualną specyfikę ujawniającą się w różnym stopniu i zakresie w języku ojczystym i obcym;

- (2) zarówno na poziomie odbioru tekstu wyjściowego, jak i produkcji wypowiedzi przeformułowanej z uwzględnieniem specyfiki kanału komunikacyjnego (w naszym przypadku jest to pismo) użycie złożonych struktur językowych jest ściśle połączone z kompetencją tekstową/dyskursywną ucznia i jego wiedzą ogólną;
- (3) użycie przeformułowania sprzyja diagnozowaniu rzeczywistych trudności ucznia, opracowaniu indywidualnej ścieżki kształcenia językowego, może też wzmocnić umiejętność kompensowania deficytów kompetencji w obu językach.

Zweryfikowanie pierwszej hipotezy, a więc uchwycenie zależności między stopniem złożoności materiału wyjściowego (poziom odbioru) a wypowiedzi przeformułowanej (możliwości produkcji i wykorzystanie materiału wyjściowego) w obu językach zostało dokonane na podstawie analizy porównawczej danych w uzyskanym materiale. W celu weryfikacji hipotezy drugiej i trzeciej wykorzystano zebrany korpus językowy oraz dane pozyskane z odpowiedzi ankietowych uczniów. Połączenie analizy danych językowych z wypowiedziami uczniów na temat wykonanej pracy miało na celu skonfrontowanie obiektywnych danych językowych zaobserwowanych w zgromadzonym korpusie językowym z indywidualnymi (subiektywnymi) strategiami wypowiedzi, a tym samym sposobami użycia języka w odniesieniu do danego zadania (analiza outputu). Należy jednak nadmienić, że przebieg badania miał miejsce w nieprzewidzianych wcześniej warunkach nauczania na odległość spowodowanych przedłużającym się stanem pandemii koronawirusa. Zmienna ta nie miała istotnego wpływu na wyniki analizy zebranego korpusu. Miała jednak znaczenie w drugim etapie badania, zakładającym pierwotnie indywidualne wywiady z uczniami. Zastosowanie wywiadu twarzą w twarz umożliwiłoby szczegółowe dopytanie o przyczyny zastosowania danych struktur językowych w obu językach i stanowiłoby dodatkową okazję do refleksji nad przetworzonymi tekstami własnymi. W nauczaniu na odległość w miejsce wywiadu zaproponowaliśmy udział w ankiecie online zawierającej pytania odnośnie do zaobserwowanych przez uczniów trudności w odtworzeniu tekstu, autokorekty i ewentualnych uzupełnień oraz oceny przydatności wykonanego zadania w uczeniu się języka.

## 5. Analiza danych

Obserwacje danych i nasze komentarze odnoszą się do postawionych hipotez badawczych i dotyczą kolejno:

- użycia w przetworzonych wypowiedziach w języku angielskim i języku polskim konstrukcji prostych i złożonych z uwzględnieniem poszczególnych sekwencji wyjściowego tekstu narracyjnego;

- oszacowania złożoności wykorzystanych środków bezpośrednich i pośrednich w obu językach;
- obecności i jakości konstrukcji dodanych (nowych treściowo lub/i uzupełniających tekst wyjściowy).

### 5.1. Użycie konstrukcji prostych i złożonych w strukturze tekstu narracyjnego

Pozyskane dane zebrano w siatce obserwacji sekwencji narracyjnych i użytych w nich prostych i złożonych środków językowych zgodnie z definicją złożoności językowej wypracowaną na potrzeby badania (zob. powyżej). W opowiadaniu środki te sytuują się na różnych poziomach struktury tekstu narracyjnego: orientacja, komplikacja, akcja, rozwiązanie, rezultat-konkluzja (Adam, 1984), które dzielą się na dwie klasy: środków bezpośrednich i pośrednich (por. Noyau, Vas-seur, 1986; Paprocka-Piotrowska, 2016). W przypadku historyjki użytej w badaniu, podział został dokonany na trzy podstawowe makrosekwencje: orientacja, akcja, rozwiązanie (na potrzeby naszej analizy podział ten oznaczono w tekście wyjściowym w załączniku nr 1). Tabela 1 przedstawia strukturę narracyjną tekstów napisanych przez uczniów w języku angielskim i następnie polskim.

Makrosekwencja Uczeń/Uczennica		J. ANGIELSKI			J. POLSKI		
		Orientacja	Komplikacja	Rozwiązanie	Orientacja	Komplikacja	Rozwiązanie
1.	A	+	+	+	+	+	+
2.	B	+	+	-	+	+	+
3.	C	+	+	+	+	+	+
4.	D	+	+	+	+	+	+
5.	E	+	+	-	+	+	-
6.	F	+	-	-	+	+	-
7.	G	-	-	-	-	-	-
8.	H	+	+	+	+	+	+
9.	I	+	+	+	+	+	+
10.	J	brak danych	brak danych	brak danych	+	+	+
11.	K	+	+	+	+	+	+
12.	* L	+	+	+	+	+	+
13.	* M	-	-	-	-	-	-
14.	* N	+	-	-	+	-	-
15.	* O	+	-	-	+	-	-
16.	* P	-	-	-	-	-	-

Tabela 1: Makrosekwencje tekstu narracyjnego w przeformułowaniach uczniów.

Każda makrosekwencja, która została zawarta przez ucznia w narracji została zaznaczona plusem. W kilku przypadkach plus opatrzony jest znakiem zapytania, co oznacza, że tekst zawiera pewne elementy charakterystyczne dla danej sekwencji, ale są one szczytkowe lub ich forma utrudnia jednoznaczną klasyfikację, np. *Pewnego dnia poszedł.... Ciocia się zdenerwowała i powiedziała,*



że nie ma czekoladek (uczennica F). Podjęto tu próbę zawarcia opisu etapu komplikacji, jednak nie jest on pełen i nie oddaje związku przyczynowo skutkowego pomiędzy zdarzeniami. Samo podjęcie takiej próby dowodzi jednak chęci nadania danemu etapowi opowiadania odpowiedniej dramaturgii, co daje podstawy do klasyfikacji wypowiedzi w odpowiedniej kategorii.

Pod względem struktury dyskursu, otrzymane przeformułowania w języku angielskim a następnie w języku ojczystym, są w pewnym stopniu zbieżne. Większości dzieci udało się odtworzyć ciąg wydarzeń opisany w źródłowej historyjce, a niektóre z nich zrobiły to z wielką wręcz precyzją, zachowując wiele cech dyskursu źródłowego w obu językach (np. mowa niezależna zapisana z użyciem cudzysłowów). Jedną z najpełniejszych wypowiedzi zbudował uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>5</sup>. Znalazły się jednak osoby, których kompetencje językowe w obu językach nie wydały się wystarczające do zrealizowania zadania lub pozwoliły na wykonanie go jedynie w mocno ograniczonym zakresie. Dotyczy to zarówno dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (oznaczone \*), jak i uczniów bez deficytów. Pozyskany materiał językowy zawierał zaledwie urywki zdań lub listy pojedynczych słów w większości zapisane bez zachowania chronologicznego i logicznego porządku wydarzeń. Uczniowie, którzy wykonali zadanie tylko częściowo, skupili swoją uwagę na pierwszych informacjach zawartych w tekście wyjściowym (charakterystyka postaci, zawiązanie akcji); ich przeformułowania najczęściej urywają się po wprowadzeniu (orientacja) i pozostają niekompletne. Powtarzalność tego zjawiska pozwala przyjąć, że wynika ono nie tyle z niewystarczających zasobów językowych w języku obcym i/lub ojczystym, ile z braku kognitywnej gotowości do przyswojenia, a następnie przetworzenia większej ilości informacji. Co istotne, tekst w języku polskim na ogół nie odzwierciedla dokładnie struktury i treści przeformułowania angielskiego, pomimo iż zadanie przeformułowania w języku polskim uczniowie wykonali po zadaniu przeformułowania w angielskim. Teksty w języku polskim zawierają więcej szczegółów oraz charakteryzują się wyższym stopniem kohezji. Najbardziej jest to widoczne u ucznia B, którego wersja angielska tekstu pozbawiona jest rozwiązania, a komplikacja jest zasygnalizowana zaledwie jednym krótkim zdaniem, podczas gdy polskie przeformułowanie jest rozbudowane i zawiera sporo szczegółów. Uczennica A z kolei zawarła więcej szczegółów w wersji angielskiej tekstu, a jej tekst polski jest bardziej syntetyczny, choć zdania są w nim bardziej rozbudowane.

Z analizy wynika, że nawet w pracach, w których wszystkie sekwencje są zachowane w obu wersjach językowych, to przeważnie tekst angielski zawiera zdania

---

<sup>5</sup> Uczeń L to chłopiec z głębokim uszkodzeniem słuchu, który pomimo specjalnych potrzeb edukacyjnych z sukcesem rozwija swoją kompetencję językową i osiąga bardzo dobre wyniki w nauce.

krótsze, mniej rozbudowane. Nawet jeśli są w nim elementy złożoności, jego poziom kohezji i koherencji jest często niższy niż tekstu polskojęzycznego, napisanego przez tego samego ucznia lub uczennicę. Na przykład zdanie *One day he went to neighbours house and he gave him chocolates* można z drobnymi zastrzeżeniami uznać za gramatycznie poprawne, lecz użyte zaimki sprawiają, że odbiorca może mylnie interpretować przedstawione w nim fakty (kto zrobił co?). W wersji polskiej zastosowanie elipsy w podmiocie oraz adekwatnego czasownika sprawia, że takich wątpliwości nie ma: *Pewnego dnia poszedł on do domu sąsiadów i dostał czekoladki*.

## 5.2. Złożoność językowa środków bezpośrednich i pośrednich

Do środków bezpośrednich zaliczono środki leksykalne, tj. pojedyncze jednostki leksykalne niosące znaczenie dla budowania poszczególnych makrosekwencji (np. konektory logiczne: *w takim razie, z tego powodu, a więc*, lub przysłówki czasu i miejsca: *potem, następnie, wtedy, then, later that day*) oraz złożone środki leksykalno-składniowe (np. wyrażenia wskazujące na początek/koniec opowieści i jej usytuowanie: *jak się okazało..., kiedy miał okazję..., when he got the opportunity, when he got the chance*). Środki pośrednie wynikają ze znajomości schematu narracyjnego oraz indywidualnych doświadczeń w rozumieniu tego typu tekstu oraz wiedzy ogólnej ucznia. Dzielią się one zasadniczo na dwie grupy. Pierwsza to konfiguracje dyskursywne, w których respektowana jest *zasada naturalnego porządku* (Klein 1989:165; zob. także Paprocka-Piotrowska, 2016) – zgodnie z nią, kolejność, w jakim wydarzenia zostały przytoczone, oddaje ich chronologiczne następstwo w czasie. Do drugiej należą środki pragmatyczne odwołujące się do ogólnej wiedzy ucznia na temat świata (np. zachłanność jest zła, trzeba respektować polecenia dorosłych).

ŚRODKI BEZPOŚREDNIE				
Makrosekwencja	Środki PROSTE		Środki ZŁOŻONE	
	J. ANGIELSKI	J. POLSKI	J. ANGIELSKI	J. POLSKI
Orientacja	John was/is... <sup>6</sup> (charakterystyka) (9+1) <sup>7</sup> <i>John, grandma</i>	John był... (8+1) <i>John nie bardzo jest dobrym chłopcem. bardzo dobry chłopak (!) zły chłopiec</i> 12 (8+4)	neighbour <u>who</u> gave him (2+1) <i>...neighbour. He gave... ...neighbour and he gave (2)</i> him... (2) 6 (5+1)	który/a dał/a mu czekolade/ki (3+1) <i>a ten/on dał mu czekolade</i> 6 (5+1)

<sup>6</sup> W każdej komórce tabeli dla tekstów w języku angielskim jako pierwsze podane są elementy zaczerpnięte z oryginalnego tekstu. Poniżej umieszczono inne formy użyte przez dzieci w ich miejsce.

<sup>7</sup> Zapis (9+1) oznacza, że znaleziono 10 przykładów użycia danej formy przez uczniów, z których jeden to uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Brak danych liczbowych oznacza, że dana forma występuje w korpusie tylko raz.

<sup>8</sup> *Kursywą* zaznaczone są pojedyncze wypowiedzi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy...

	<p>12 (9+3)<sup>9</sup>                  He was very fond of... (6+1)  <i>loved chocolates</i> [sic!]                  very happy                  He likes...                  He loved...                  11 (8+3)                  One day... (4+1)                  Once...                  6 (5+1)                  quickly... 3</p>	<p>Lubił on bardzo...                  John bardzo lubi...                  Uwielbiał czekoladki/ -ę (2)                  (On) bardzo lubił... (5)                  On bardzo uwielbiał czekolady                  On kochał czekolatkę [sic!]                  lubił czekoladę                  On czuje się bardzo szczęśliwy.                  13 (9+4)                  Raz...                  Pewnego dnia... (3+1)                  Jednego dnia... (3)                  Pewnego razu... (2)                  Któregoś dnia...                  11 (10+1)                  szybko... 5 (4+1)</p>	<p>x, y, and z (zdanie wielokrotnie złoż.)                  On poczuł się... ..zjadł i poprosił o więcej. (1+1)                  He felt very happy, quickly 2 (1+1)                  ate all of them and asked for more.                  Before John ate up all of them he asked for more, [but she had no more.]                  He felt..., ate..., then asked for more.                  3 (2+1)</p>
Komplikacja	<p>no more... left (2)                  none left                  ...but she had no more.                  didn't have any more                  chocolates                  ate all chocolate                  hasn't got chocolates anymore                  she don't have any left [sic!]                  8 (7+1)                  Then John... (3)                  Then he said... He/John then asked... (1+1)                  5 (4+1)                  Then what is ...? (2)                  What is... then? (3)</p>	<p>(więcej) nie ma (więcej) (7)                  nie ma już (więcej) (2)                  już nie ma żadnych                  nie było                  nie ma czekolad                  12 (11+1)                  Potem Następnie Wtedy                  Później... i... A więc Ale...                  a                  (6)                  W takim razie                  (2)</p>	<p>When he got opportunity...                  got the chance                  2 (0+2)                  Jak się okazało...                  Gdy John miał szansę...                  Kiedy John miał okazję...                  3 (2+1)                  Mowa zależna:                  got angry and said/told him... (1+1)                  was angry that...                  but... got angry and said... 11 (10+1)                  She/Aunt said that... (2)                  When... the aunty was... and said that...                  7 (6+1)                  ...and asked, "Then what is there in that box?" "That pudełko?" "To pudełko box is filled with insects", jest pełne insektów" – od-replied the aunty. (0)<sup>10</sup> parla ciocia.                  mowa niezależna (cudzy- mowa zależna (5) (np. słów 3+1, bez cudzysłowu ...ale ciocia powiedziała, że 1) (np. Aunty said „It's full w środku są robaki.) of insects". Then John mowa niezależna (cudzy-asked „Then what is słów – 3 (2+1), bez cudzy-there..?" słowu 1; np. „To pudełko mowa zależna (2) (np. jest pełne insektów" od-...saying that there were parla ciocia.)                  chocolates) 9 (8+1)                  7 (6+1)</p>

<sup>9</sup> U dołu każdej komórki podana jest liczba wszystkich wariantów danej formy, użytych przez uczestników badania.

<sup>10</sup> Fragment oryginalnego tekstu podano tu jako punkt odniesienia dla elementów sformułowanych przez uczniów.

	Later that day...(2) So one day... Later... Then (5)	Następnego dnia/ Tego samego dnia/ Później tego dnia/ Następnie/ Kiedy.../ Gdy...to.../ ...później.../ 7 (6+1)	
Rozwiązanie	When aunty...(3+1) ...and... ...so... 6 (5+1)	Kiedy... (2+1) Gdy... (3) Jak...i... 8 (7+1)	When aunty found Kiedy ciocia odkryła to, out/came to know about była bardzo zła i ukarała it she was very angry and go. scolded him. 4 (3+1) 2 (1+1)

Tabela 2: Kompilacja środków bezpośrednich w przeformułowaniach uczniów.

Pozyskane dane pozwoliły na analizę szerokiego wachlarza środków wykorzystanych przez uczniów w obu językach. W pierwszej sekwencji (orientacja) ich uwaga skupia się głównie na wprowadzeniu głównej postaci Johna i na jego charakterystyce. To tutaj uzyskano najwięcej danych od uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno w języku angielskim jak i polskim. Podobnie jak większość tych dzieci, uczeń O wykonał zadanie, sporządzając listę wyrazów, które zapamiętał. Rozpoczął ją od słów *John* i *grandma*<sup>11</sup>, co zakwalifikowano tu jako realizację pierwszej makrosekwencji, gdyż uczeń zrealizował jej właściwy cel: wprowadzenie głównych postaci narracji. Warto zwrócić uwagę, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez sporządzone notatki udowodnili, że przyswoili główne informacje przedstawione w tekście oraz zapamiętali kluczowe słowa i wyrażenia. W odpowiedzi na ankietę byli też w stanie dokonać autokorekty, po tym jak wskazano im pewne nieścisłości. Na przykład zaskakujące na liście słowo *fortepian* okazało się być tam w miejsce słowa *kredens* (w tekście źródłowym *cupboard*, prawdopodobnie pomyłone ze słowem *keyboard*). Pozostałe dzieci w większości skorzystały z formy zawartej w tekście wyjściowym *John was...*, co zgodnie z naszą definicją również zaklasyfikowano jako przeformułowanie. Drugi zestaw wyrazów w orientacji odnosi się do zamiatania Johna do czekoladek. W języku angielskim *chocolates* to czekoladki, czyli pojedyncze cukierki z czekolady zwykle trzymane w pudełkach (bombonierki), a nie tabliczki czekolady. Rozróżnienie to jest dość istotne dla zrozumienia przedstawionej historyjki, gdyż mowa jest w niej o pudełku, w którym te słodczyce są trzymane. Pięcioro uczniów użyło właściwych pojęć, niektórzy jednak, w tym wszyscy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, traktowali formy pojedynczą i mnogą dość dowolnie, używając następujących par słów: *chocolate* – *czekolada* lub *tabliczka*

<sup>11</sup> Za wyjątkiem ucznia L dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykonały to zadanie w czasie lekcji indywidualnych na bazie lekko zmodyfikowanej wersji tekstu, gdzie postać osoby dorosłej została zmieniona na *Grandma*, co upraszczało kwestię odniesień zaimkowych w tekście.

*czekolady; chocolates* – *czekolada* lub nawet *chocolates* – *czekolady*. Te drobne z pozoru różnice w operowaniu pokrewnymi pojęciami pomagają ocenić stopień zrozumienia tekstu i stąd, w pewnym stopniu, kompetencję językową uczestników badania.

Realizacja elementu *one day* w obu wersjach językowych przeformułowania wydatnie pokazuje, jak różnie uczniowie używają języka obcego i ojczystego. W wersji angielskiej element ten realizowany był w ograniczonym zakresie i głównie w formie wyjściowej, natomiast w polszczyźnie repertuar był zdecydowanie szerszy, co niewątpliwie było wynikiem słuchania bajek i opowieści we wczesnym dzieciństwie.

W części pierwszej występuje również interesujący element złożony: strukturalnie rzecz ujmując, jest to zdanie przydawkowe (...*went to his neighbour, who gave him...*). W tym zdaniu zaimek *who* jest równoważny z formą *and* + zaimek osobowy (...*went to his neighbour and she gave him...*), a jego funkcją nie jest przypisanie cech rzeczownikowi, lecz przejście do opisu dalszych wydarzeń (*connective* lub *co-ordinate relative clause*). Ponieważ użycie zaimka względnego *who* wykracza poza typową dla niego gramatyczną funkcję i pełni istotną funkcję w rozwijaniu narracji, zdanie to zostało sklasyfikowane jako środek złożony. Tylko troje uczniów zastosowało ten sam środek językowy, a dwoje innych próbowało zrealizować tę samą funkcję za pomocą zestawienia dwóch zdań prostych, które łączy odniesienie zaimkowe (np. ...*went to his neighbour. He gave...*). Widoczny jest tu skuteczny zabieg przeformułowania, dzięki któremu uczeń potrafi przyswoić tekst o wysokim stopniu złożoności językowej, a następnie przekazać pozyskaną treść, stosując uproszczoną strukturę. W tej samej kategorii uwzględniono zdanie, które w oryginalnej wersji tekstu występuje w formie wielokrotnie złożonej, według schematu 'x, y, and z', gdzie każda litera odpowiada jednemu zdaniu składowemu. Ze względu na efekt stylistyczny tego środka językowego w narracji, został on również zakwalifikowany jako złożony, gdyż skonstruowanie takiego zdania wykracza poza zwykłe użycie spójnika i wymaga wyższych kompetencji na poziomie zarówno składni, jak i dyskursu (elipsa podmiotu w drugim i trzecim zdaniu składowym). Prawidłowe użycie tej formy przez troje uczniów na tym etapie kształcenia językowego można uznać za spore osiągnięcie.

Drugi etap narracji, komplikacja, jest najdłuższy, przez co zawiera najwięcej środków językowych wartych omówienia. Spośród prostych elementów, należy zwrócić uwagę na kluczowe odniesienie do zaistniałego w opisywanej sytuacji braku, w słowach *no more left*. Element ten spaja przyczynowo skutkowy ciąg zdarzeń, dzięki czemu buduje kohezję tekstu i ułatwia jego zrozumienie. Zarówno w języku angielskim, jak i polskim uczniowie zastosowali wachlarz różnych form pełniących tę funkcję, w większości stosując je poprawnie.

Trzy następne grupy prostych środków konstruujących narrację to leksykalne elementy budujące chronologię zdarzeń. W oryginalnym tekście użyto słów *then* (w dwóch różnych funkcjach – *potem* i *zatem*) oraz *later that day*. W języku angielskim zarejestrowano niewiele przykładów form innych niż źródłowe *then*, choć zachodzi pewne zróżnicowanie co do jego pozycji w zdaniu. W polskich przeformułowaniach widać większą różnorodność zastosowanych ekwiwalentnych środków leksykalnych, znów prawdopodobnie w oparciu o wcześniejsze doświadczenie lektury tekstów narracyjnych (np. *Następnego dnia.../Tego samego dnia.../Później tego dnia.../Następnie...*). Nie zawsze są one zgodne z przedstawionym w historyjce stanem faktycznym, ale wszystkie organizują ciąg wydarzeń w narracji i zwiększają efektywność skonstruowanego tekstu.

Z możliwych złożonych środków językowych budujących narrację na etapie komplikacji uczniowie, w obu wersjach językowych, dość często korzystali z instrumentów mowy zależnej i niezależnej. Formy te są charakterystyczne dla omawianego gatunku, ze względu zaś na budowę gramatyczną tego typu konstrukcji uznano je za złożone środki językowe wspierające konstruowanie narracji. Należy dodać, że formy takie zawarte są również w materiale źródłowym przedstawionym uczniom do przeformułowania. Warto zwrócić uwagę, że niektórzy z nich zastosowali użytą w tekście wyjściowym mowę niezależną, a więc bezpośrednio przytoczenie wypowiedzi z zastosowaniem cudzysłowu i odpowiednio skonstruowanego zdania kontekstowego, np. *Then John asked: Then what is there...? To pudełko jest pełne insektów – odparta ciocia*. W wersji angielskiej jest 5 takich wypowiedzi, a w polskiej 4, z czego we wszystkich, poza jedną, zastosowano standardowy zapis z użyciem cudzysłowu. Można przyjąć, że użycie takiego zapisu świadczy o rozwiniętej świadomości językowej tych uczniów i o ich wyczerpaniu na cechy gatunku, jakim operują.

ŚRODKI POŚREDNIE		
JĘZYK ANGIELSKI		JĘZYK POLSKI
Naughty John (tytuł) (6+1) -----		NIEGRZECZNY JOHN (tytuł) (4+1) Łakomy John (tytuł) Naughty John (tytuł)
Użycie form czasu przeszłego (past simple)		7 -----
chronologia zdarzeń (10 + 1) (brak chronologii – 1+5)		Użycie form czasu przeszłego
Schemat: zachłanność jest zła – (7+1) (np. He asked for more but his aunt got very angry.)		Chronologia zdarzeń (9+1) (brak chronologii: 2+4)
Schemat: dzieci respektują autorytet dorosłych i wydane przez nich zakazy – 6 (np. He ate up all the chocolates in the box, and the aunty got really angry.)		„Jak się okazało...”
		schemat: zachłanność jest zła – 9
		Schemat – dzieci respektują autorytet dorosłych i wydane przez nich zakazy – 9
The end. (3+1)		Koniec. (4+1)

Tabela 3: Środki pośrednie w przeformułowaniach uczniów.

Ostatnia makrosekwencja (rozwiązanie) jest w tekście wyjściowym bardzo krótka, gdyż ogranicza się do jednego tylko zdania. Niektórzy uczniowie zakończyli

obie swoje wersje tekstu zdaniem prostym, np. *Aunty got really angry* lub *Ciocia go później ukarała*. Część skonstruowała tu zdania podrzędnie lub współrzędnie złożone, a zaledwie dwie prace zawierały konstrukcje wielokrotnie złożone podobne do użytej w tekście oryginalnym. Było ich więcej w polskiej wersji tekstu, gdzie złożoność składniowa nie stanowiła dla uczestników znaczącej przeszkody, a pozwoliła zakończyć opowiadanie bardziej efektownie.

Pośrednie środki językowe ujęte są w powyższej tabeli – bez podziału na poszczególne makrosekwencje narracji, gdyż w większości obejmują tekst jako całość. Kluczowym środkiem narracyjnym jest umieszczenie zdarzeń w ramach czasowych, co przejawia się przede wszystkim odpowiednim doбором czasów gramatycznych. Zgodnie z oczekiwaniami, w języku polskim wszyscy uczniowie, którzy skonstruowali ciągłe teksty narracyjne, skorzystali z czasu przeszłego. Podstawową formą czasownika w większości angielskich tekstów narracyjnych jest forma prostego czasu przeszłego (*past simple*) i to z niej korzystała ogromna większość uczestników w swoich angielskojęzycznych reformułowaniach. Pomimo iż w języku angielskim system czasów gramatycznych i reguły ich użycia stanowią dla osób uczących się spore wyzwanie, nawet ci uczniowie, którzy ograniczyli się do podania listy zapamiętanych z historyjki słów i wyrażzeń, wpisali tam czasowniki w formie przeszłej lub w formie przeszłej i podstawowej (np. uczeń O: *ate – eat*). Pojedyncze przypadki niewłaściwego użycia czasu teraźniejszego pojawiły się w zdaniach podrzędnych, gdzie – inaczej niż w języku polskim – w angielskim obowiązują reguły następstwa czasów<sup>12</sup> (np. *The aunty said that there are [sic!] none left*). Te błędy, wskazane przez badaczki w informacji zwrotnej, zostały przez uczniów poprawione, co dowodzi, że reguła jest im znana, lecz nie jest jeszcze w pełni przyswojona.

Kolejnym pośrednim środkiem językowym często stosowanym w narracji jest opatrzenie tekstu tytułem oraz zamieszczenie pod nim dopisku *The End/KO-NIEC*. W wersji angielskiej 7 osób podało tytuł tekstu, dokładnie taki sam jak oryginalny. W polskim natomiast, oprócz najczęstszego wariantu *Niegrzeczny John* pojawia się tytuł *Łakomy John*, który nie jest w żadnym razie tłumaczeniem oryginału, lecz samodzielną próbą nadania tekstowi adekwatnego tytułu w nowej wersji językowej. Jeden uczeń zdecydował się powtórzyć tytuł w wersji angielskiej. Dopisek oznaczający koniec tekstu był nieco mniej popularny, co odzwierciedla też mniej częste jego zastosowanie w prozie narracyjnej.

Inną powszechnie przyjętą zasadą budowania narracji jest przedstawienie chronologii zdarzeń, wspomnianą powyżej jako *zasada naturalnego porządku*.

---

<sup>12</sup> Gdy czasownik zdania nadrzędnego ma formę czasu przeszłego, czasowniki zdań podrzędnych również przybierają formę jednego z czasów przeszłych, właściwego dla kontekstu, o ile nie zachodzą okoliczności stanowiące wyjątek od tej reguły.

Najczęściej przyjmowanym rozwiązaniem jest opisanie zdarzeń w takiej kolejności, w jakiej miały wystąpić w świecie przedstawionym danej narracji (tak też zbudowana jest historyjka wykorzystana w badaniu). Uczestnicy w większości zachowali tę cechę tekstu w swoich przeformułowaniach, nawet jeśli nie uwzględnili wszystkich zdarzeń. Spośród uczniów bez deficytów, tylko jedna osoba zapisała zapamiętane zdania lub ich fragmenty, nie zachowując ciągłości i kolejności zdarzeń, co sprawiło, że zapis ten przypomina luźno sporządzone notatki z lekcji, a nie „wersję” przedstawionej historyjki. W podobny sposób postąpili uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie licząc ucznia L, którego sytuację opisano wyżej.

Opisując zachowanie chłopca, który nie zadowolona się tym, co mu oferowano i oczekuje więcej, większość dzieci przyjmuje negatywną reakcję osoby dorosłej za naturalną, np. *Then he ask [sic!] for more chocolates. His aunt was very angry.* Wynika to z ogólnie przyjętej zasady, że zachłanność jest zła. Inną zasadą, którą można zidentyfikować jako kanwę tego tekstu, to respektowanie zakazów, szczególnie w relacji dorosły – dziecko. Zakaz nie jest tu podany wprost, to raczej negatywna reakcja na prośbę o więcej. Uczniowie jednak rozumieją z opisanej sytuacji, że John nie dostanie więcej czekoladek, ponieważ osoba dorosła nie chce mu ich dać i faktycznie zakazuje mu ich zjedzenia. Kiedy więc John sam częstuje się całą zawartością pudełka, to problem polega nie tylko na zachłanności, lecz również na łamaniu zakazu. Co więcej, John swoim zachowaniem konfrontuje osobę dorosłą z jej własnym kłamstwem, czym mocno podważa jej autorytet. Dzieci opisują więc negatywną reakcję ‘cioci’ na zaistniałą sytuację w taki sposób, że zdaje się ona im znajoma i naturalna.

### 5.3. Specyfika elementów dodanych

W ostatnim zestawieniu (zob. Tabela 4) znajdują się elementy, które nie występują w tekście wyjściowym, lecz z różnych powodów zostały zawarte przez uczniów w ich pracach.

Dość skomplikowana sytuacja wyniknęła ze słowem *neighbour*. W języku angielskim słowo to jest neutralne pod względem rodzaju – może być użyte w odniesieniu do kobiety lub mężczyzny. Wielu uczestników badania przyjęło jednakże, że to postać rodzaju męskiego, prawdopodobnie w wyniku powszechnego stosowania polskojęzycznych ekwiwalentów w rodzaju męskim przy zapisie i nauce nowego słownictwa. O tym, że taki wybór nie jest właściwy świadczy fakt, że w dalszej części tekstu użyto słowa *aunty*, które – podobnie jak w języku polskim *ciocia* – stosowane jest przez dzieci w niektórych domach nie tylko w relacjach rodzinnych, ale również wobec przyjaciółek domu. Tak właśnie należy rozumieć opisaną w historyjce sytuację: John rozmawia



z sąsiadką, o której narrator wyraża się też jako *aunty*. Niektórzy uczniowie, interpretując podany tekst, wprowadzili do niego trzy postacie: Johna, sąsiada (zamiast sąsiadki) i ciotkę. Uczennica K rozwiązała problem jeszcze inaczej; w miejsce jednej sąsiadki zwanej również *aunty*, w swojej historyjce umieściła następujące dwie postacie: osobę określoną słowem *uncle* (*wujek*) (w miejsce sąsiada), oraz ciotkę (*aunty*). Dzięki temu tekst jest bardziej zrozumiały (osoby te są ze sobą związane i wspólnie biorą udział w rozwoju wydarzeń), choć przeformułowanie nie jest wierne oryginałowi w sensie faktycznym. Co ciekawe, K nie powtórzyła tego zabiegu w wersji polskiej tekstu, gdzie pojawiają się tylko *sąsiad* i *ciocia*.

		Elementy dodane	
Makrosekwencja	JĘZYK ANGIELSKI		JĘZYK POLSKI
Orientacja	neighbour/ aunty – he/she (oryginalnie ta sama osoba) 3 Neighbour/Uncle	łakomy (!) John (tytuł) był hałaśliwym(!) chłopcem	Sąsiad / Ciocia (6+1) Sąsiedzi/Ciocia 2 Lubił on bardzo czekoladę. Poszedł więc on do sąsiada i poprosił o tabliczkę czekolady. (...) Poprosił więc on ciotkę, która stwierdziła... (szyk/styl)
Komplikacja	John ate all box of insects John saw/found a box in the cupboard... (2) bugs She lied to him. Rude John... ("it isn't look like it is empty")	Ciocia się wkurzyła... Ciocia nazywała pudełko z cukierkami pudełkiem z robakami, żeby John ich nie zjadł. John, gdy cioci nie było, zjadł... ...a do pudełka włożył prawdziwe robaki Jak się okazało...	
Rozwiązanie	Aunt called box with chocolate – box with insects. (schemat: dorośli nie powinni kłaść) she punished John (schemat: za winę należy się kara)	Ciocia go później ukarała. ...i ukarała go.	

Tabela 4: Językowe elementy dodane.

Kolejny przykład elementów dodanych nie zamyka się w ramach jednej makrosekwencji, a raczej dotyczy całego prawie przeformułowania. Jego autorką jest uczennica K, której tekst znacznie różni się od wypowiedzi innych dzieci: stylistyka, jaką operuje K jest bardziej formalna, przywodząca na myśl archaiczny język dawnych baśni. Efekt uzyskany jest umiejscowieniem podmiotu zaimkowego po czasowniku: *Lubił on bardzo czekoladę. Poszedł więc on do sąsiada i poprosił o tabliczkę czekolady. (...) Poprosił więc on ciotkę, która stwierdziła....* Można przypuszczać, że uczennica rozpoznała funkcję tekstu jako narracyjną i próbowała odtworzyć formalny styl języka, który napotkała w tego typu tekstach. W wersji anglojęzycznej przeformułowania dziewczynka nie podjęła tego typu prób, prawdopodobnie świadoma, że zabieg byłby w języku angielskim niegramatyczny. Po przeciwnej stronie spektrum stylistycznego znalazło się zdanie uczennicy I, która

użyła sformułowania o cechach języka potocznego: *Ciocia się wkurzyła i powiedziała...*. Dwoje uczniów postanowiło skomentować zachowanie osoby dorosłej w relacjonowanej historyjce: *Ciocia nazywała pudetko z cukierkami pudetkiem z robakami, żeby John ich nie zjadł*. W wersji anglojęzycznej, ten sam uczeń napisał: *Aunt called box with chocolates – box with insects*, nie wyjaśniając jednak zachowania cici. Uczennica K odniosła się do postępowania tej postaci tylko w wersji anglojęzycznej swojej wypowiedzi, w sposób bezpośredni: *...but aunt said that this is filled by bugs. She lied to him*. Takie komentarze wykraczają poza główny nurt narracji i zdają się nawiązywać bezpośredni kontakt z odbiorcą, objaśniając mu przedstawioną sytuację. Zwróćmy uwagę, że są to elementy nieobecne w oryginalnej wersji tekstu, lecz uczniowie uznali ich dodanie za potrzebne.

Ostatni element dodany, który wart jest szerszego omówienia, wymaga powrotu do pojęcia schematu. Otóż korzystając z jednej ze strategii kognitywnych (zgadywanie na podstawie dostępnych danych) dwaj uczniowie (uczeń C i uczeń L) w celu zrozumienia tekstu źródłowego skorzystali ze znajomego sobie schematu, który tu możemy nazwać stwierdzeniem 'za winę należy się kara'. Za jego pomocą próbowali zinterpretować tekst pomimo nieznamości słowa *scold*, które pada w konkluzji wersji wyjściowej: *When aunty came to know about it, she got very angry and scolded him*. Prawdopodobnie nie znając znaczenia tego słowa (*zrugać, zbesztać*), uczniowie przyjęli, że po takim przewinieniu, John z pewnością poniesie karę i tak opisali finał tej historii (L: *Kiedy ciocia odkryła to, była bardzo zła i ukarała go*). W angielskiej wersji jeden z tych uczniów użył czasownika *punished*, czyli przetworzył tę informację i użył znanego sobie słowa. Drugi natomiast obrat inną strategię: użył słowa *scolded*, czyli tego samego, które pojawiło się w oryginalnym tekście.

## 6. Podsumowanie i wnioski

Poczynione obserwacje dotyczą indywidualnych strategii wykonania zadania przeformułowania w klasie językowej funkcjonującej w nauczaniu inkluzywnym. Wyniki badania nie pokazują uśrednionych cech procesu nabywania złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy. Stoimy na stanowisku, że wszelkie uśrednienia w sytuacji przyswajania/nauki języka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zdecydowanie błędnym tropem zarówno w diagnozie, jak i prognozowaniu postępów ucznia. Ryzyko nadmiernego uogólnienia pozyskanych danych polega bowiem na utworzeniu fałszywych odniesień spodziewanych postępów kształcenia językowego, gdy tymczasem rozbieżności w charakterystyce poszczególnych profili językowych uczniów mogą być bardzo odmienne (w naszym przypadku jest to przykład ucznia L wobec pozostałych uczniów z deficytami języka i mowy).

Analiza korpusu językowego w badanej grupie wykazała różnorodność poziomu kompetencji językowo-dyskursywnych oraz strategii rozwiązywania indywidualnych problemów na poziomie rozumienia i odtworzenia tekstu odnoszących się do umiejętności jednoczesnego przetwarzania warstwy treściowej i językowej dyskursu. Brak lub błędne użycie środków językowych w zadaniu przeformułowania nie zawsze wynikały z niewystarczających zasobów w języku obcym i/lub ojczystym. W niektórych przypadkach (dotyczy to zarówno uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i bez nich) zaobserwowano brak gotowości poznawczej do przyswojenia, a następnie przetworzenia większej ilości informacji. Można również przyjąć, że własne doświadczenie, wiedza ogólna oraz styczność z tekstami literatury i kultury popularnej dla dzieci ukształtowały w wielu przypadkach postawę, która ułatwiła uczniom zrozumienie, zapamiętanie i odtworzenie przedstawionego opowiadania w obu językach (z przewagą tych danych zaobserwowanych w odtworzonych tekstach w języku polskim).

Analiza elementów dodanych, a także złożonych środków pośrednich i bezpośrednich zastosowanych w odtworzonych tekstach potwierdza indywidualny i nieprzewidywalny charakter procesów towarzyszących zadaniu przeformułowania i podkreśla twórczy wkład uczniów w proces uczenia się, który często umyka bardziej standardowym metodom badawczym. Zadanie przeformułowania pozwoliło bowiem dostrzec elementy interjęzyka danego ucznia na poziomie dyskursu, które trudno zdiagnozować za pomocą testów poprawności językowej skupiających się tylko na warstwie językowej wypowiedzi. To przede wszystkim te obserwacje mogą stanowić wskazania do rehabilitacji języka i mowy opartej nie tylko na diagnozie niedoborów językowych odnośnie do warstwy powierzchniowej tekstu (słownictwo, gramatyka), ale opartej na całościowym podejściu do użycia języka w określonej sytuacji operowania dyskursem. Można też uznać, że znajomość struktury tekstu oraz parametry dyskursywne wypowiedzi i wiedza ogólna ucznia mogą stanowić podłoże jego wysiłków w rozwijaniu sprawności gramatycznej i leksykalnej oraz umiejętności transferowania tych sprawności na obie sytuacje uczenia się języków. Jeśli taka zależność uchwycona jest w jednym z języków, przy odpowiednim wsparciu i nakierowaniu uwagi może być transferowana na sytuację wypowiedzi w drugim. Z tego powodu nie bez znaczenia jest proponowanie zadania przeformułowania w obu językach.

Obserwacja własnych produkcji językowych prowadzona przy odpowiednim wsparciu przyczyniła się do wzrostu świadomości językowej i zdolności metajęzykowych zarówno u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i bez nich. W kontekście nauczania w inkluzji istotne jest więc stwierdzenie, że dzieci bez specjalnych potrzeb zmierzyły się z tym samym wyzwaniem

i w większości (choć w różnym stopniu) spotkały się z podobnymi problemami. Zorientowane na przeformułowanie podejście dydaktyczne może więc przyczynić się do rozwijania umiejętności monitorowania własnych wypowiedzi oraz obserwowania cudzych w celu pozyskania brakujących środków językowych pozwalających na pełniejszą realizację celów komunikacyjnych. Nowo poznane struktury, zanim zostaną ostatecznie włączone do czynnego repertuaru ucznia, wymagają bowiem często wielokrotnej weryfikacji w różnych kontekstach użycia. Dzieci bez deficytów mogą wykorzystać ćwiczenie do rozwijania kompetencji uczenia się w sposób spontaniczny, natomiast uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w większości przypadków wymagają dodatkowej pomocy oferowanej często na lekcjach indywidualnych. Warto dodać, że w odpowiedziach na ankietę uczniowie pozytywnie wyrazili się o tej formie nauki, zaledwie czworo uczestników odpowiedziało, że nie miało trudności z wykonaniem zadania. Wszyscy za to docenili jej walor kreatywny i fakt, że jest inna niż to, co przeważnie robią w klasie. Zwiększenie atrakcyjności zajęć to kolejny argument przemawiający za wprowadzeniem zadań przeformułowania do codziennej praktyki dydaktycznej i wykorzystywania ich w pracy także z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Składamy serdeczne podziękowania Pani mgr Aleksandrze Frątczak, nauczycielce języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Poznaniu, za przeprowadzenie lekcji i udział w badaniu.

## BIBLIOGRAFIA

- Adam J.-M. (1984), *Le récit*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Baglieri S., Shapiro, A. (2017), *Disability Studies and the Inclusive Classroom. Critical Practices for Embracing Diversity In Education*. New York: Routledge Library Edition.
- Brillante P., Nemeth K. (2018), *Universal Design for Learning in the Early Childhood Classroom. Teaching Children of all Languages, Cultures, and Abilities, Birth – 8 Years*. New York: Routledge Library Edition.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: CODN.
- Karpińska-Szaj K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B. (2016), *Przeformułowanie w przyswajaniu i uczeniu się języków: specyfika i funkcje odtwarzania opowiadania*. „Neofilolog”, nr 46/1, s. 109–125.

- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. (2019), *Reformulation in foreign language learning*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klein W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Krasowicz-Kupis G. (2004), *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Martinot C. (2012), *De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies d'apprentissage*. „Synergies-Pologne”, nr 9, s. 63–76.
- Martinot C. (2013), *Les phénomènes complexes de la langue sont-ils complexes pour tous les enfants ? „Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant”*, nr 124, s. 279–287.
- Martinot C., Gerolimich S., Bosniak-Botica T., Tutunjiu E. (2012), *Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle: le cas des relatives dans une perspective translinguistique*, (w:) Paprocka-Piotrowska U., Martinot C., Gerolimich S. (red.), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 169–212.
- Martinot C., Bošnjak Botica T., Gerolimich S., Paprocka-Piotrowska U. (red.) (2018), *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. Perspective interlangue*. London: ISTE, Collection Sciences Cognitives.
- Michot M. E. (2015), *La complexité linguistique et l'acquisition du français et de l'anglais*. „Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación”, nr 63, s. 3–8.
- Noyau C., Vasseur M.T. (1986), *L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français chez des adultes hispanophones*. „Langage”, nr 84, s. 133–158.
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: PWN.
- Paprocka-Piotrowska U. (2016), *Kompetencja narracyjna i jej rozwój w języku francuskim jako obcym na poziomie szkoły średniej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 16/2, s. 35–42.

Received: 26.10.2020

Revised: 21.03.2021

Załącznik 1

Tekst źródłowy – wersja oryginalna (użyta w klasie)

NAUGHTY JOHN

John was a very notorious boy. He was very fond of chocolates. One day he went to his neighbour who gave him some chocolates to eat. He felt very happy, quickly ate up all of them and asked for more. (*orientacja*)

The aunty got angry and said that she had no more chocolates left. Then John pointed out to a box in the cupboard and asked, „Then what is there in that box?”. „That box is filled with insects”, replied the aunty. Later that day, on getting an opportunity, he ate up all the chocolates in the box and filled it with many insects. (*komplikacja*)

When aunty came to know about it, she got very angry and scolded him.

The End. (*rozwiązanie*)

(za kidsfront.com, [http://www.kidsfront.com/stories-for-kids/naughty\\_john.html](http://www.kidsfront.com/stories-for-kids/naughty_john.html))

Test źródłowy – wersja zmieniona (użyta na lekcjach indywidualnych)

NAUGHTY JOHN

John was not a very good boy. He loved chocolates. One day he went to his grandma who gave him some chocolates to eat. He felt very happy, quickly ate up all of them, and asked for more. (*orientacja*)

Grandma got angry and said that she had no more chocolates left. Then John pointed at a box in the cupboard and asked, „So what is there in that box?”. „That box is filled with insects”, replied grandma. Later that day, when he got the chance, he ate up all the chocolates in the other box, and filled it with insects. (*komplikacja*)

When grandma found out about it, she got so angry that she told his mum and dad what he had done. He got into serious trouble! (*rozwiązanie*)

(za kidsfront.com, [http://www.kidsfront.com/stories-for-kids/naughty\\_john.html](http://www.kidsfront.com/stories-for-kids/naughty_john.html))

Załącznik 2

Materiał obrazkowy (autor: Halina Lewandowska)



Załącznik 3

Pytania zawarte w ankiecie online:

1. Jeśli miałas/miałeś trudności w napisaniu opowiadania w języku angielskim, na czym one według Ciebie polegały? (możesz zaznaczyć kilka odpowiedzi lub dopisać własną):
  - A nie miałam/miałem trudności
  - B pamiętałam/pamiętałem, co chcę napisać (o co chodziło w opowiadaniu), ale nie wiedziałam/wiedziałem jak
  - C nie rozumiałam/zrozumiałem całego tekstu, ale starałam/starłam się domyślić o co chodzi
  - D nie rozumiałam/zrozumiałem tekstu, był nudny
  - E nie rozumiałam/zrozumiałem tekstu, był za trudny
  - F nie lubię pisać, wołałabym/wołałbym opowiedzieć ustnie
  - G inna odpowiedź: .....
2. Czy potrafisz poprawić swoje błędy? Napisz proszę poprawioną wersję zaznaczonych fragmentów.
3. Czy chciałabyś/chciałbyś teraz uzupełnić swój tekst w języku angielskim o dodatkowe treści? Jeśli tak, postaraj się to zrobić.
4. Czy według Ciebie opowiadanie historyjek to dobry pomysł, aby uczyć się języka angielskiego? Uzasadnij swoją odpowiedź.