neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 47/2

Badania nad wielojęzycznością i rozwojem kompetencji międzykulturowej

pod redakcją

Anny Jaroszewskiej
i
Jolanty Sujeckiej-Zając

Poznań – Warszawa 2016

Redakcja
Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski JPII) – redaktor naczelny
Anna Jaroszewska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski) – redaktor pomocniczy
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji

Rada naukowa
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Karl-Dieter Bünting (Universität Duisburg)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Mirosław Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 St. Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni
Krystyna Droździał-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrzu) – język angielski
Wolfgang Schramm (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana,
ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji:

Urszula Paprocka-Piotrowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
al. Racławickie 14, 20-950 Lublin
paprocka@kul.pl

Jolanta Knieja
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ul. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin
jolanta.knieja@poczta.umcs.lublin.pl

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZN0

ISSN: 1429-2173

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Anna Jaroszewska, Jolanta Sujecka-Zając 129

ARTYKUŁY

1. Tomasz Róg – *Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową* 133
2. Emilia Wąsikiewicz-Firlej – *Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku* 153
3. Maciej Smuk – *Bariery w nauce języków obcych – perspektywa uczących się* 171
4. Krystyna Szymankiewicz, Radosław Kucharczyk – *Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego* 187
5. Adriana Biedroń – *Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego i wielojęzyczności* 205
6. Joanna Sobańska – *Ocena własnych zdolności uczniów uzdolnionych językowo w polskich szkołach ponadgimnazjalnych* 219
7. Mariola Jaworska – *Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego* 231
8. Katarzyna Starościak – *Culture éducative et construction des représentations de l'aspect grammatical en langue étrangère : stratégies des polonophones apprenant le français en milieu formel* 243

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 259

WPROWADZENIE

Wiodącym tematem tekstów, które znajdują się w niniejszym numerze *Neofilologa* jest fascynujący poznawczo i metodologicznie teren badań empirycznych nad wielojęzycznością i rozwojem kompetencji międzykulturowej. Samo zjawisko wielojęzyczności stanowi nie lada wyzwanie dla badaczy z rozmaitych horyzontów poznawczych, starających się o jego kompletną definicję i opis, podobnie zresztą jak ma to miejsce w pracach nad kompetencją międzykulturową. W tomie, który właśnie przekazujemy naszym Czytelnikom z wyzwaniem tym zmierzyli się glottodydaktycy, dla których wspomniana tematyka jest kluczowa w kontekście współczesnych podejść do nauczania i uczenia się języków obcych. Jakie problemy badawcze wynikają z wielojęzyczności i międzykulturowości? Jak je operacjonalizować w badaniach empirycznych? Jakie techniki zbierania danych pozwolą na ich rzetelne wyselekcjonowanie z całego szeregu innych danych związanych równie blisko z procesem kształcenia językowego? I wreszcie, jakie wnioski i sugestie płyną z badań prowadzonych nad tymi zagadnieniami? To tylko niektóre pytania, na które próbowali odpowiedzieć Autorzy niniejszego tomu.

Tomasz Róg („Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową") poddał analizie ponad sto publikacji dotyczących rozwijania kompetencji międzykulturowej, przede wszystkim w kontekście kompetencji nauczyciela języków obcych, ale także uczących się w klasie językowej. Warto przekonać się, jaka jest, w tym świetle, diagnoza stanu zaawansowania refleksji zarówno teoretycznej, jak i empirycznej dotycząca tego złożonego obszaru badawczego.

W artykule Emilii Wąsikiewicz-Firlej („Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku") omówione zostało studium przypadku jako zasadna technika przy zainteresowaniu biografią językową dziecka w rodzinie o różnych narodowościach rodziców, dodatkowo mieszkających poza krajami ich pochodzenia. Ten obfitujący w szczegółowe dane wywód pokazuje, na ile wielojęzyczność można w pewnym sensie „wymusić" na dziecku, a na ile pozostaje ona przede wszystkim autonomicznym wyborem samego dziecka, nawet kilkuletniego.

Inspirujące do wielu przemyśleń dane można zebrać także kwestionariuszem ankiety, nawet ograniczając się wyłącznie do jednego pytania mającego

wywołać pisemne wypowiedzi badanych, odwołujących się do własnych przekonań i doświadczeń. Maciej Smuk („Bariery w nauce języków obcych – perspektywa uczących się") dzieli się informacjami zebranymi w ten sposób na temat barier w uczeniu się języka obcego, które studenci kierunków filologicznych i niefilologicznych przywołują w swoich wypowiedziach. Jak się okazuje, bariery funkcjonują w ich wyobrażeniu nie zawsze zgodnie z oczekiwaniami badaczy dotyczącymi chociażby profilu filologicznego lub niefilologicznego studenta.

Inną techniką badawczą posłużyli się Krystyna Szymankiewicz i Radosław Kucharczyk („Mapy myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych wielojęzyczności – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego"). Zastosowali oni grupowe mapy myśli wydobywające reprezentacje na temat wielojęzyczności wzbogacone o refleksję i jej werbalizację u studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela języka francuskiego. Kombinacja różnorodnych metodologii pozwoliła Autorom na ujawnienie dających do myślenia postaw i przekonań studentów przyszłych nauczycieli, zwłaszcza w świetle dominującego wśród nich przekonania o niemożności nabycia kompetencji wielojęzycznej w kształceniu formalnym.

Artykuł Adriany Biedroń („Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego") przypomina o niezwykle istotnych dla teorii psychologii poznawczej i neuronauk kwestii związanych z pamięcią roboczą oraz z centralnym systemem wykonawczym. Nie ulega wątpliwości, że oba wspomniane elementy stanowią istotną cechę osób wielojęzycznych oraz, szerzej, uznanych za uzdolnionych językowo. Co ważniejsze, z punktu widzenia glottodydaktyki odpowiedni trening może przyczynić się do wzrostu ich efektywności, a warto przypomnieć, że możliwość ta nie jest bynajmniej automatycznie przypisywana innym zakresom poznawczym. Tym bardziej należy dobrze rozpoznać funkcjonowanie pamięci roboczej uczących się i wzmacniać jej pozytywny wpływ na uczenie się języków obcych, o którym mówią liczne już dzisiaj badania empiryczne, choć nadal wiele wątpliwości pozostaje nierozstrzygniętych.

O uzdolnionych uczniach mówi także tekst Joanny Sobańskiej („Ocena własnych zdolności uczniów uzdolnionych językowo w polskich szkołach ponadgimnazjalnych"), podający wyniki badania kwestionariuszem ankiety dotyczącym samooceny zdolnych uczniów. Warto przekonać się, w jakim stopniu uczniowie ci podzielają opinię swoich nauczycieli, a w jakim pozostają w obszarze niedowierzania czy wręcz negowania swoich językowych predyspozycji. Autorka docieka przyczyn uzyskanych wyników i inspiruje do własnych refleksji i przemyśleń.

W przedostatnim tekście tomu, autorstwa Marioli Jaworskiej („Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego"), po raz kolejny sięgnięto do techniki studium przypadku. Czytelnik przekona się z pewnością, jak bardzo jest ona wartościowa dla diagnozy

pewnych wąsko zakreślonych warunków uczenia się umożliwiając analityczne podejście do złożonych czynników współwystępujących w konkretnym przypadku osoby i kontekstu.

Tom wieńczy tekst w języku francuskim („Culture éducative et construction des représentations de l'aspect grammatical en langue étrangère : stratégies des polonophones apprenant le français en milieu formel"), w którym Katarzyna Starościak proponuje w badaniu użycia form językowych metodologię mieszaną opartą na realizacji zadania językowego dotyczącego użycia czasów przeszłych w języku francuskim dopełnioną zwerbalizowaną introspekcją. Jak wynika z zebranych danych, pracując z uczącymi się nad szczególnie wrażliwymi na interferencję obszarami systemu języka obcego w perspektywie porównawczej, nie wolno zapominać o informacjach płynących z ogólnej kultury edukacyjnej, wspólnej dla badanej grupy i wskazującej na utrwalone w przeszłości reprezentacje i błędne przekonania.

Wielość dróg metodologicznych i bogactwo zebranych za ich pomocą danych wskazuje na wielki potencjał dalszych badań empirycznych dotyczących wielojęzyczności i kompetencji międzykulturowej, które pozwolą na ich lepsze zrozumienie zarówno dla konstruowania systemów teoretycznych, jak i dla podniesienia skuteczności procesów dydaktycznych w klasie językowej. Życzymy Państwu przyjemnej lektury.

Anna Jaroszewska
Jolanta Sujecka-Zając

Tomasz Róg
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile
tomaszrog@yahoo.co.uk

GLOTTODYDAKTYCZNE OBSZARY BADAŃ NAD KOMPETENCJĄ MIĘDZYKULTUROWĄ

Glottodidactic areas of research on intercultural competence

As globalisation promotes cross-cultural approaches to foreign language education, the article scrutinises research on intercultural competence conducted in the field of glottodidactics. It aims at offering a possibly most comprehensive outline of our state-of-the-art knowledge of interculturality in teaching foreign languages. The following parts of the present article will look at pre- and in-service teachers, teaching materials, lesson planning, new technologies, and the age of learners, all with a view to indicating the achievements and challenges of teaching intercultural competence as an element of foreign language education.

Keywords: intercultural competence, interculturality, glottodidactics

Słowa kluczowe: kompetencja interkulturowa, interkulturowość, glottodydaktyka

1. Wstęp

Problematyka międzykulturowości stanowi dla polskiej glottodydaktyki obszar poszukiwań od blisko dwudziestu lat. W tym czasie pojawiły się, współistniały, a nawet konkurowały ze sobą różne podejścia do badań nad zjawiskami komunikacji międzykulturowej w odniesieniu do dydaktyki języka obcego. Dość długi jak na młodą dyscyplinę, jaką jest glottodydaktyka, okres badań skłania do pewnych podsumowań na tym polu. Poniższy artykuł ma zatem charakter porządkujący w odniesieniu do obszarów polskich badań glottodydaktycznych

nad kompetencją międzykulturową. Jego nadrzędnym celem jest przeanalizowanie stanu badań, wskazanie punktów styczności i sprzeczności w ich wynikach oraz zasygnalizowanie potencjalnych ścieżek dalszego rozwoju badań nad kompetencją międzykulturową.

W dalszej części artykułu przyjrzymy się szczegółowo głównym obszarom poszukiwań badaczy międzykulturowości w dydaktyce języków obcych. Przegląd literatury objął repozytoria prac naukowych (m.in. AMUR, DBC, UW, UŁ), czasopisma (przede wszystkim „Neofilolog", „Lingwistyka Stosowana" i „Języki Obce w Szkole"), serie wydawnicze (głównie „Język a komunikacja" wydawnictwa Tertium) oraz prace zbiorowe i monografie poświęcone tematyce kompetencji międzykulturowej w zakresie glottodydaktyki i dydaktyki języków obcych. Poszukiwanymi słowami kluczowymi były: kompetencja/komunikacja interkulturowa/międzykulturowa, kultura, edukacja kulturowa itp. (również w języku angielskim). W ten sposób autor dotarł do 107 opracowań, z czego większość (56%) stanowiła prace przekrojowe, analityczne lub o charakterze postulatywnym (60), a pozostałe były sprawozdaniami z przeprowadzonych badań (47). Najstarsze publikacje naukowe pochodzą z 2002 roku (3 publikacje), najnowsze z 2015 roku (7 publikacji), zaś większość przypada na lata 2010-2014 (60 publikacji).

Zainteresowanie glottodydaktyki problematyką komunikacji międzykulturowej ma dwa źródła. Pierwsze z nich jest związane z kluczowym dla glottodydaktyki zjawiskiem osiągania przez ucznia kompetencji komunikacyjnej, a drugie – z wyzwaniem holistycznego rozwoju ucznia, co stanowi cel edukacji w ogóle. Jeśli chodzi o kompetencję komunikacyjną w języku obcym, która jest uznawana za cel wszelkich działań glottodydaktycznych (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 50), jej uszczegółowienie w postaci międzykulturowej/interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (Byram, 1997) wynika z ograniczeń pierwotnie rozumianej kompetencji komunikacyjnej, tj. postrzegania jej jako równej kompetencji rodzimego użytkownika języka (zob. Siek-Piskozub, 2012a: 96). Trudności wynikające z komunikacji międzykulturowej zmusiły badaczy do zrewidowania takiego stanowiska i skierowania procesów badawczych w obrębie glottodydaktyki na zjawiska związane z nabywaniem kompetencji komunikacyjnej z uwzględnieniem kwestii kulturowych.

Drugim powodem zainteresowania międzykulturowością w nauczaniu języka obcego jest wspomniany wyżej holistyczny rozwój ucznia, stanowiący nadrzędny cel wszelkich działań edukacyjnych. Rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej jest przykładem takiego właśnie nauczania, które uczy otwartości, tolerancji, kreatywności i umiejętnego wyrażania własnych myśli. Osoba, która posiadła międzykulturową kompetencję komunikacyjną w języku obcym, jest lepiej przygotowana do komunikacji niż rodzimy użytkownik, który jest jej pozbawiony.

2. Nauczyciele języków obcych wobec rozwijania kompetencji międzykulturowej

Jednym z najczęściej eksplorowanych pól badawczych w obrębie kompetencji międzykulturowej jest edukacja nauczycieli, a w szczególności stopień ich przygotowania do pełnienia roli mediatorów interkulturowych. Nauczanie języka obcego uznawane jest za tożsame z nauczaniem kultury użytkowników tego języka, a zatem postuluje się, że aby uczynić międzykulturową kompetencję komunikacyjną celem działań nauczycielskich, nauczyciele sami muszą wejść w rolę mediatorów kulturowych (Bandura, 2007: 64-65; Mackiewicz, 2009: 72; Zając, 2012: 15; Siek-Piskozub, 2014a: 192)[1].

Nauczyciel jako mediator interkulturowy to nie tylko osoba przekazująca wiedzę na temat języka i kultury, ale stale kształcący się animator uświadamiający uczniom, od czego zależy ich postrzeganie drugiego człowieka i w jaki sposób kontakty z innymi kulturami pozwalają im dowiedzieć się więcej nie tylko o Innym, ale także o sobie samym. W programach nauczania podkreśla się także wagę przekazywania uczniom umiejętności wglądu we własną kulturę, odnajdywania własnej tożsamości, ciekawości wobec innych (Kaiser i Kuciński, 2002: 6), nabrania dystansu do operowania stereotypami (Podkowińska-Lisowicz, 2004: 11) oraz umiejętności rozpoznawania znaczeń metaforycznych, aluzji, symboli kulturowych, które mogą powodować niejednoznaczność (Dmowska, 2005: 144).

Badania dotyczące przygotowania nauczycieli do pełnienia roli mediatorów kulturowych (np. Kuriata, 2002; Strzałka, 2005; Aleksandrowicz-Pędich, 2007; Bandura, 2007; Utri, 2007; Białek, 2009; Mihułka, 2012; Chudak, 2013) pokazują jednak, że nauczyciele języków obcych nie są przygotowani do jej pełnienia, nie wiedzą też do końca, w jaki sposób edukacja międzykulturowa miałaby wyglądać. Przykładowo Białek (2009) wykazała, że choć znacząca większość nauczycieli uznaje się za gotowych do pełnienia roli pośredników między kulturami, to w istocie nie wiedzą oni, jak wdrażać podejście międzykulturowe. Co więcej przyznają (Białek, 2009: 245), że klasa językowa nie jest najlepszym miejscem na tego typu edukację i uznają, że komunikacja międzykulturowa powinna stanowić osobny przedmiot w programie nauczania.

Badani nauczyciele często zwracają również uwagę (Bandura, 2007; Białek, 2009) na odczuwalny dyskomfort w związku z tym, że nie są natywnymi mówcami danego języka. W powszechnym przekonaniu (nie tylko nauczycieli,

[1] W polskiej literaturze glottodydaktycznej używa się również określeń *intercultural speaker* (Karpińska-Musiał, 2006), *pośrednik kulturowy* (Zawadzka, 2004; Aleksandrowicz-Pędich, 2005) i *nauczyciel kompetentny interkulturowo* (Strzałka, 2005).

ale zwłaszcza uczniów) natywny użytkownik jest lepszym nauczycielem. W konsekwencji nauczanie o kulturze nie stanowi istotnego elementu na lekcjach języka obcego, choć, jak pokazują badania Strzałki (2005: 375), uczniowie oczekują takich elementów. Rozwijanie u uczniów kompetencji międzykulturowej jest zatem działaniem zazwyczaj przypadkowym i marginalnym, mimo że nauczyciele przypisują jej w badaniach istotne znaczenie (patrz: Wilczyńska, 2002: 128).

W świetle prowadzonych badań pojawia się obraz nauczyciela, który w niewystarczającym zakresie wdraża tematy kulturowe i opiera się głównie na podręczniku (Zagdańska-Dudek, 2012:105), prowadzi sprawne lekcje, ale zdominowane przez nauczanie gramatyki, leksyki lub czterech sprawności językowych (Sobkowiak, 2012: 118), zaniedbując elementy społecznokulturowe (Chłopek, 2009a: 66). Okazuje się także, że nauczyciele języków obcych ulegają stereotypom kulturowym w taki sam sposób, jak ich uczniowie, i to mimo kontaktu z kulturami nauczanych języków (Pytlarz, 2005: 217), a treści międzykulturowe są wprowadzane w sposób przypadkowy i zwykle bez świadomości wagi takiej edukacji (Mihułka, 2010: 360). Ponadto, treści te to głównie suche fakty realioznawcze, a nauczyciele zwracają niewielką uwagę na literaturę, sztukę i tematy wymagające autorefleksji, takie jak stereotypy czy komunikacja niewerbalna (Mihułka, 2012: 344).

Jeszcze bardziej niepokojące wnioski wysuwa Sobkowiak (2012: 125), który po analizie lekcji języka obcego stwierdza, że „kształcenie kulturowe odbywa się w polskiej szkole rzadko, a interkulturowość w zasadzie nie istnieje". Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być „trywializacja" (Mihułka, 2012: 352) pojęcia kultury na filologiach, oznaczająca zredukowanie go do rytuałów związanych z życiem codziennym, a więc oferowanie przyszłym filologom treści kulturoznawczych podobnych do tych, które oferuje się na kursach językowych „mało doświadczonym gastarbeiterom" (Watrowski, 2002: 50 za Mihułka, 2012: 352). Z drugiej strony już samo zdefiniowanie pojęcia „kultura docelowa" nastręcza wielu trudności, stąd proponuje się (Chudak, 2013: 221) rozwijanie takich umiejętności, które pozwolą absolwentom filologii na samodzielne poszerzenie swoich kompetencji w przyszłości. Niestety nie doprecyzowano, jakie to miałyby być umiejętności.

3. Kształcenie przyszłych nauczycieli – mediatorów kulturowych

Zainteresowanie badaczy edukacją nauczycieli języków obcych jest związane z uznaniem, że samo omawianie aspektów kulturowych na zajęciach, np. kulturo- czy realioznawstwa, nie jest wystarczające i nie rozwinie kompetencji międzykulturowej przyszłych nauczycieli (Owczarek, 2010: 304). Wobec tego w kształceniu nauczycieli postuluje się obecnie (Chłopek, 2009b: 173; Romanowski,

2011; Sobkowiak, 2012: 124; Róg, 2013: 267) wprowadzenie treningu kompetencji interkulturowych, który by rozwijał i pogłębiał umiejętności nauczyciela do przyjęcia roli mediatora kulturowego. Jak jednak słusznie zauważa Siek-Piskozub (2014a: 192), choć można uznać, że kompetencja międzykulturowa rozwinie się w wyniku takiego treningu, brak jest zgodności co do tego, jakie powinny być cele takiej edukacji.

Jeszcze przed dziesięcioma laty badane systemy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i Europie nie uwzględniały treningów międzykulturowych. Jak wykazywała Aleksandrowicz-Pędich (2005b: 348), badani przez nią nauczyciele nigdy w swojej edukacji nauczycielskiej nie doświadczyli edukacji interkulturowej za wyjątkiem elementów kulturowych pojawiających się w ramach zajęć z kulturoznawstwa. Świadomość międzykulturowa rozwijała się w niezaplanowany sposób w wyniku kontaktu studentów z wykładowcami-cudzoziemcami. Warto także zwrócić uwagę, że w grupie badanej przez cytowaną autorkę znajdowali się zarówno nauczyciele kształceni w latach 70. XX w., jak i ci kształceni po 2000 roku. W odniesieniu do przyszłych nauczycieli języka niemieckiego podkreślano także ograniczone możliwości przeniesienia teorii nauczania w duchu interkulturowości na praktykę dydaktyczną (Adamczak-Krysztofowicz, 2006: 31).

Współcześnie, pomimo jeszcze większej świadomości osób odpowiedzialnych za edukację przyszłych nauczycieli i pomimo często eksplicytnego rozwijania ich postaw interkulturowych (Siek-Piskozub, 2014b:196), osoby kończące studia nauczycielskie przejawiają bardzo zróżnicowane stopnie kompetencji międzykulturowej (Owczarek, 2010; Siek-Piskozub, 2012b), a w testach samooceny często przeceniają jej poziom (Róg, 2013). Wśród badaczy tematu pojawiają się także jeszcze smutniejsze wnioski. Mihułka (2012: 351) uważa, że przyszli nauczyciele języków obcych nie reprezentują nawet postaw neutralnych co do obcej kultury, nie mówiąc już o postawach pozytywnych. Ich myślenie nacechowane jest etnocentryzmem, lękiem przed tym, co obce i stereotypami.

W związku z powyższym glottodydaktycy pracujący z przyszłymi nauczycielami oprócz wspomnianych treningów interkulturowych sugerują różne podejścia do rozwijania kompetencji międzykulturowej u swoich studentów. Proponuje się m.in. korzystanie z międzynarodowych projektów internetowych (Wach, 2015), analizę materiałów medialnych dostępnych *on-line* (Wilczyńska, 2013), rozwijanie kompetencji medialnej (Chudak, 2013), analizę literatury pięknej (Chylewska-Tölle, 2010; Wałowski, 2012), seminaria poświęcone kompetencji interkulturowej (Siek-Piskozub, 2013), pracę z filmem (Balcerkiewicz i Kułaczkowska, 2010), podróże studyjne i realizowane w ich ramach projekty badawcze (Adamczak-Krysztofowicz, 2012; Sobek, 2012; Chudak, 2013; Grabowska, 2013; Róg, 2014a) i kształtowanie refleksyjności podczas oceny innych kultur (Mihułka, 2014).

Większość działań skupia się jednak – i słusznie – na treningach interkulturowych. Przykładowo Strzałka (2005) opisuje program i przebieg opracowanego przez siebie seminarium „Kultura w nauczaniu języka angielskiego". Podczas tych zajęć studenci dowiadywali się m.in. o zjawisku szoku kulturowego, technikach rozwijania świadomości interkulturowej i sposobach ich testowania. Wyniki ankiety przeprowadzonej przez autorkę po zakończeniu seminarium pokazały, że możliwe jest w krótkim czasie „wprowadzenie zmian w pedagogicznej świadomości kulturowej" badanych (Strzałka, 2005: 378). Oznacza to, że przyszli nauczyciele zaobserwowali związki języka z kulturą, konieczność rozwijania kompetencji interkulturowej u uczniów i wykazali zrozumienie dla wprowadzania elementów kulturowych na lekcji jako jej części integralnej, a nie opcjonalnej.

Efektywność opracowanego przez siebie treningu interkulturowego dla przyszłych nauczycieli języków obcych testował także Romanowski (2011 za Siek-Piskozub, 2012a: 104). W jego wyniku studenci jednej z wyższych szkół zawodowych rozwinęli pozytywne postawy wyrażające się większą wrażliwością na różnice kulturowe, gotowością komunikacyjną i pewnością siebie w sytuacjach komunikacyjnych z obcokrajowcami. Brak jednak badań odnoszących się do trwałości tych postaw ani rzeczywistych efektów treningu w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych.

Z kolei o module interkulturowym Europejskich Nauczycielskich Studiów Magisterskich (ang. *European Master for European Teacher Training*) donosi Niżegorodcew (2010, 2012). Jednym z celów projektu EMETT jest kształcenie nauczycieli-mediatorów interkulturowych, a w jego ramach przyszli nauczyciele studiują przez jeden semestr w innym kraju, na jednym z ośmiu uniwersytetów. W przypadku opisywanego projektu brak jest w tym momencie badań opisujących efektywność modułu.

4. Wyzwania międzykulturowe na lekcji języka obcego

Mimo bogatej literatury dotyczącej praktycznego zastosowania podejścia interkulturowego, niewiele jest badań zajmujących się perspektywą osób uczących się języków obcych. Badania ankietowe dotyczące świadomości uczniów liceum ogólnokształcącego (Róg, 2010) wykazały np., że uczniowie wyjeżdżający za granicę nie są przygotowani na kontakty interkulturowe i wynikające z nich komplikacje. Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych wskazują (Mackiewicz, 2006: 34-36), że w czasie zajęć szkolnych nie mieli okazji właściwego poznania kultury docelowej, a tym bardziej rozwijania kompetencji międzykulturowej.

W glottodydaktyce polonistycznej podejście międzykulturowe pozostaje na poziomie jeszcze bardziej teoretycznym niż w nauczaniu języków obcych. Stankiewicz i Żurek (2011: 189) po analizie materiałów dydaktycznych i

metod nauczania doszły do wniosku, że dominującą tendencją w nauczaniu polskiej kultury jest podejście faktograficzne. Dzieje się to pomimo specyfiki nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce. Otóż studenci zazwyczaj wykazują zainteresowanie kulturą, w której się znaleźli, a ponadto grupy takich studentów zwykle składają się z przedstawicieli różnych kultur, co tym bardziej sprzyja wykorzystywaniu podejścia międzykulturowego. Niestety, podejście to jest realizowane w dość skromnym wymiarze (tamże: 192).

Problemem polskich uczniów i nauczycieli jest niedostateczna umiejętność stosowania reguł pragmatycznych obowiązujących w danym języku. Okazuje się bowiem (Jodłowiec i Urban, 2010: 320), że uczący się, bez względu na poziom zaawansowania, nie różnią się między sobą jeśli chodzi o poziom kompetencji pragmatycznej. Zauważa się także, że interkulturowość na lekcjach jest często bagatelizowana lub stanowi dodatek do innych celów, a materiały dydaktyczne są pozbawione celów afektywnych. Tym samym w szkole jest przekazywana głównie wiedza, a nie jej praktyczne zastosowanie (Żylińska, 2003: 51; Mihułka, 2012: 336-339).

Wśród sposobów kształtowania pozytywnych postaw uczniów wobec przedstawicieli innych kultur wskazuje się m.in.:

- rozpoznawanie symboli kulturowych, analiza zachowań codziennych, stylów komunikowania się w danej kulturze, wartości i postaw (Aleksandrowicz-Pędich, 2005a: 35),
- wykorzystanie technik ludycznych (Jodłowiec, 2005: 272),
- wykład, symulację, odgrywanie ról, dyskusję, obserwacje i spekulacje, analizy procesów komunikacji interkulturowej, strategię *loop input* (tj. to, co jest nauczane, jest tożsame z tym, jak jest nauczane) (Kurtyka, 2005: 89-90),
- różne formy dyskusji, debat i wywiadów (Matlakiewicz i Solarczyk-Szewc, 2005: 96),
- test skojarzeń, analizę stereotypów i przysłów, krytyczne spojrzenie na przesądy (Paprocka-Piotrowska, 2007: 287-291),
- zadania pozwalające zrozumieć inność kulturową (Torenc, 2007: 134),
- pracę z filmem o tematyce kulturowej: przed obejrzeniem określenie cech charakterystycznych dla poszczególnych grup narodowościowych, w trakcie oglądania wyodrębnienie głównych wątków, wskazanie osób wzbudzających największą sympatię i antypatię, a w ramach dyskusji odniesienie rzeczywistości filmowej do własnej wiedzy i doświadczeń (Balcerkiewicz i Kułaczkowska, 2010: 182-183),
- identyfikację standardów kulturowych poprzez indukcję i dedukcję, wyszukiwanie językowych „indykatorów" obcych i własnych standardów

kulturowych, wyszukiwanie poznanych wcześniej standardów kulturowych w materiałach dydaktycznych (Mackiewicz, 2010: 142-144),

- ćwiczenia tłumaczeniowe, analizę zapożyczeń z języków obcych, analizę danych statystycznych dotyczących wybranych aspektów kulturowych, badanie własnego otoczenia pod kątem danego zagadnienia, analizę wymiany międzyszkolnej (Wójcik, 2010: 169-173),
- gry przygotowane na użytek warsztatów międzykulturowych (Stankiewicz i Żurek, 2011: 192),
- wykorzystywanie przede wszystkim materiałów autentycznych, takich jak: obrazki, filmy, teksty literackie i reklamy oraz projekty własne uczniów (Żydek-Bednarczuk, 2012: 28),
- stosowanie wizualizacji (fragmenty programów telewizyjnych, Internet, fotografia, obraz), porównywanie kultur, podkreślanie podobieństw i podejmowanie tematów trudnych, świadome akcentowanie tego, co wartościowe i interesujące u innych, odwoływanie się do emocji uczniów i rozwijanie ich empatii (Karolczuk, 2014: 221-223),
- projekty etnograficzne, studia przypadku, zdarzenia krytyczne, symulacje, dramę, badania terenowe, analizę tekstów kulturowych (Róg, 2014b: 202-214).

Istotne jest także poznanie fundamentalnych wartości, na których opiera się ich kultura oraz kultura drugiej strony (Niżegorodcew, 2015: 28).

5. Materiały dydaktyczne a rozwijanie kompetencji międzykulturowej

Ważnym źródłem informacji dotyczących sposobów nauczania kompetencji międzykulturowej w szkole jest analiza materiałów dydaktycznych, a zwłaszcza podręczników, które są główną pomocą nauczyciela. Okazuje się, że podręcznik nierzadko stanowi jedyne źródło odniesień kulturowych (Chłopek, 2009: 65-66; Sobkowiak, 2012: 119). Opinie wśród badaczy są jednak dość podzielone, część zwraca uwagę na brak odpowiedniej liczby i jakości ćwiczeń interkulturowych, część natomiast chwali dostępne na rynku podręczniki za odpowiednie potraktowanie zagadnienia treningu międzykulturowego.

Z jednej strony wskazuje się, że problemem w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej jest to, że materiały dydaktyczne, zwłaszcza podręczniki, traktują kulturę obcą marginalnie (Bandura, 2007; Kaszyński, 2009; Krawiec, 2010), a niekiedy wręcz utrwalają stereotypy kulturowe (Piórkowska, 2005; Spychała, 2007). Uważa się także, że na polskim rynku brakuje odpowiednich materiałów uzupełniających do nauczania treści międzykulturowych (Mihułka, 2010: 359), np. podręczniki do nauki języka niemieckiego zajmują się kulturą jedynie powierzchownie,

a nauka pozytywnych postaw wobec odmienności kulturowej traktowana jest marginalnie (Mihułka, 2012: 343). Analiza podręczników do nauki języka hiszpańskiego przeprowadzona przez Spychałę (2012: 104) pokazała z kolei, że żaden z nich nie rozwija kompetencji międzykulturowej w zadowalający sposób, zwłaszcza jeśli chodzi o elementy negocjacji z innymi kulturami. Podobną opinię wyraża Chłopek (2009: 65), która nie odnotowała wystarczającej liczby odniesień międzykulturowych w analizowanych podręcznikach do nauki języka niemieckiego.

Innego zdania są osoby analizujące podręczniki do nauki języka angielskiego (Aleksandrowicz-Pędich, 2007; Róg, 2012), których zdaniem liczba i jakość ćwiczeń związanych z kwestiami kulturowymi sprzyjają rozwijaniu międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej. Jednakże Rogozińska (2012) wskazuje na problem stronniczości części podręczników, w których kultury inne niż zachodnie bywają prezentowane w sposób subiektywny i negatywny, w przeciwieństwie do krajów anglojęzycznych, przedstawianych w bardzo dobrym świetle. Przykładowo w jednym z podręczników pojawia się rodzina Clavy, która podkreśla pozytywne zmiany po przeprowadzce z Grecji do Kanady, podczas gdy Brytyjczycy, państwo White, podkreślają problemy finansowe i językowe, odkąd przeprowadzili się do Grecji (Rogozińska, 2012: 94).

Analizy materiałów dydaktycznych pokazały również wzrost elementów humorystycznych w nowych podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego, co zdaniem Brzozowskiej (2010: 298) wpływa, choć nadal w niewystarczający sposób, na rozwój międzykulturowej kompetencji humorystycznej. Zdaniem Mackiewicza (2010: 144) podręczniki do nauki języka niemieckiego są oparte o podejście interkulturowe w różnym stopniu. Część z nich zawiera ćwiczenia rozwijające kompetencję międzykulturową, a część wymaga od nauczyciela wysiłku i wrażliwości interkulturowej w przygotowaniu własnych materiałów dydaktycznych. Analiza podręczników do nauki języka hiszpańskiego (Spychała 2007: 272) pokazała, że bywają one bogate w treści kulturowe, choć sposób ich wykorzystania niekoniecznie wspiera edukację międzykulturową. Ponadto zwraca się uwagę (Chłopek 2009: 64), że rzadziej wykorzystywane materiały dydaktyczne, takie jak gazety, programy telewizyjne i radiowe, reklamy itd., mają większy potencjał rozwijania kompetencji międzykulturowej niż podręczniki.

6. Nowe technologie w nauczaniu IKK

Zdaniem części badaczy wykorzystanie zdobyczy technologicznych może w znacznym stopniu rekompensować brak możliwości bezpośredniego kontaktu z innymi kulturami. Interakcja za pośrednictwem komputera, nauczanie na odległość lub internetowe projekty wykonywane indywidualnie lub grupowo we współpracy z reprezentantami innych kultur pozwalają na komunikację głosową, tekstową lub

wizualną, która przybliża do Innego bardziej niż symulacje i odgrywanie ról w klasach monokulturowych (Dryjańska i Ducourtioux, 2012; Gajek, 2012; Wach, 2013; Wach, 2015). Wilczyńska (2013: 182) podkreśla ponadto, że komunikacja interkulturowa w dobie technologii informacyjnych nie może być rozumiana wyłącznie jako bezpośredni kontakt z przedstawicielami obcych kultur, bowiem naszą codziennością jest łatwy dostęp do zagranicznej prasy, telewizji, blogów, for, filmów i obrazów. Zauważa się również, że dodatkowym zyskiem wykorzystania technologii informacyjnych będzie rozwój kompetencji medialnych i technicznych (Gajek, 2012; Wilczyńska, 2013).

Kontakty interkulturowe *on-line* mogą być szczególnie popularne wśród nastolatków, którzy bardzo intensywnie wykorzystują Internet jako formę spędzania wolnego czasu (Wach, 2013: 378). Okazuje się, że dużą część z ich komunikacji *on-line* stanowi komunikacja z obcymi kulturami w języku angielskim, zarówno z osobami poznanymi w środowisku naturalnym, jak i wirtualnym. Zdaniem przywołanej badaczki (tamże: 378-379) otwartość uczniów na kontakty międzykulturowe w sieci internetowej stanowi obiecujący potencjał dla nauczycieli, należy jednak pamiętać, że aby tego typu kontakty były istotnie ubogacające, potrzebne jest wsparcie ze strony pedagogów, którzy powinni uczniów na takie kontakty przygotować. Podobne wnioski przynosi analiza komunikacji internetowej studentów polskich i rumuńskich – przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Choć nie zastępuje ona naturalnej komunikacji, stanowi istotny krok w kierunku rozwoju kompetencji międzykulturowej, a jej efektywność powinna być wsparta treningiem interkulturowym w klasie (Wach, 2015: 369-370).

Inne podejście proponuje Wilczyńska (2013), która sugeruje wykorzystanie źródeł internetowych do analizy artykułów prasowych, a w szczególności do tropienia różnych sposobów opisywania i komentowania skandali obyczajowych lub afer. W ten sposób postuluje się odejście od podejścia porównawczego na rzecz zachęcania zaawansowanych uczniów języka obcego do rozwinięcia świadomości kulturowej poprzez analizę mediów (warto jednak zapoznać się z badaniami Szczurek-Boruty [2013], która z kolei zaobserwowała dużą przydatność podejścia porównawczego). Taka analiza z jednej strony zmusza ucznia do zrewidowania swoich poglądów na konkretne kwestie kulturowe, a z drugiej może być przyczynkiem do szerszego spojrzenia na kwestie poboczne. Obserwacje praktyk dyskursywnych obcej kultury (w tym również komentarzy internautów) stanowią zarówno trening interkulturowy, jak i ćwiczenie tzw. kompetencji medialnej (Wilczyńska, 2013: 193).

7. Dzieci a dorośli i rozwój kompetencji międzykulturowej

W badaniach dotyczących stanu i możliwości rozwoju kompetencji międzykulturowej u najmłodszych uczniów języków obcych wykazano, że dzieci w większości wykazują świadomość językową i potrafią określić swój stosunek emocjonalny do nich (np. do języka kaszubskiego jako języka regionu) oraz porównać języki ze względu na stopień trudności w ich opanowywaniu (Andrzejewska, 2010: 194). Co charakterystyczne dla sytuacji społecznej w Polsce, języki i kultury często kojarzą się dzieciom bardziej z emigracją zarobkową rodziców niż z doświadczeniami wyniesionymi z lekcji języków obcych w szkole. Zdaniem Siek-Piskozub (2009: 11) dzieci coraz częściej stają się świadkami komunikacji interkulturowej, przez co wzrasta ich świadomość kulturowa i językowa. Obserwuje się, że dzieci są bardziej otwarte na inność kulturową niż dorośli, ponieważ nie wykształciły jeszcze schematów myślowych, są ciekawe świata i pozbawione uprzedzeń. Kompetencja międzykulturowa może być kształcona w dziecku już od momentu narodzin, a wpływ na szybkość i jakość takiego rozwoju będą miały czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Do tych pierwszych Jaroszewska (2009: 167) zalicza zdolność uczenia się, inteligencję i osobowość, a do drugich – status ekonomiczny rodziny, jej potencjalnie wielokulturowy charakter, styl wychowania, wzorce osobowe i doświadczenia kontaktu z innymi kulturami.

Już w przypadku najmłodszych uczniów podkreśla się znaczenie treningu międzykulturowego w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej. W dwujęzycznej szkole podstawowej odnotowano (Szczurek-Boruta, 2013: 162) działania nauczycieli, którzy odnieśli sukces w zakresie kształtowania kompetencji międzykulturowej uczniów. Uczniowie analizowali m.in. zachowania charakterystyczne dla przedstawicieli kultury krajów anglojęzycznych i porównywali je do kultury polskiej. Podobne podejście porównawcze stosowano w przypadku analizy użycia języka w różnych kontekstach sytuacyjnych. Nauczyciele kształtowali ponadto u uczniów gotowość do nawiązywania kontaktów i szacunek dla różnych punktów widzenia. W przypadku treningu międzykulturowego dzieci pomocne okazały się również metody projektów, dramy, bajkoterapii i zajęć relaksacyjnych. Pomogły one dzieciom oswoić się z obcymi sytuacjami i nabrać „odporności emocjonalnej na frustracje i niepowodzenia związane z życiem" (Szczurek-Boruta, 2013: 165).

Słaba znajomość kultury rodzimej i docelowej stanowi istotną trudność dla nauczycieli pracujących w przedszkolach dwujęzycznych. Bielicka (2013: 261) podkreśla, że nauczyciele pracujący metodą immersji często nie radzą sobie w sytuacjach nacechowanych kulturowo, np. gdy trzeba pocieszyć emocjonalnie rozchwiane trzyletnie dziecko. Klasyczne tematy kulturoznawcze omawiane w trakcie kursów na filologiach często okazują się niewystarczające do

pracy w placówkach immersyjnych na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ponadto zarówno studia przygotowujące do nauczania języków obcych w przedszkolach, jak i zawartość programów nauczania w stopniu znikomym uwzględniają edukację interkulturową (Róg, 2015).

Specjalnie do nauczycieli najmłodszych uczniów skierowany był projekt COALA (Lewicki i in., 2006), który miał na celu włączenie edukacji międzykulturowej do programów nauczania na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W trwających trzy lata kursach COALA organizowanych w krajach Unii Europejskiej brały udział osoby przygotowujące się do zawodu i czynni nauczyciele języków obcych. Wśród poruszanych zagadnień były elementy wiedzy o geografii, polityce i realioznawstwie krajów anglo- i niemieckojęzycznych, zagadnienia komunikacji międzykulturowej, rozwiązywanie problemów związanych z wielojęzycznością i wielokulturowością w klasie językowej oraz praktyczne porady nt. włączania podejścia interkulturowego do nauki języków. W wyniku tych działań poglądy kursantów nt. komunikacji międzykulturowej uległy zmianie. Postrzeganie kompetencji międzykulturowej jako procesu zdobywania wiedzy ustąpiło miejsca postrzeganiu jej przede wszystkim jako zdolności wzajemnego oddziaływania w kontekście interakcji między ludźmi z różnych kultur i samodzielnego zdobywania tej wiedzy (Lewicki i in., 2006: 102).

Również polscy seniorzy coraz częściej przejawiają zainteresowanie obcą kulturą i chęć konfrontacji z nią dzięki znajomości języków obcych. Jaroszewska (2013) opisuje projekt, który był nakierunkowany na popularyzację mobilności wśród osób dorosłych powyżej 50. roku życia w ramach kursów języków obcych o charakterze wyjazdowym, który odbywał się w warunkach międzykulturowości. Zdaniem badaczki (2013: 285) seniorzy w Polsce wykazują dużą świadomość pluralizmu języków i kultur oraz przejawiają zainteresowanie i pozytywne postawy względem tzw. inności kulturowej. Dlatego rozwijanie kompetencji międzykulturowej osób dorosłych/seniorów nie powinno się ograniczać wyłącznie do kontaktu z obcą kulturą poprzez osobę nauczyciela. Proces nauczania powinien zawierać możliwie dużo elementów interakcji z rodzimymi użytkownikami danego języka – jeśli nie poprzez wyjazdy edukacyjne, to poprzez nowe technologie i pomoce naukowe lub inscenizacje, które pomagają uzyskać warunki zbliżone do naturalnych (tamże: 288). Badanie Jaroszewskiej wykazało także, że dla seniorów bardziej od wieku nauczyciela języka obcego ważne są jego kompetencje językowe i przede wszystkim jego doświadczenie zdobyte na gruncie kontaktów międzykulturowych (tamże).

Osoby dorosłe uczące się języka obcego mogą jednak wymagać innego podejścia do rozwijania kompetencji międzykulturowej. O ile młodzież wykazuje relatywnie większą łatwość w asymilowaniu się z nową kulturą, o tyle uczniowie dorośli mogą wykazywać w tej kwestii problemy. Zdaniem Król (2011:

104) rozwijanie kompetencji międzykulturowej jest właśnie szczególnie istotne w edukacji językowej dorosłych, którzy mają już wykształcone pewne sposoby patrzenia na świat, a zatem mogą przyjmować, że ich utarte modele zachowań sprawdzą się w każdej sytuacji komunikacyjnej. Takie błędne założenie zdaniem przywołanej autorki prowadzi do wielu nieporozumień i kłopotliwych sytuacji na tle kulturowym.

Praktyczny wymiar rozwijania kompetencji międzykulturowej w pracy z uczniami dorosłymi wiąże się m.in. z wykorzystaniem ćwiczeń tłumaczeniowych. Przywołując argumenty Schefflera (2007), Wójcik (2010: 168) zwraca uwagę, że ćwiczenia te nie mogą stanowić podstawy kursu ani być nadużywane, ale z racji tego, że osoby dorosłe przyswajają język obcy inaczej niż dzieci, rozumują analitycznie i świadomie formułują hipotezy, mogą stanowić narzędzie wspierające rozwijanie postaw otwartości, np. poprzez analizę zapożyczeń.

8. Wnioski

W powyższym artykule przedstawiono główne nurty polskich badań nad kompetencją międzykulturową w glottodydaktyce. Analizie poddano ponad sto publikacji, wśród których znalazły się zarówno rozważania na poziomie teoretycznym, jak i badania empiryczne. Analiza zebranych dokumentów pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków:

1) głównymi technikami zbierania danych są
    a) w przypadku oceny stanu kompetencji międzykulturowej nauczycieli i uczniów: wywiady z nauczycielami i uczniami, obserwacje lekcji i ankiety samooceny;
    b) w przypadku oceny materiałów dydaktycznych: analizy programów nauczania i podręczników. Z pewnością cennych informacji dostarczyłyby analizy scenariuszy lekcji;
2) kształcenie interkulturowe, mimo wielu postulatów akademickich, odgrywa w polskiej szkole rolę marginalną;
3) istotną rolę w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych powinny odgrywać treningi interkulturowe, przy czym wyzwaniem dla prowadzących jest określenie, jakie mają być ich efekty;
4) praktykujący nauczyciele języków obcych znają zagadnienie międzykulturowości, ale brak im umiejętności prowadzenia treningów interkulturowych na lekcjach, mimo że w polskiej glottodydaktyce wypracowano szeroki inwentarz technik wspierających rozwój kompetencji międzykulturowej (m.in. analiza zachowań codziennych, analiza procesów komunikacji interkulturowej, krytyczne spojrzenie na stereotypy,

praca z filmem, muzyką, tekstem pisanym, materiałami autentycznymi, dyskusje, drama, projekty etnograficzne itd.);

5) podręczniki dostępne na rynku w różnym stopniu umożliwiają rozwój kompetencji międzykulturowej; badania wskazują, że najlepiej tę funkcję pełnią podręczniki do nauki języka angielskiego;
6) niedoceniona pozostaje wartość materiałów autentycznych, których odpowiednie wykorzystanie mogłoby rekompensować braki odpowiednich treści interkulturowych w materiałach dydaktycznych;
7) cennym doświadczeniem, coraz szerzej dostępnym polskim uczniom i studentom, jest udział w wyjazdach i wymianach zagranicznych;
8) brak bezpośredniego dostępu do przedstawicieli obcych kultur może być zrekompensowany przez wykorzystanie technologii: internetowe projekty, wymiany *on-line*, nauczanie na odległość; nową rolą nauczyciela jest przygotowanie uczniów do tego typu komunikacji, aby stała się ona w istocie wzbogacającą ich kompetencję międzykulturową;
9) kontakt z obcą kulturą nie oznacza wyłącznie kontaktu z drugim człowiekiem; wiele na temat wartości wyznawanych przez daną kulturę można się dowiedzieć z analizy materiałów autentycznych;
10) rozwijanie kompetencji międzykulturowej można rozpocząć od najmłodszych lat, jednakże zarówno programy nauczania, jak i kursy przygotowujące nauczycieli wychowania przedszkolnego w znikomym stopniu poruszają zagadnienie międzykulturowości;
11) podejście interkulturowe w edukacji językowej seniorów wymaga refleksji na temat przyzwyczajeń osób starszych oraz wzięcia pod uwagę innych sposobów przyswajania wiedzy i umiejętności.

Jak wykazano powyżej, najczęstszymi badaniami są te prowadzone wśród nauczycieli języków obcych, a najrzadszymi – te poświęcone edukacji interkulturowej najmłodszych i najstarszych uczących się języków. Z racji rosnącej mobilności edukacyjnej uczniów, studentów i kadry pedagogicznej coraz więcej badaczy zajmuje się możliwością wspierania rozwoju kompetencji międzykulturowej tych osób w ramach lekcji języka obcego przed ich przedłużonym kontaktem z obcą kulturą oraz po nim. Jeszcze inną ścieżką badawczą stają się lekcje języka polskiego jako obcego dla wielokulturowych grup uczniów w polskich instytucjach.

Niezależnie od tego, w którym kierunku potoczą się badania nad międzykulturowością w polskiej glottodydaktyce, nieunikniona i konieczna staje się potrzeba informowania glottodydaktyki przez inne dyscypliny badawcze związane z kontaktami międzykulturowymi. Badania te pozwalają coraz lepiej zrozumieć ludzkie zachowania, a interdyscyplinarne podejście do badań nad interkulturowością może prowadzić do bardziej odpowiednich aplikacji glottodydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

Adamczak-Krysztofowicz, S. 2006. „Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych". Neofilolog, 26: 27-34.

Adamczak-Krysztofowicz, S. 2012: „Rola podróży studyjnych w procesie świadomej refleksji i relatywizacji stereotypów: projekt polsko-niemiecki". (w) *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. (red. E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz). Piła: Państowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile, str. 85-96.

Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005a. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005b: „Postawy nauczycieli języków obcych w Europie wobec rozwijania kompetencji międzykulturowej". (w) *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*. (red. M. Dąbrowska). Kraków: Tertium, str. 347-354.

Aleksandrowicz-Pędich, L. 2007: „Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich". (w) *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, str. 39-56.

Andrzejewska, E. 2010: „Język kaszubski i języki obce – świadomość językowa i (wielo)kulturowa uczniów pomorskich szkół podstawowych". (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 185-198.

Balcerkiewicz, M. i B. Kułaczkowska. 2010: „Spotkania na granicy różnych światów – poznanie siebie i innych. Praca z filmem na zajęciach języka obcego w ramach rozwoju kompetencji interkulturowej". (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 175-184.

Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator interkulturowy.* Kraków: Tertium.

Białek, M. 2009. *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Bielicka, M. 2013. „Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu immersyjnym. Przygotowanie studentów kierunków neofilologicznych do wykonywania zawodu nauczyciela w przedszkolu dwujęzycznym". Neofilolog, 40(2): 251-264.

Brzozowska, D. 2010: „Humor w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego". (w) *Słowo w dialogu międzykulturowym.* (red. W. Chłopicki i M. Jodłowiec). Kraków: Tertium, str. 291-300.

Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chłopek, Z. 2009a. „Nauczanie kultury na lekcji języka obcego w Polsce: wyniki badań kwestionariuszowych". Języki Obce w Szkole, 1: 61-68.

Chłopek, Z. 2009b: „Kształcenie nauczycieli języków trzecich lub kolejnych". (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro.* (red. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i

A. Pietrzykowska). Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, str. 167-177.

Chudak, S. 2013. „Kompetencja medialna uczniów i nauczycieli języków obcych jako czynnik wpływający na poziom ich kompetencji interkulturowej". Neofilolog, 40(2): 219-236.

Chylewska-Tölle, A. 2010: „O edukacji międzykulturowej inaczej. Możliwość jej zastosowania na zajęciach z literatury niemieckiej". (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 151-162.

Dmowska, B. 2005. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Projekt*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Dryjańska, A. i S. Ducourtioux. 2012. „Zajęcia na odległość w nauczaniu treści kulturowych". Języki Obce w Szkole, 3: 42-45.

Gajek, E. 2012. „Komunikacja językowa i międzykulturowa uczniów w projektach eTwinning". Języki Obce w Szkole, 3: 37-41.

Grabowska, A. 2013. „Kształtowanie postawy otwartości interkulturowej nauczycieli języków obcych w świetle zaleceń Unii Europejskiej i na przykładzie Asystentury Comeniusa". Neofilolog, 40(2): 237-250.

Jaroszewska, A. 2009: „Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki". (w) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. (red. D. Sikora-Banasik). Warszawa: Wydawnictwa CODN, str. 160-180.

Jaroszewska, A. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Impuls.

Jodłowiec, M. 2005: „Techniki ludyczne w kształtowaniu świadomości różnic międzykulturowych". (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 269-278.

Jodłowiec, M. i M. Urban. 2010: „Kompetencja pragmatyczna a poziom zaawansowania w języku angielskim wśród Polaków uczących się języka angielskiego". (w) *Słowo w dialogu międzykulturowym.* (red. Chłopicki, W. i M. Jodłowiec). Kraków: Tertium, str. 311-322.

Kaiser, W. i Ł. Kuciński. 2002. *Program nauczania – alles klar*. Warszawa: WSiP.

Karolczuk, M. 2014. „Rola refleksji w przygotowaniu ucznia do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego". Neofilolog, 42(2): 215-226.

Karpińska-Musiał, B. 2006: „Intercultural speaker jako odpowiedź na współczesne wyzwania globalnego społeczeństwa wiedzy. Analiza procesu nabywania kompetencji międzykulturowej przez ucznia i nauczyciela języków obcych". (w) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych* (red. J. Krieger-Knieja i U. Paprocka-Piotrowska). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, str. 261-272.

Kaszyński, M. 2009. *Treść podręczników a rozwój kompetencji interkulturowej w nauczaniu języków obcych osób dorosłych*. Nieopublikowana praca doktorska. Poznań, UAM.

Krawiec, M. 2010: „Stereotypy kulturowe w kontekście nauczania języka angielskiego". (w) *Heteronomie glottodydaktyki. Księga jubileuszowa z okazji sześćdziesięciolecia urodzin prof. dr hab. Teresy Siek-Piskozub.* (red. Z. Wąsik i A. Wach). Poznań: Instytut Filologii Angielskiej, str. 139-152.

Król, W. 2011. „Język a kultura – rozwijanie świadomości interkulturowej u uczniów dorosłych: optymalne techniki dydaktyczne". Neofilolog, 37: 101-107.

Kuriata, J. 2002. *Kompetencja interkulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na przykładzie języka francuskiego*. Nieopublikowana praca doktorska. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Kurtyka, A. 2005: „Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych". (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 83-96.

Lewicki, R., Białek, M. i A. Gackowska. 2006. *Kompetencja międzykulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Mackiewicz, M. 2006. „Orientacja (inter)kulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity". Neofilolog, 28: 33-39.

Mackiewicz, M. 2009: „Nauczyciel języka obcego jako kulturoznawca i mediator interkulturowy. Kilka refleksji i postulatów z perspektywy germanistycznej". (w) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro.* (red M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska). Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, str. 71-82.

Mackiewicz, M. 2010: „Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych". (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 137-150.

Matlakiewicz A. i H. Solarczyk-Szewc. (2005) *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*. Toruń: Wyd. Centrum Kształcenia Ustawicznego.

Mihułka, K. 2010: „Edukacja międzykulturowa – założenia, cele, zadania". (w) *Słowo w dialogu międzykulturowym.* (red. W. Chłopicki i M. Jodłowiec). Kraków: Tertium, str. 355-364.

Mihułka, K. 2012. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Mihułka, K. 2014. „Nie lubię Niemców, bo nie – o autorefleksji w postrzeganiu innych". Neofilolog, 42(1): 63-77.

Niżegorodcew, A. 2015: „Local cultures in English: Intercultural communication in an international educational context". (w) *Issues in teaching, learning and testing speaking in a second language.* (red. M. Pawlak i E. Waniek-Klimczak). Berlin – Heidelberg: Springer-Verlag, str. 19-28.

Owczarek, D. 2010: „Preparing teacher trainees for multicultural classrooms – interviews with Erasmus and Comenius students". (w) *Coping with diversity.* (red. H. Komorowska i L. Aleksandrowicz-Pędich). Warszawa: Wydawnictwo SWPS, str. 303-313.

Paprocka-Piotrowska, U. 2007: „Stereotyp w dialogu interkulturowym – wprowadzenie do warsztatu". (w) *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku* (red.

M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 287-292.

Piórkowska, A. 2005. *Are English course-book stereotype-free. A case study of the Project series.* Nieopublikowana praca magisterska. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Podkowińska-Lisowicz, M. 2004. *Program nauczania języka niemieckiego dla gimnazjum*. Warszawa: Langenscheidt.

Pytlarz, A. 2005: „Stereotypy a kształcenie interkulturowe – nowy profil nauczyciela języka obcego". (w) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej* (red. K. Karpińska-Szaj). Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, str. 211-218.

Rogozińska, E. 2012: „Biased cultural content of ELT textbooks. Critical analytic study of ELT textbooks used in Polish schools". (w) *Informed teaching – premises of modern foreign language pedagogy*. (red. H. Lankiewicz i E. Wąsikiewicz-Firlej). Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile, str. 87-98.

Romanowski, P. 2011. *Developing cross-cultural communication competence in foreign language classes (on the example of English)*. Nieopublikowana praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.

Róg, T. 2012: „Perspectives on intercultural communicative competence in a secondary-school EFL course book". (w) *Wielowymiarowość i perspektywy nauki za progiem XXI wieku.* Tom IV. (red. E. Widawska i K. Kowal). Częstochowa: Wydawnictwo AJD, str. 227-239.

Róg, T. 2013. *Intercultural speakers and study abroad programmes. The case of Erasmus students*. Saarbrucken: Lambert Academic Publishing

Róg, T. 2014a. „Dydaktyka języków obcych wobec rosnącej mobilności studentów". Języki Obce w Szkole, 1: 7-13.

Róg, T. 2014b: „Intercultural training in contemporary education". (w) *Cross-curricular dimensions of language learning and teaching* (red. M. Krawiec). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 201-218.

Róg, T. 2015. „Intercultural education at a pre-school level in the context of Polish kindergarten curriculum changes". The Journal of Linguistic and Intercultural Education, 8: 179-201.

Siek-Piskozub, T. 2009: „Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy". (w) *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki.* (red. D. Sikora-Banasik). Warszawa: Wydawnictwa CODN, str. 9-19.

Siek-Piskozub, T. 2012a. „Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna wyzwaniem dla glottodydaktyki". Lingwistyka Stosowana, 5: 95-108.

Siek-Piskozub, T. 2012b: „Use of simulations for the development of intercultural communicative competence in EFL teacher education". (w) *International Symposium on Language and Communication: research, trends and challenges. Proceedings book*. Izmir: Izmir University, str. 2277-2289.

Siek-Piskozub, T. 2013: „Enhancing autonomy in the context of an ICC development seminar". (w) *Exploring the microcosm and macrocosm of language teaching and learning.* (red. M. Jodłowiec i E. Mańczak-Wohlfeld). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 217-228.

Siek-Piskozub, T. 2014a: „Educating FL Teachers for the Role of Intercultural Mediators – Challenges and Options". (w) *Intercultural issues in the era of globalisation.* (red. P. Romanowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKSiL UW, str. 191-199.

Siek-Piskozub, T. 2014b: „Intercultural communicative competence: a natural need". (w) *Cross-curricular dimensions of language learning and teaching*. (red. M. Krawiec). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 191-200.

Sobek, A. 2012: „Nauczanie piątej umiejętności w działaniu: projekty badawcze studentów w KJO UAM-u i Carl von Ossietzky Universität w Oldenburgu". (w) *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. (red. E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz). Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile, str. 109-122.

Sobkowiak, P. 2012. „Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim". Neofilolog, 38(1): 107-128.

Spychała, M. 2007: „Model kompetencji interkulturowej a kryteria oceny materiałów nauczania na przykładzie podręczników do nauki języka hiszpańskiego". (w) *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku.* (red. M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 267-274.

Stankiewicz K. i A. Żurek. 2010: „Treści interkulturowe w programach do nauczania języka polskiego jako obcego". (w) *Słowo w dialogu międzykulturowym*. (red. W. Chłopicki i M. Jodłowiec). Kraków: Tertium, str. 375-383.

Stankiewicz K. i A. Żurek. 2011. „Międzykulturowe uczenie się na kursie języka polskiego jako obcego". Język. Komunikacja. Informacja, 6: 187-194.

Strzałka, A. 2005: „Rozwijanie pedagogicznej świadomości interkulturowej przyszłych i obecnych nauczycieli języka angielskiego". (w) *Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka* (red. M. Dąbrowska). Kraków: Tertium, str. 371-379.

Szczurek-Boruta, A. 2013. „Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów". Pogranicze. Studia Społeczne, XXI: 155-169.

Torenc, M. 2007. *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Utri, R. 2007. *Interkulturalität und Fremdsprachenlernen in Österreich, Deutschland und Polen vor dem Hintergrund der Sprachenpolitik der Europäischen Union*. Nieopublikowana praca doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Wach, A. 2013. „Polish teenage students' willingness to engage in on-line intercultural interactions". Intercultural Education, 24: 374-381.

Wach, A. 2015: „Advanced Learners' Intercultural Experience Through Computer-Enhanced Technology: A Study of Polish and Romanian Students". (w) *New Media and Perennial Problems in Foreign Language Learning and Teaching.* (red. L. Piasecka i in.). Cham – Heidelberg – New York – Dordrecht – London: Springer, str. 21-38.

Wałowski, P. 2012: „Literatura piękna jako medium socjohistorycznej kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka niemieckiego. Uwagi i propozycje". (w) *Interkulturowość, Kreatywność, Refleksyjność w Dydaktyce Języków Obcych.* (red. E. Wąsikiewicz-Firlej, A. Szczepaniak-Kozak i H. Lankiewicz), Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Pile, str. 13-22.

Wilczyńska, W. 2002: „Badania interkulturowe w praktyce dydaktycznej". (w) *European Year of Languages.* (red. T. Siek-Piskozub). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 18-24.

Wilczyńska, W. 2013: „Integrating intercultural (IC) and media competence: The DSK affair from a cross-cultural perspective". (w) *Exploring the microcosm and macrocosm of language teaching and learning.* (red. M. Jodłowiec i E. Mańczak-Wohlfeld). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 181- 196.

Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.

Wójcik, D. 2010: „Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka niemieckiego. Analiza wybranych przykładów z podręcznika Partnersprache". (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, str. 163-174.

Zagdańska-Dudek, K. 2012: „Kultura w nauczaniu języka francuskiego: wyniki ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli". (w) *Dydaktyka języka obcego w okresie przemian.* (red. M. Jodłowiec i A. Tereszkiewicz). Kraków: Tertium, str. 97-106

Zając, J. 2012. „Kompetencje mediacyjne nauczyciela języków obcych w perspektywie interkulturowej". Języki Obce w Szkole, 1: 14-21.

Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Żydek-Bednarczuk, U. 2012. „Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego". Postscriptum Polonistyczne, 2: 19-30.

Żylińska, M. 2003. „Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych". Języki Obce w Szkole, 6: 49-62.

Emilia Wąsikiewicz-Firlej
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
emiliawf@amu.edu.pl

JĘZYK I TOŻSAMOŚĆ W RODZINIE TRANSNARODOWEJ: STUDIUM PRZYPADKU

Language and identity in a transnational family: a case study

The following paper analyses child language socialization in a multilingual transnational family from the perspective of the emerging concept of family language policy (FLP). The central assumption of FLP is the crucial role of parents' language ideologies in their children's language socialization and construction of their widely-understood identity. The participants of the undertaken case study were three members of a Polish-Japanese family residing in the UK. The inquiry was based on a series of semi-structured interviews with individual family members and cyclical observation of the whole family over the period of 13 months. The results showed certain discrepancies between the language ideologies and practices of the parents, as well as difficulties in managing the family's language policy that was to a large extent shaped by the child's individual preferences and educational needs, often irrespective of the parents' plans or intentions. Generally, the study reported essential difficulties in maintaining the child's multilingualism due to a limited use of the minority languages (Japanese and Polish) at the cost of the majority language (English).

Keywords: multilingualism, family language policy

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, rodzinna polityka językowa

1. Wprowadzenie: założenia teoretyczne

Kwestie związane z rozwojem językowym potomstwa stanowią jedne z ważniejszych wyzwań stojących przed rodzinami imigrantów. Szczególnie istotne

wydaje się określenie roli i statusu języka kraju pobytu i rodzimych języków rodziców oraz ich wzajemnych relacji. Konkretne decyzje i działania są podejmowane głównie na podstawie osobistych przekonań rodziców dotyczących nauki języków, które mogą kształtować określoną ideologię językową, bezpośrednio wpływającą na zachowania językowe rodziców względem ich dzieci (De Houwer, 1999; Spolsky, 2007; King, Fogle i Logan-Terry, 2008). Przekonania te mogą np. warunkować decyzje dotyczące nauki poszczególnych języków, metod ich nauczania oraz kolejności ekspozycji na dane języki, co ostatecznie wpływa na kształt komunikacji w rodzinie, która docelowo może mieć charakter mono-, dwu- lub wielojęzyczny.

Kwestie związane z ideologią językową oraz rzeczywistą komunikacją językową imigrantów w różnych warunkach społeczno-kulturowych są poruszane coraz częściej (np. Okita, 2002; Martínez i Smith, 2003; Anderson i in., 2005; Zentella, 2005; Souto-Manning, 2006; Moin, Schwartz i Leikin, 2013). Innym ciekawym wątkiem, który pojawił się w najnowszych badaniach, jest rola teorii naiwnych rodziców w kształtowaniu rozwoju językowego dzieci (Moin, Schwartz i Leikin, 2013).

Podejście to silnie koresponduje z perspektywą poststrukturalisyczną w badaniach językoznawczych, która koncentruje się na deszyfrowaniu nieuświadomionej wcześniej roli podłoża ideologicznego praktyk językowych i działań edukacyjnych oraz ich powiązań z szerszym kontekstem obejmującym czynniki polityczne, ekonomiczne i militarne (Phillipson, 1992: 8 za: Steciąg, 2014). W ujęciu krytycznym język i tożsamość są zatem postrzegane jako konstrukty społeczne, a nie „zjawiska naturalne". Ponadto języki definiowane są jako zasoby, których dystrybucja społeczna jest nierównomierna i nierówna, co z kolei ma źródło w procesach ekonomicznych i politycznych (Blackledge i Creese, 2010: 26-27).

W związku z powyższym, jak zauważają Blackledge i Creese (2010), zarówno wybory, jak i postawy wobec języka pierwszego i drugiego (najczęściej angielskiego) są warunkowane w dużej mierze przez obowiązujące w danym środowisku ideologie językowe, kształtowane przez określone relacje społeczne, szerszy układ polityczny, jak również poczucie tożsamości członków danej grupy. Szczególnie jest to widoczne w społecznościach wielokulturowych, gdzie poszczególne wybory dotyczące języka i tożsamości spotykają się z mniejszą lub większą akceptacją społeczną lub jej całkowitym brakiem (por. Blackledge i Creese, 2010). Kwestie te wchodzą w zakres zainteresowań ekolingwistyki, która zajmuje się „badaniem interakcji pomiędzy danym językiem a jego środowiskiem" (Haugen, 1973: 325), i obejmują m.in. zagadnienia dotyczące utrzymania różnorodności językowej oraz polityki i planowania językowego (por. Creese i Martin, 2003).

Przedmiotem rozważań niniejszego artykułu jest zatem spojrzenie na proces kształtowania wielojęzyczności na poziomie rodziny w odniesieniu do

jej szerszego środowiska społeczno-kulturowego z perspektywy ekolingwistycznej w ramach modelu rodzinnej polityki językowej (ang. *family language policy*) opracowanego przez Spolsky'ego (2004).

1.1. Rodzinna polityka językowa

Rodzinna polityka językowa (RPJ) to stosunkowo nowy obszar badawczy na pograniczu dwóch dziedzin: akwizycji języka oraz polityki językowej (King i Fogle, 2006; King, Fogle i Logan-Terry, 2008; Schwartz, 2008, 2010). W ramach RPJ badane są zależności pomiędzy polityką językową a wyborem i użyciem języka w rodzinie. W przeciwieństwie do badań psycholingwistycznych z zakresu dwujęzyczności, koncentrujących się na akwizycji języka przez dziecko, punkt ciężkości w RPJ został przesunięty w kierunku rzeczywistego użycia języka w rodzinie. Z tej perspektywy badawczej akwizycja i użycie języka przez dziecko są postrzegane jako wypadkowa ideologii językowych rodziców oraz ich decyzji i strategii dotyczących nauki języków, jak również szerszego kontekstu społeczno-kulturowego danej rodziny (Fogle i King, 2013: 172).

W ramach RPJ wyróżnić można kilka nurtów badawczych. Początkowo badania skupiały się na pełnych rodzinach z klasy średniej, w których używane były co najmniej dwa języki europejskie (np. Lanza, 1992). Obecnie uczestnikami badań są również rodziny posługujące się językiem mniejszościowym, osadzone w kontekście transnarodowym lub przebywające w diasporze, które nie zawsze mogą być zakwalifikowane jako tradycyjne i obejmują np. rodziny adopcyjne, niepełne (Canagarajah, 2008). W ciągu ostatniej dekady zauważalny jest również rozwój nurtu badań postrzegających rodzinę jako system dynamiczny i podkreślających rolę dziecka w kształtowaniu własnej kompetencji językowej i tożsamości (Okita, 2002; Gafaranga, 2010). Ponadto można odnotować wzrost liczby badań dotyczących zarządzania wielojęzycznością w rodzinie (Lanza i Svendsen, 2007; Curdt-Christiansen, 2009).

W badaniach z zakresu RPJ często stosowany jest model polityki językowej na poziomie rodziny opracowany przez Spolsky'ego (2004). Model ten wyróżnia trzy elementy polityki językowej danej wspólnoty mowy (ang. *speech community*), obejmujące praktyki językowe (zachowania językowe), przekonania i ideologie dotyczące języka oraz zarządzanie językiem, rozumiane jako działania, które wpływają na praktykę językową (Spolsky, 2004: 5). Innymi słowy, jak sprecyzowali to King, Fogle i Logan-Terry (2008: 907), RPJ pozwala w sposób holistyczny zbadać sposoby uczenia się języka w rodzinie oraz procesy zarządzania językiem.

Stanowiące jeden z elementów RPJ ideologie językowe są często definiowane jako określone obszary społecznego i indywidualnego poznania,

obejmującego wartości oraz przekonania i postawy wobec języka i jego użycia (Spolsky, 2004; Wolfram i Schilling-Estes, 2006; Volk i Angelova, 2007). Mogą być one rozpatrywane zarówno na poziomie makro, w kontekście krajowym, narodowym, instytucjonalnym czy globalnym, jak również na poziomie mikro, koncentrującym się na postawach i przekonaniach dotyczących języka w obrębie danej rodziny (Blackledge and Pavlenko, 2002; King, Fogle i Logan-Terry, 2008). Ideologie językowe nie ograniczają się zatem wyłącznie do języka, lecz odzwierciedlają kwestie związane ze społeczną i osobistą tożsamością (Lanza, 2007).

Jak zauważają Moin, Schwartz i Leikin (2013: 101), na poziomie empirycznym punkt ciężkości przesuwa się w kierunku dyskursywności i kontekstualności przekonań i postaw (np. Wittenbrink i Schwarz, 2007; Laihonen, 2008). Zgodnie z tym założeniem ideologie językowe są definiowane jako dyskurs o języku (Laihonen, 2008: 669). Moin, Schwartz i Leikin używają zatem terminu *rodzinnej ideologii językowej* w odniesieniu do dyskursu rodziców dotyczącego celów, planów i oczekiwań związanych z rozwojem wielojęzyczności ich dzieci.

1.2. Ideologie językowe a teorie naiwne

Na poziomie definicji należy rozróżnić pojęcie ideologii językowej i teorii naiwnej, gdyż obydwa te terminy będą stosowane w interpretacji wyników badania. Choć obydwie koncepcje odnoszą się zasadniczo do postaw i przekonań, odróżnia je stopień uogólnienia i uniwersalności. W odniesieniu do rozwoju językowego dziecka ideologie językowe obejmują zatem przekonania i postawy rodziców wobec rozwoju ich własnego potomstwa w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Z kolei teorie naiwne nie ograniczają się do konkretnego przypadku, lecz mają formę uniwersalnych reprezentacji dotyczących wielojęzyczności jako takiej. Podobnie jak teorie naukowe, redukują poczucie niepewności poprzez ułatwienie zrozumienia określonych zjawisk i umożliwiają ich przewidywanie, jak również dają poczucie panowania nad daną sytuacją (Moin, Schwartz i Leikin, 2013: 101-102).

Jak pokazały badania (np. Levy i in., 2006), teorie naiwne mogą mieć rzeczywisty, istotny wpływ na kształtowanie postaw, związków międzyludzkich, emocji czy zachowań. W ciągu ostatnich lat zainteresowanie wpływem teorii naiwnych na różne aspekty życia (np. zdrowia, życia rodzinnego, relacji międzyludzkich, rozwoju dziecka itp.) znalazło odzwierciedlenie w licznych publikacjach naukowych, jednak wolumen badań nad teoriami naiwnymi rodziców dotyczących dwu- i wielojęzyczności ich dzieci jest stosunkowo niewielki. Temat ten pojawił się np. w badaniach dwujęzyczności dzieci w rodzinach imigrantów rosyjskich zamieszkałych w Izraelu (Moin i in., 2013).

1.3. Rola dziecka w kształtowaniu RPJ

W ciągu ostatniej dekady badacze coraz silniej podkreślali aktywną rolę dziecka w socjalizacji językowej rodziny – również jej dorosłych członków (Luykx, 2005; Fogle i King, 2013; King, 2013). Lanza (2007: 47) uważa, że dziecko nie jest jedynie kształtowane przez społeczeństwo, aby stało się jego pełnoprawnym członkiem, lecz pełni w nim również rolę aktywną i ma na nie istotny wpływ. Temat ten został szeroko omówiony w zbiorze poświęconym rodzinnej polityce językowej pod redakcją Schwartz i Verschik (2013), w którym zostały m.in. przedstawione wyniki badań Palviainen i Bond (2013) wskazujące, że już zaledwie trzyletnie dzieci mogą w aktywny sposób kształtować i negocjować RPJ i wskazywać na jej niekonsekwentne stosowanie przez rodziców.

Również badania Tuominen (1999) podkreśliły istotny wpływ dzieci na użycie języka w domu, co skutkowało ograniczeniem posługiwania się językiem mniejszościowym na rzecz języka większościowego (angielskiego). Rola czynników środowiskowych w wyborze języka dominującego przez dzieci z rodzin dwujęzycznych została również podkreślona w badaniach Caldas (2000) i Caron-Caldas (2002). Jednym z ważniejszych wniosków sformułowanych na podstawie danych z pogłębionego studium przypadku pięcioosobowej rodziny dwujęzycznej posługującej się językiem francuskim i angielskim było stwierdzenie, że po wejściu w okres dojrzewania grupa rówieśnicza miała o wiele większy wpływ na preferencje językowe dzieci niż rodzice. Wyniki te potwierdzają teorię socjalizacji grupowej sformułowaną przez Harris (1995), która podkreśla nadrzędność systemu behawioralnego grupy rówieśniczej. Badania rodzin dwujęzycznych przeprowadzonych przez Harris (1995) ilustrują odejście dwujęzycznych rodzin mniejszości etnicznych od języka mniejszościowego i zwrot w kierunku języka większościowego, jak również nabywanie wymowy rówieśników, a nie rodziców. Również badania kwestionariuszowe przeprowadzone przez Tannenbauma (2003), obejmujące 307 dzieci imigrantów w wieku 8–11 lat zamieszkałych w Australii i ich rodziców, wskazały na rozbieżności we wzorcach utrzymania języka mniejszościowego pomiędzy dziećmi a ich rodzicami.

2. Badanie: studium przypadku

Z uwagi na to, że dotychczasowe badania z zakresu RPJ koncentrowały się głównie na dwujęzyczności, celem niniejszego projektu badawczego była aplikacja modelu RPJ Spolsky'ego w odniesieniu do transnarodowej rodziny wielojęzycznej. Postawione zostały dwa wiodące pytania badawcze:

- Jaka jest rodzinna polityka językowa badanej rodziny? Czy zmieniała się w czasie?

- Jaką rolę w kształtowaniu RPJ odgrywa dziecko?

Badanie miało charakter jakościowy i przyjęło formę studium przypadku. Zostali nim objęci członkowie rodziny zakwalifikowanej jako transnarodowa i wielojęzyczna. Dane do badania zostały zebrane na podstawie kilkukrotnych wywiadów ze wszystkimi członkami rodziny oraz obserwacji przeprowadzonych cyklicznie w okresie 13 miesięcy (lipiec 2014 – sierpień 2015 roku). Wywiady były przeprowadzane osobno z każdym z członków rodziny, zarówno bezpośrednio w miejscu zamieszkania rodziny, jak i zdalnie przez komunikator Skype. Każdy z nich w przypadku osoby dorosłej trwał ok. 30–45 min. Wywiady przeprowadzone z dzieckiem trwały 10–15 min. Wywiady z matką i dzieckiem zostały przeprowadzone w języku angielskim, natomiast z ojcem dziecka w języku polskim. Uczestnicy badania byli pytani głównie o rozwój językowy dziecka oraz ich początkowe i aktualne decyzje z nim związane oraz codzienną komunikację językową. Prowadzone były również obserwacje uczestniczące o charakterze jawnym (łącznie 30 godzin), których celem była weryfikacja deklaracji uczestników badania dotyczących ich zachowań komunikacyjnych z rzeczywistością.

2.1. Wyniki

Niniejsza sekcja została podzielona na dwie części. W pierwszej (2.1.1) został przedstawiony profil uczestników badania obejmujący historię rodziny oraz charakterystykę jej poszczególnych członków. Potrzeba szczegółowego opisu uczestników badania jest uwarunkowana subiektywnym i intersubiektywnym charakterem narracji o języku (Laihonen, 2008). Wszystkie imiona uczestników badania zostały zmienione w celu zachowania anonimowości. Skategoryzowane według wątków wyniki badania zostały omówione szczegółowo w części drugiej (sekcje 2.1.2–2.1.7).

2.1.1. Profil uczestników badania

Rodzina objęta badaniem składa się z trzech osób – ojca Jana, matki Ayame i ich obecnie sześcioletniej (stan na rok 2015) córki Mai. Jan urodził się i mieszkał w Polsce do 25. roku życia. Po ukończeniu studiów chemicznych przez cztery lata przebywał na stypendium doktoranckim w Japonii, gdzie poznał swoją żonę. Z kolei Ayame po ukończeniu szkoły średniej w Japonii podjęła studia kulturowe w Stanach Zjednoczonych, które była zmuszona przerwać ze względów rodzinnych. Obecnie nie pracuje zawodowo. Po ukończeniu studiów doktoranckich przez Jana para opuściła Japonię i, głównie ze względu na karierę zawodową Jana, osiedliła się w Wielkiej Brytanii, gdzie na świat przyszło ich dziecko. Żadne z rodziców nie ma zawodowego przygotowania językoznawczego i nie zapoznało się z pracami

naukowymi dotyczącymi rozwoju wielojęzyczności dzieci. Ich wiedza bazuje głównie na tekstach i programach popularnonaukowych dostępnych w mediach.

Na co dzień para porozumiewa się w języku angielskim, który dla obydwu małżonków nie jest językiem rodzimym, jednak stopień jego znajomości można określić jako zaawansowany. Jan swobodnie posługuje się nim w pracy, publikuje w nim również prace naukowe w renomowanych czasopismach, nadal jednak mówi z wyraźnym polskim akcentem. Również Ayame swobodnie włada językiem angielskim. Swój stopień znajomości języka japońskiego Jan określa jako średniozaawansowany, rzadko jednak posługuje się nim na co dzień. Używa go jedynie w kontaktach z rodziną żony. Ayame zna jedynie kilkadziesiąt słów i zwrotów w języku polskim, które stosuje w interakcji ze swoją teściową. Mimo zachęty ze strony męża i jego rodziny nie podjęła systematycznej nauki języka polskiego.

2.1.2. Komunikowanie się w rodzinie i rozwój językowy dziecka

Jeszcze przed narodzinami dziecka para określiła swoją rodzinną politykę językową. Jednogłośnie uznali, iż zależy im na wielojęzyczności dziecka. Na początkowym etapie rodzice postanowili porozumiewać się z dzieckiem w swoich rodzimych językach, a angielski wprowadzić później, krótko przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej. Założenia te zostały wprowadzone w życie po narodzinach dziecka. W drugim roku życia nastąpił dynamiczny rozwój mowy dziecka, którego językiem dominującym był język japoński. Związane to było przede wszystkim z większą ekspozycją na rodzimy język matki, która w przeważającej części sprawowała opieką nad dzieckiem. Ze względu na pracę zawodową ojciec spędzał z dzieckiem czas głównie w weekendy, a w ciągu tygodnia był w stanie poświęcić na kontakt z córką maksymalnie dwie godziny dziennie, co oczywiście przekładało się na znacznie mniejszą podaż języka polskiego w porównaniu do japońskiego. Mimo tego w okolicach swoich trzecich urodzin dziewczynka była w stanie sprawnie porozumiewać się w obydwu językach.

Punktem zwrotnym w jej rozwoju językowym okazało się jednak rozpoczęcie edukacji przedszkolnej. Po trzecich urodzinach dziewczynka zaczęła uczęszczać do przedszkola, które miało charakter monojęzyczny – posługiwano się w nim wyłącznie językiem angielskim. Placówka nie promowała w żaden sposób wielojęzyczności, nie współpracowała również z asystentami językowymi. Początkowo rodzice mieli obawy dotyczące adaptacji dziecka w przedszkolu związane głównie z niedostateczną, ich zdaniem, znajomością angielskiego. Po kilku miesiącach nastąpiła jednak, jak to określił Jan, „eksplozja języka angielskiego" i po roku Maja płynnie się w tym języku porozumiewała z otoczeniem. Ku zaskoczeniu rodziców, po czwartych urodzinach zaczęła coraz

częściej używać angielskiego w interakcji z rodzicami, mimo ich usilnych prób używania w komunikacji z dzieckiem języków rodzimych. Problemy te dotyczyły początkowo języka polskiego, jednak z czasem angielski zaczął wypierać również japoński w interakcji z matką. Obecnie matka szacuje, że 60% komunikacji pomiędzy nią a córką odbywa się w języku japońskim, a 40% w języku angielskim. Należy jednak zaznaczyć, że dane te są deklaratywne i użycie języka rodzimego matki jest najprawdopodobniej przeszacowane. Na podstawie obserwacji można stwierdzić, że rodzina porozumiewa się ze sobą praktycznie wyłącznie w języku angielskim. Matka przyjęła również zasadę, że w miejscach publicznych rozmawia z córką po angielsku.

W kontakcie z rodziną matki dziewczynka stara posługiwać się językiem japońskim, ale przychodzi jej to z coraz większą trudnością i, jak komentuje jej matka, *her Japanese is very childish, very funny sometimes* [„jej japoński jest bardzo dziecinny, czasami bardzo zabawny"]. Zauważalny wzrost kompetencji w posługiwaniu się językiem japońskim nastąpił podczas pobytu rodziny w Japonii (cztery tygodnie, sierpień 2015).

Na obecnym etapie dziewczynka konsekwentnie odmawia używania języka polskiego, a jedyną osobą, z którą stara się porozumiewać w tym języku, jednak z coraz większym trudem, jest jej babcia. Poniższy fragment ilustruje typową próbę nawiązania komunikacji w języku polskim przez ojca:

> „Jan: Maja, chodź poczytamy.
> Maja: *I don't want you to read me a Polish book!* [Nie chcę, żebyś mi czytał polską książkę!]
> Jan: Dlaczego?
> Maja: *I don't like it.* [Bo nie lubię.]
> Jan: Dobrze, poczytamy inną.
> Maja. *No! Not in Polish!* [Nie! Nie po polsku!]
> Jan: Dlaczego nie?
> Maja: *Polish is too difficult. I don't like it*. [Polski jest za trudny. Nie lubię go.]".

2.1.3. Teorie naiwne rodziców dotyczące wielojęzyczności

Obok ideologii językowych dotyczących rozwoju własnego dziecka, w zebranym materiale można również wyszczególnić teorie naiwne rodziców dotyczące wielojęzyczności. W ich wypowiedziach wielojęzyczność jest przedstawiana jako zjawisko pozytywne, które przyczynia się do rozwoju intelektualnego dziecka oraz zwiększa jego atrakcyjność zawodową w dorosłym życiu.

> „Jan: Zawsze się to przydaje w życiu, poza tym dobrze wpływa to na rozwój mózgu – dzieci dwujęzyczne lepiej się rozwijają, mają lepsze wyniki".

Ponadto w kilku wypowiedziach ojca można również zidentyfikować zderzenie teorii naiwnej rodzica zakładającej rozwój wielojęzyczności dziecka bez większego zaangażowania rodzica z rzeczywistością, która jest rozbieżna z jego oczekiwaniami. Dla przykładu:

> „Jan: Nie zdawałem sobie sprawy, że wychowanie dziecka dwu- czy wielojęzycznego będzie takie trudne. Myślałem, że jak będę mówić do dziecka po polsku, żona po japońsku, a wszyscy wokół po angielsku, to bez żadnego wysiłku z naszej strony dziecko będzie trzyjęzyczne. Nie brałem pod uwagę żadnego oporu ze strony dziecka. Myślałem, że to będzie bardziej naturalne. Jak na razie córka nauczyła się tylko angielskiego bez większego wysiłku z naszej strony".

Obydwoje rodzice są rozczarowani obecną sytuacją i doświadczają w związku z nią negatywnych emocji. Jak określa to matka:

> „Ayame: *It sometimes makes me sad that we can't communicate with our own daughter with our own languages* […]. *We are both a little bit sad that she doesn't speak Polish or Japanese well*…
> [Czasami przykro mi, że nie możemy porozumieć się z naszą własną córką w naszych rodzimych językach […]. Przykro nam obydwojgu, że nie mówi dobrze ani po polsku, ani po japońsku…]".

Ojciec również traktuje obecną sytuację jako swego rodzaju porażkę i próbuje ją tłumaczyć swą własną teorią naiwną.

> „Jan: Chcieliśmy, bardzo chcieliśmy, ale nam nie wyszło [dot. trzyjęzyczności dziecka; przyp. aut.]. Nie mogę zrozumieć… wydaje mi się… to jest moja teoria… myślę, że nie chce być inna. Chce się zintegrować. Chce być w stadzie. […] Czytam jej czasem po polsku, ale ona zawsze chce, żebym tłumaczył jej treść na angielski. […] Główny czynnik porażki to moje lenistwo i jej upartość. Ze mną nie chce rozmawiać, ale z babcią próbuje. Idzie ze mną na łatwiznę. Wszystkie koleżanki mówią po angielsku, wszyscy sąsiedzi mówią po angielsku. Czasem jednak próbuję rozmawiać z nią po polsku, jak nie zapomnę".

Ojciec tłumaczy również zaprzestanie używania swego rodzimego języka w interakcji z córką obawą o pogorszenie się ich relacji i wykluczeniem żony.

> „Jan: Przestawiłem się na angielski, bo w ten sposób czuję, że mam lepszy kontakt z dzieckiem, a to jest moim zdaniem najważniejsze. Poza tym córka jest bardzo dobrze rozwinięta intelektualnie jak na swój wiek. Po polsku nie mogę z nią o wszystkim porozmawiać, czuję się jak z dwulatkiem. […] Polski w dużej mierze ogranicza nasze porozumienie, dlatego teraz głównie rozmawiam z nią

po angielsku. Trudno. Coś za coś. Jeśli mogę jej poświęcić maksymalnie dwie godziny dziennie, to chcę je z nią spędzić jak najlepiej, a nie bawić się w belfra. Poza tym Ayame byłaby wykluczona z naszych rozmów…"

Powyższe przykłady ilustrują, że teorie naiwne są często tworzone w sposób indukcyjny na podstawie jednostkowych doświadczeń. Jako swego rodzaju ogólne prawdy znajdują zastosowanie nie tylko w interpretacji rzeczywistości, ale mogą mieć również istotny wpływ na tworzenie konkretnej polityki językowej w danej rodzinie. W analizowanym przypadku rodzice odwoływali się do własnych teorii naiwnych w celu znalezienia przyczyn i uzasadnienia źródeł swojej porażki w wychowaniu dziecka wielojęzycznego.

2.1.4. Postawy wobec języka większościowego

Rodzice dziecka, mimo swojej biegłości w języku angielskim, nie czują się jego pełnoprawnymi użytkownikami i dokonują samomarginalizacji. Ilustruje to chociażby poniższy przykład:

„Ayame: *Since our first language is not English, it is very important for our daughter to learn proper English at school*.
[Ze względu na to, że angielski nie jest naszym rodzimym językiem, zależy nam na tym, żeby nasza córka nauczyła się poprawnego angielskiego w szkole.]".

Swój angielski uznają za niedoskonały i uważają, że tylko rodzimi użytkownicy języka posługują się „właściwym, dobrym" angielskim. Zjawisko samomarginalizacji zostało szerzej opisane przez Lankiewicz (2015) oraz Lankiewicz, Wąsikiewicz-Firlej i Szczepaniak-Kozak (2016) w odniesieniu do grupy nauczycieli języka angielskiego jako obcego, którzy poprzez „bezkrytyczną akceptację dominacji natywnych użytkowników języka […] legitymizują swoją własną marginalizację" (Kumaravadivelu, 2003: 548 za: Lankiewicz, 2015: 116). Problematyka postrzegania języka rodzimego w odniesieniu do języka angielskiego, określonego jako język globalny, została również omówiona w pracy Puppel i Puppel (2005).

2.1.5. Uwarunkowania zewnętrzne

Źródeł trudności w rozwoju wielojęzyczności dziecka rodzice upatrują również w specyfice określonych uwarunkowań zewnętrznych, w których funkcjonują jako rodzina. Na poziomie makro ich środowisko można określić jako monojęzyczne, charakteryzujące się wyraźną dominacją angielskiego jako języka większościowego.

Rodzice nie doświadczyli również żadnego wsparcia instytucjonalnego w zakresie rozwijania wielojęzyczności dziecka. Każda z placówek edukacyjnych,

do których uczęszczało lub obecnie uczęszcza była monojęzyczna i nie oferowano w niej pomocy asystentów językowych. Należy jednak przyznać, że rodzice nie zwracali się z prośbą o udzielenie takiej pomocy, gdyż nie była ona potrzebna. Kompetencje Mai w zakresie języka angielskiego zostały ocenione wysoko. W zakresie czytania wyraźnie odstaje w sensie pozytywnym od grupy – jej umiejętności w tym zakresie ocenione zostały o dwa poziomy wyżej od przeciętnego poziomu grupy.

Innym czynnikiem wymienianym przez rodziców był brak kontaktu ze wspólnotą polską i japońską w obecnym miejscu zamieszkania. Matka podejmowała próby nawiązania kontaktu ze wspólnotą japońską w poprzednim miejscu zamieszkania, nie uznała ich jednak za satysfakcjonujące. Również ojciec dziecka nie utrzymuje kontaktów z polskimi rodzinami, które osiedliły się w sąsiedztwie, głównie ze względu na istotne różnice społeczne.

Rodzina ma również ograniczony kontakt z krewnymi zamieszkałymi w Polsce i Japonii, z którymi widuje się maksymalnie raz lub dwa razy do roku. Kontakt podtrzymywany jest głównie telefonicznie bądź przez komunikator Skype. Wpływa to w istotny sposób na ograniczoną ekspozycję na języki mniejszościowe i pogłębia dominację języka większościowego.

2.1.6. Poczucie tożsamości

Analiza zebranych danych wskazała również na widoczny konflikt dotyczący zdefiniowania tożsamości narodowo-kulturowej dziecka. Ojciec dziecka, zdecydowany na stałe osiedlenie się w Wielkiej Brytanii, zakłada asymilację dziewczynki z kulturą brytyjską i przyjęcie przez nią w przyszłości obywatelstwa brytyjskiego, które sam już przyjął. Nie oznacza to dla niego „odcięcia się od korzeni", lecz dokonanie pragmatycznego wyboru, który jego zdaniem będzie najbardziej korzystny. Nie ma jednak zamiaru w jakikolwiek sposób ingerować w tę decyzję i chce pozostawić ją córce po osiągnięciu przez nią pełnoletności.

> „Jan: Po powrocie z Japonii Maja w wieku 4 lat skomentowała: Ale śmieszni ludzie tam są… dla niej to jest inny kraj kulturowo. Japonia jest dla niej zupełną egzotyką. Wydaje mi się, że dla mojej żony to jest problem. Ona uważa, że córka jest Japonką. Dla mnie jest Brytyjką, uważam, że miejsce, gdzie mieszkasz, gdzie się wychowujesz, kształtuje twoją tożsamość. Ona nie zna naszych krajów. Tylko z opowieści, a przecież żyje tutaj".

Matka z kolei nadal silnie utożsamia się z Japonią i mimo upływu lat traktuje pobyt w Wielkiej Brytanii tymczasowo. Jak sama przyznaje, córkę postrzega jako Japonkę: *I tend to think she is Japanese, but try not to think so as she is mixed Japanese and Polish. She needs to know the both roots*. [Często

uważam ją za Japonkę, ale staram się myśleć, że jest zarówno Japonką, jak i Polką. Musi znać swoje pochodzenie z obydwu stron.]. Ilustruje to również fragment zarejestrowanej rozmowy pomiędzy matką a córką:

> „Ayame: *Maja, don't sit like this. Japanese girls do not sit in this way*. [Maja, nie siedź w ten sposób. Japońskie dziewczynki tak nie siedzą.]
> Maja: *But I'm not a Japanese girl*. [Ale ja nie jestem japońską dziewczynką.]
> Ayame: *Of course you are!* [Oczywiście, że jesteś!]
> Maja: *No, I'm not. I'm English. And a bit Polish*. [Nie, nie jestem. Jestem Angielką. I trochę Polką.]
> Ayame: *What did you say?! I can't believe it! Janek, did you hear what she said?* [Co ty mówisz?! Nie mogę w to uwierzyć! Janek, słyszałeś, co powiedziała?]".

Dziewczynka podejmuje próby zdefiniowania własnej tożsamości w opozycji do matki, która reaguje na to w sposób emocjonalny. Zauważalne jest jednak, że matka definiuje tożsamość kulturową córki w odniesieniu do tożsamości własnej i ojca dziecka, zupełnie nie biorąc pod uwagę kraju goszczącego, co wyraźnie sygnalizuje w swoich wypowiedziach. Mówiąc np. o kulturowej przynależności swojej córki, odnosi się do szeroko pojętej kultury japońskiej i polskiej, nie uwzględniając kultury brytyjskiej. Wyraża to chociażby użycie zaimka „both" [obydwa, obydwie] w poniższej wypowiedzi matki: *I think both cultures are very important for us and she needs to know that as well*. [„Uważam, że obydwie kultury są dla nas ważne i ona też to musi wiedzieć".]

W rozmowie z ciotką (Polką) Maja dokonuje kategoryzacji swojej przynależności kulturowej w opozycji do my i oni: *You know, these Japanese they are very funny… they bow and move in a strange way. They're not like us* [„Wiesz, ci Japończycy są bardzo zabawni… kłaniają się i poruszają w dziwny sposób… nie są tacy jak my"]. Sama określa siebie jako Angielkę: *I was born here, I am English. My mum and dad are different… from different countries*. [„Urodziłam się tutaj, jestem Angielką. Moja mama i tata są inni… z innych krajów".].

2.1.7. Zarządzanie RPJ

Na poziomie zarządzania RPJ na pierwszy plan wysuwa się rozczarowanie obecną sytuacją oraz poczucie porażki ze strony rodziców. W trakcie badania rodzice nieustannie dokonywali refleksji nad obecną sytuacją oraz formułowali liczne teorie naiwne dotyczące przede wszystkim wielojęzyczności oraz płynących z niej korzyści, jak również niejako wyjaśniających brak oczekiwanych rezultatów w znajomości języków mniejszościowych przez ich córkę. Po roku uczestnictwa w projekcie badawczym rodzice wyraźnie zdefiniowani potrzebę zmiany i chęć działania. Ponownie określili cele i środki prowadzące do ich osiągnięcia.

2.2. RPJ: podsumowanie

Główne założenia i realizacja RPJ objętej badaniem rodziny zostały zestawione w tabeli poniżej. Podsumowanie ma na celu zwrócenie uwagi na dynamiczny charakter RPJ, której poszczególne elementy zmieniały się na przestrzeni lat.

RPJ	Przed narodzinami dziecka	Obecnie
Ideologie językowe: postawy i przekonania wobec wielojęzyczności	pozytywne; oparte na teorii naiwnej postrzegającej wielojęzyczność jako dodatkowy atrybut, „dar", przyczyniający się do rozwoju intelektualnego	pozytywne; oparte na teorii naiwnej postrzegającej wielojęzyczność jako dodatkowy atrybut, „dar", przyczyniający się do rozwoju intelektualnego
Praktyka komunikacyjna	zasada „jeden rodzic, jeden język"	– przełączanie i mieszanie kodów; – dominacja angielskiego: z ojcem komunikacja odbywa się w przeważającej części w języku angielskim; z matką częściowo po japońsku
Zarządzanie	edukacja trzyjęzyczna: – brytyjska szkoła podstawowa; – weekendowa szkoła polska; – systematyczne nauczanie japońskiego w domu przez matkę	– monojęzyczna brytyjska szkoła podstawowa; – deklaracja matki o rozpoczęciu systematycznej nauki czytania i pisania w języku japońskim od września 2015; – rozważany udział dziecka w zajęciach weekendowych szkoły polskiej w pobliskiej miejscowości

Tabela 1: Rodzinna polityka językowa: podsumowanie.

Stałym elementem RPJ była niezmiennie pozytywna postawa rodziców wobec wielojęzyczności, deklarowana jeszcze przed narodzinami dziecka, aż do momentu ukończenia przez nie szóstego roku i zakończenia projektu badawczego (sierpień 2015).

Istotne rozbieżności można jednak zaobserwować na poziomie praktyki komunikacyjnej. Przyjęte przez rodziców założenie, że będą porozumiewać się z dzieckiem w swoich językach rodzimych, zgodnie z zasadą „jeden rodzic, jeden język" (OPOL – *one parent, one language*), zostało negatywnie zweryfikowane przez rzeczywistość. Wbrew swoim wcześniejszym planom i deklaracjom rodzice przełączają i mieszają kody językowe, posługując się w interakcji z dzieckiem głównie językiem angielskim.

Rozbieżności pomiędzy założeniami a praktyką są również widoczne na poziomie zarządzania RPJ. Planowana edukacja trzyjęzyczna dziecka okazała się niemożliwa. Na obecnym etapie dziewczynka uczęszcza do monojęzycznej brytyjskiej szkoły podstawowej i jest głęboko zanurzona w szeroko rozumianej kulturze brytyjskiej. Do tej pory nie udała się również planowana przez matkę regularna nauka czytania i pisania w języku japońskim. Dziewczynka nie uczestniczy też w zajęciach polskiej szkoły weekendowej. Rodzice zadeklarowali jednak chęć podjęcia działań w celu zmiany obecnej sytuacji.

3. Wnioski

Mimo że studium przypadku ma swoje istotne ograniczenia dotyczące przede wszystkim reprezentatywności danych (por. Dörnyei, 2007), uzyskane wyniki można rozpatrywać w ramach wiarygodności ekologicznej (Kramsch, 2002: 23), „gdzie mikro-obserwacje przez analogię (Minsky, 1991) mogą być poglądowe dla zjawisk o szerszej skali" (Lankiewicz, Wąsikiewicz-Firlej, 2015:105).

Przeprowadzone badanie pokazało, jak ewoluowała RPJ w zderzeniu z rzeczywistością. Szczególnie zauważalne rozbieżności pomiędzy teoriami naiwnymi rodziców dotyczącymi wielojęzyczności i ideologiami językowymi dotyczącymi rozwoju językowego ich dziecka a ich rzeczywistą praktyką komunikacyjną. Pomimo pozytywnej postawy obydwojga rodziców wobec wielojęzyczności jako takiej oraz konkretnymi planami rozwoju wielojęzyczności u swojego dziecka, rodzice uznali obecny stan rozwoju językowego córki za niesatysfakcjonujący. Jak sami stwierdzili, zabrakło konsekwencji we wdrażaniu założeń RPJ w codziennej komunikacji oraz bardziej świadomego i aktywnego zarządzania nią (podjęcia konkretnych działań, takich jak zapisanie do szkoły, nawiązaniu kontaktu ze wspólnotą językową – podjęta jedna próba uznana za nieudaną). Podobne rozbieżności pomiędzy deklarowanymi ideologiami językowymi – przede wszystkim chęcią utrzymania rodzimych języków rodziców – a praktyką komunikacyjną w rodzinie zostały zasygnalizowane w szeregu badań (np. King, 2004; Spolsky, 2004; Schwartz, 2008).

Wyniki badania pokazały również, jak istotną rolę w kształtowaniu wielojęzyczności ma postawa samego, zaledwie sześcioletniego dziecka, które już podejmuje próby określenia własnej tożsamości kulturowej. *De facto* dziecko przejęło kontrolę nad tym procesem, a rodzice pomimo swego rozczarowania obecną sytuacją przyjęli raczej bierną postawę. Podobnie jak we wcześniejszych badaniach dziecko odegrało główną rolę w ograniczeniu użycia języków mniejszościowych i przyjęciu języka większościowego (angielskiego) jako dominującego w komunikacji w rodzinie (por. Caldas, 2000; Caron-Caldas, 2002; Tannenbaum, 2003).

Sam model RPJ charakteryzuje się istotnym potencjałem badawczym i wyraźnie wskazuje na złożoność i wielowymiarowość rozwijania wielojęzyczności. Badanie pokazało, że rodzina jako podstawowy ekosystem, w którym są kształtowane język i tożsamość, stanowi układ dynamiczny, zmieniający się w czasie, na który wpływ mają wszyscy jej członkowie oraz ich postawy wobec wielojęzyczności i poszczególnych języków, jak również szeroko rozumiane uwarunkowania społeczno-ekonomiczno-kulturowe.

BIBLIOGRAFIA

Anderson, J., Kendrick, B., Rogers, T. i S. Smythe (red.). 2005. *Portraits of literacy across families, communities and schools: Intersections and tensions*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Blackledge, A. i A. Pavlenko. 2002. „Introduction". Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication, 21: 121-140.

Blackledge, A. i A. Creese. 2010. *Multilingualism: A critical perspective.* New York: Continuum.

Caldas, S. i S. Caron-Caldas. 2000. „The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Quebec case study". Journal of Applied Psycholinguistics, 21(3): 365-381.

Caldas, S. i S. Caron-Caldas. 2002. „A sociolinguistic analysis of the language preferences of adolescent bilinguals: Shifting allegiances and developing identities". Applied Linguistics, 23(4): 490-514.

Canagarajah, A. S. 2008. „Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora". Journal of Sociolinguistics, 12(2): 143-176.

Creese, A. i P. Martin (red). 2003. *Multilingual classroom ecologies*. Clevedon: Multilingual Matters.

Curdt-Christiansen, X. L. 2009. „Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec". Language Policy, 8(4): 351-375.

De Houwer, A. 1999: „Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes". (w) *Bilingualism and migration*. (red. G. Extra i L. Verhoeven). Berlin: de Gruyter, str. 75-96.

Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics*. *Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Fogle, L. i K. A. King. 2013. „Child agency and language policy in transnational families". Issues in Applied Linguistics, 19(1): 1-25.

Gafaranga, J. 2010. „Medium request: Talking language shift into being". Language in Society, 39(2): 241-270.

Harris, J. R. 1995. „Where is the child's environment? A group socialization theory of development". Psychological Review, 103(3): 458-489.

Haugen, E. 1972. *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.

King, K. i L. Fogle. 2006. „Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism". The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 9(6): 695-712.

King, K., Fogle, L. i A. Logan-Terry. 2008. „Family language policy". Language and Linguistics Compass, 2: 907-922.

King, K. 2013. „A tale of three sisters: Language learning and linguistic identity in a transnational family". International Multilingual Research Journal, 7: 49-65.

Kramsch, C. 2002: „Introduction. How can we tell the dancer from the dance?". (w) *Language learning and language socialization. Ecological perspectives*. (red. C. Kramsch). London and New York: Continuum, str. 1-30.

Kumaravadivelu, B. 2003. „Critical language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching". World Englishes, 22(4): 539-550.

Laihonen, P. 2008. „Language ideologies in interviews: A conversation analysis approach". Journal of Sociolinguistics, 12: 668-693.

Lankiewcz, H., Wąsikiewicz-Firlej, E. i A. Szczepaniak-Kozak. 2016. „Insights into language teacher awareness with reference to the concept of self-marginalization and empowerment in the use of a foreign language". Porta Linguarum 25: 147-161.

Lankiewicz, H. i E. Wąsikiewicz-Firlej. 2015. „Wiedza profesjonalna jako atrybut tłumacza: implikacje dla edukacji translatorycznej". Przegląd Humanistyczny LXIII(10): 92-108.

Lankiewicz, H. 2015. *Teacher language awareness in the ecological perspective: A collaborative inquiry based on languaging*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Lanza, E. i B. E. Svendsen 2007. „Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak. Social network analysis, multilingualism, and identity". International Journal of Bilingualism, 11: 275-300.

Lanza, E. 1992. „Can bilingual two-year-olds code-switch?". Journal of Child Language, 19(3): 633-658.

Lanza, E. 2007: „Multilingualism in the family". (w) *Handbook of multilingualism and multilingual communication.* (red. A. Peter i W. Li). Berlin: Mouton de Gruyter, str. 45-67.

Levy, S., Chiu, C. i Y. Hong. 2006. „Lay theories and intergroup relations". Group Processes and Intergroup Relations, 9(1): 5-24.

Luykx, A. 2005: „Children as socializing agents: Family language policy in situations of language shift". (w) *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism*. (red. J. Cohen, K. T. McAlister, J. MacSwan, i K. Rolstad). Somerville: Cascadilla Press, str. 1407-1414.

Martínez, L. i P. Smith. 2003. „Educating for bilingualism in Mexican transnational communities". NABE Journal of Research and Practice, 1(1): 138-148.

Minsky, M. 1991. „Logical vs. analogical, or symbolic vs. connectionist, or neat vs. scruffy". AI Magazine, 12(2): 34-50.

Moin, V., Schwartz, L. i M. Leikin. 2013. „Immigrant parents' lay theories of children's preschool bilingual development and family language ideologies". International Multilingual Research Journal, 7: 99-118.

Okita, T. 2002. *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.

Palviainen, Å. i S. Boyd. 2013: „Unity in discourse, diversity in practice". (w) *Successful family language Policy: Parents, children and educators in interaction*, *Multilingual Education 7*. (red. M. Schwartz i A. Verschik). Heidelberg: Springer, str. 223-248.

Phillipson R. 1992. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Puppel, S. i J. Puppel, 2005. „Zagadnienie percepcji języka naturalnego w triadzie: język ojczysty – język globalny – język sąsiedni na przykładzie triady: język polski – język angielski – język niemiecki w ujęciu ekolingwistycznym: próba typologii". Scripta Neophilologica Posnaniensia, 7: 55-95.

Schwartz, M. 2010. „Family language policy: Core issues of an emerging field". Applied Linguistics Review, 1: 171-192.

Schwartz, M. 2008. „Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel". Journal of Multilingual and Multicultural Development, 29(5): 400-418.

Schwartz, M. i A. Verschik. 2013: „Achieving success in family language Policy: Parents, children and educators in interaction". (w) *Successful family language policy: Parents, children and educators in interaction*, *Multilingual Education 7*. (red. M. Schwartz i A. Verschik). Heidelberg: Springer, str. 1-20.

Souto-Manning, M. 2006. „Families learn together: Reconceptualizing linguistic diversity as a resource". Early Childhood Education Journal, 33: 443-446.

Spolsky, B. 2004. *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Spolsky, B. 2007: „Family language management: Some preliminaries". (w) *Studies in language and language education: Essays in honor of Elite Olshtain*. (red. A. Stavans i I. Kupferberg). Jerusalem, Israel: Hebrew University: Magnes Press, str. 429-449).

Steciąg, M. 2014. „Glottodydaktyka w ujęciu ekolingwistycznym". Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców, 3(21): 51-62.

Tannenbaum, M. 2003. „The multifaceted aspects of language maintenance: A new measure for its assessment in immigrant families". International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 6(5): 374-388.

Tuominen, A. 1999. „Who decides the home language? A look at multilingual families". International Journal of the Sociology of Language, 140: 59-76.

Volk, D. i M. Angelova. 2007. „Language ideology and the mediation of language choice in peer interactions in a dual-language first grade". Journal of Language, Identity & Education, 6: 177-199.

Wolfram, W. i N. Schilling-Estes. 2006. *American English: Dialects and variation.* Wyd. 2. Oxford, UK: Blackwell.

Zentella, A. 2005: „Perspectives on language and literacy in Latino families and communities". (w) *Building on strength: Language and literacy in Latino families and communities*. (red. A. Zentella). New York, NY: Teachers College Press, str. 1-12.

Maciej Smuk
Uniwersytet Warszawski
m.smuk@uw.edu.pl

BARIERY W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH – PERSPEKTYWA UCZĄCYCH SIĘ

Barriers in foreign language learning – learner's perspective

This article's main aim is to present the results of research concerning the barriers in foreign language learning. It analyses various obstacles indicated by 342 students from both philological and non-philological departments. Those factors have been subdivided into three groups, each dealing with a different type of barriers: external objective barriers, barriers associated with behavior and competence of the teacher as well as concerning language courses, and, finally, cognitive, affective, and personality related barriers.

Keywords: barriers, foreign language learning, students, philology, non-philological studies

Słowa kluczowe: bariery, nauka języków obcych, studenci, filologie, kierunki niefilologiczne

1. Wprowadzenie

Jedną z głównych zalet *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* było wprowadzenie na grunt glottodydaktyki terminu *savoir-être*, a przez to jeszcze wyraźniejsze uwypuklenie roli indywidualnych uwarunkowań uczniów w nauce języków obcych. Zmienne podmiotowe i wskaźniki postępów (np. oceny) mogą bowiem jedynie współwystępować, często jednak zachodzi między nimi związek przyczynowo-skutkowy. W takim przypadku cechy uczniów pełnią rolę zmiennych niezależnych lub zmiennych pośredniczących, a ich wpływ na proces

uczenia się można określić *grosso modo* jako neutralny (np. niektóre style kognitywne), pozytywny (np. zachowania wynikające z tzw. otwartości na doświadczenia) lub negatywny (np. lęk językowy).

Głównym tematem niniejszego artykułu będzie negatywne oddziaływanie uwarunkowań indywidualnych na naukę. Zostaną w nim przedstawione wyniki badania, które dotyczyło percepcji czynników barierogennych w nauce języków obcych, a odpowiedzi udzielone przez respondentów będą odniesione do typologii barier psychicznych dokonanej przez Bielską (2011). Badanie przeprowadzono wśród 344 polskich studentów trzech różnych kierunków w okresie od lutego 2014 do czerwca 2015 roku. Z racji obszerności i złożoności zagadnienia nie zostaną zaprezentowane w tym artykule środki zapobiegające barierom lub neutralizujące ich wpływ.

2. Typologia barier psychicznych według J. Bielskiej

W artykule „Bariery psychiczne w nauce języka obcego" Bielska (2011) wyodrębniła pięć typów blokad. Pierwszą grupę stanowią bariery poznawcze, które są wynikiem trudności o charakterze percepcyjnym. W tym zbiorze znajdują się problemy wynikające z braku elastyczności poznawczej (np. związanego ze sztywnością stylu kognitywnego lub modalności), zaburzeń pamięci, niskiej tolerancji dla wieloznaczności, a także z błędnych przekonań o nauce języków obcych i stopniu trudności różnych języków. Drugi zbiór stanowią przeszkody afektywne – emocjonalne i motywacyjne. Obejmują one stany, postawy i motywy działania. Można tu wymienić negatywne postawy wobec przedstawicieli danej kultury czy języka obcego, wysoki lęk językowy i niską motywację wewnętrzną. Bariery osobowościowe – trzeci rodzaj – wiążą się ze względnie stałymi uwarunkowaniami indywidualnymi, takimi jak: silna ekstrawersja lub introwersja, nieadekwatne poczucie własnej wartości i skuteczności, silny konformizm. Za oddzielną, czwartą grupę należy uznać zdaniem autorki blokady językowe, które odnoszą się – jak sama nazwa wskazuje – do kwestii *stricte* językowych: stopnia znajomości języka obcego i języka ojczystego oraz dystansu między dojrzałością intelektualną a możliwością wyrażenia myśli w języku obcym. Bariery psychospołeczne stanowią piąty typ. Są one zakotwiczone w warunkach społecznych, a przykładowymi przeszkodami tej natury są: konflikt ról społecznych pełnionych przez ucznia, brak symetrii między indywidualnym stylem uczenia się a stylem nauczania, niemożność liczenia na wsparcie środowiska społecznego (Bielska, 2011: 334-335).

3. Przedmiot, cele, pytania i techniki badawcze

Inspiracją do przeprowadzenia opisanego badania był wspomniany artykuł Bielskiej. Ważny motyw stanowiły też własne obserwacje – moją ciekawość wzbudziły te stany, zachowania i cechy uczniów, które ich zdaniem mogą utrudniać opanowywanie konkretnych kompetencji językowych, np. nieśmiałość podczas interakcji ustnych, zbyt silne myślenie konwergencyjne lub dywergencyjne jako czynnik utrudniający rozwiązywanie problemów, różne formy lęku językowego, negatywne odczucia względem danego języka lub przedstawicieli danej kultury. Przedmiotem zainteresowania nie były więc bariery łączące się z kwestiami językowymi *sensu stricto*, takimi jak nieznajomość pewnych konstrukcji syntaktycznych czy ubogi zasób słownictwa.

Przedmiot badania został doprecyzowany w postaci następujących pytań badawczych:

- Jakie są najczęstsze bariery w nauce języków obcych, zgodnie z odczuciem respondentów?
- Czy wymienione przez respondentów bariery potwierdzają adekwatność ich podziału na pięć typów: poznawcze, afektywne, osobowościowe, językowe, psychospołeczne?
- Czy istnieją różnice między odpowiedziami studiujących kierunki filologiczne i niefilologiczne w zakresie występowania różnych barier?

Z względu na specyfikę pytań badawczych i tzw. zasadę otwartości przypisaną badaniom jakościowym (Krüger, 2007: 161) uznano za bezcelowe formułowanie hipotez roboczych. „W wypadku […] problemów badawczych dotyczących samego tylko opisu badanych faktów lub zjawisk nie zachodzi konieczność formułowania hipotez roboczych. Przeciwnie, formułowanie ich może się okazać daremnym marnotrawieniem energii twórczej, a niekiedy może być wręcz niepożądane i szkodliwe. Na przykład zupełnie niecelowe wydaje się formułowanie hipotez roboczych w wypadku badania opinii osób badanych w różnych sprawach" (Łobocki, 2006a: 129).

W badaniu zastosowano kwestionariusz[1], w którym respondenci zostali poproszeni o odpowiedź na jedno, ogólnie sformułowane pytanie o charakterze introspektywnym – poniżej zamieszczono jego fragment:

> „Sukces w nauce języków obcych zależy od wielu uwarunkowań kulturowych, społecznych i psychologicznych. Determinują go również cechy uczącego się,

[1] W literaturze przedmiotu brakuje jednomyślności co do statusu kwestionariuszy (ankiet) – zgodnie z Łobockim (2006b: 243) oraz Wilczyńską i Michońską-Stadnik (2010: 167) traktuję kwestionariusz jako technikę badawczą, a nie jako niezależną metodę.

zachowania nauczyciela oraz inne czynniki o charakterze obiektywnym. Poniższy sondaż ma na celu wyodrębnienie głównych kategorii czynników, które utrudniają naukę języków obcych […].
Proszę wymienić dowolną liczbę czynników, które utrudniają Pani/Panu uczenie się języków obcych oraz dopasować opinie do jednej z trzech kategorii:
1. Moje cechy, postawy, zachowania, przekonania
2. Cechy, postawy, zachowania, przekonania nauczyciela
3. Inne czynniki".

Introspekcja współbrzmi szczególnie z refleksją o aspektach afektywnych własnego funkcjonowania (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 161). Uznano poza tym, że forma pisemna bardziej aniżeli ustna (np. wywiad) będzie sprzyjać zastanowieniu się nad odpowiedziami.

4. Próba badawcza

Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów różnych warszawskich szkół wyższych, studiujących na trzech kierunkach: filologii, pedagogice i ekonomii. Intencją było zdobycie informacji na temat różnorodnych perspektyw, które wynikają też z odmiennych kontekstów studiowania i celów uczenia się języków. Odpowiedzi udzieliło 344 respondentów. Podczas wstępnej analizy wyników dwa kwestionariusze wyeliminowano, ponieważ respondenci zawarli w nich ogólne uwagi o uczeniu się języków i rekomendacje, a przedstawione treści nie odnosiły się bezpośrednio do badanych (np. „Problem w uczeniu się języków obcych ma osoba, która nie ma dobrej pamięci słuchowej"; „Ilustracje bardzo pomagają w uczeniu się"). Ostatecznej analizie poddano więc odpowiedzi 342 respondentów, w tym:

- 118 studentów kierunków filologicznych, czyli 34,5% ogółu (S1-S118);
- 224 studentów kierunków niefilologicznych, czyli 65,4% ogółu (S119-S342).

5. Wyniki badania

W tej sekcji artykułu zostaną przedstawione najczęściej wymieniane bariery. Podczas prezentowania wyników zostaną zachowane trzy kategorie źródeł barier, które wyodrębniono w kwestionariuszu (moje cechy, cechy nauczyciela, inne czynniki), a bariery związane z własną osobą zostaną odniesione do typologii Bielskiej (bariery poznawcze, afektywne, osobowościowe, językowe, psychospołeczne).

5.1. Bariery zewnętrzne

Wszyscy respondenci uwzględnili w swoich odpowiedziach czynniki zewnętrzne, które powodują trudności w nauce języków obcych. Najczęściej wymieniano zbyt dużą liczbę obowiązków, skutkującą niemożnością poświęcenia czasu nauce języka, jak również realizowanie zbyt obszernego materiału podczas zajęć, które przeciwstawia się aspektowi jakościowemu nauki – 69 respondentów [20,1%][2] przytoczyło np. takie argumenty:

> „Duża liczba zajęć z [nazwa języka] doprowadza do tego, że po zajęciach odrabiamy prace domowe. Brak jest motywacji i chęci do pogłębiania tej wiedzy przez samodzielne »badania«. Przez natłok pracy tracimy pasję do tego języka" (S68).
>
> „Ograniczony czas na naukę (a według mnie nauka języka wymaga poświęcenia dużej ilości czasu) przez pracę – wielu studentów, tak jak ja, pracuje, żeby móc opłacić studia (jestem studentką wieczorową), co skutkuje brakiem odpowiedniej ilości czasu" (S100).
>
> „Wprowadzanie zbyt dużej ilości nowego materiału podczas jednych zajęć i dodatkowo zadawanie prac domowych, których wykonywanie zajmuje kilka godzin, powoduje utratę orientacji w przedmiocie i spadek motywacji. A gdzie przyjemność uczenia się???" (S134).

Czynniki, które znalazły się na kolejnych miejscach, wymieniono w tabeli 1.

Czynnik barierogenny	Liczba respondentów
zbyt mała liczba godzin zajęć z języka obcego	31 [9%]
brak regularnego kontaktu z cudzoziemcami i z tzw. żywym językiem	24 [7%]
duża liczebność grupy zajęciowej	18 [5,2%]
zbyt wczesna lub zbyt późna pora zajęć	13 [3,8%]
kwestie związane ze stanem zdrowia i samopoczuciem, jak choroby, zmęczenie lub problemy osobiste	11 [3,2%]
brak wiodącego podręcznika do nauki języka	10 [2,9%]
niedysponowanie funduszami na dodatkowe lekcje czy materiały	5 [1,4%]

Tabela 1: Czynniki barierogenne zewnętrzne z perspektywy uczących się.

Rzadziej (mniej niż pięć razy) odnotowano: różnice między poziomem zaawansowania uczących się w jednej grupie, niedogodny plan zajęć, warunki proksemiczne, częstą zmianę nauczycieli, 90-minutową długość zajęć.

[2] W nawiasach kwadratowych podano liczbę i/lub odsetek respondentów wskazujących daną odpowiedź.

5.2. Bariery związane z nauczycielem i przebiegiem zajęć językowych

340 respondentów [99,4%] wymieniło co najmniej jedno zachowanie nauczyciela jako czynnik barierogenny. Wśród nich należy oddzielić te, które dotyczą umiejętności dydaktycznych, a więc przejawiają się w planowaniu oraz organizacji zajęć i prezentowaniu nowego materiału od tych, które bardzo ściśle łączą się z cechami osobowymi, a znajdują odbicie w jakości relacji interpersonalnych i atmosferze zajęć.

Najczęściej wymienianym czynnikiem były niedostateczne kompetencje dydaktyczne nauczyciela [40 = 11,6%], choć nie doprecyzowywano, o jaki aspekt bądź jakie aspekty chodzi. Wypowiedzi miały charakter bardzo ogólny, wręcz ogólnikowy, tylko kilku respondentów skonkretyzowało zarzut, np.:

> „Nieumiejętne wykorzystywanie czasu podczas zajęć, np. gdy nauczyciel rozmawia z jednym studentem zamiast zaangażować całą grupę do rozmowy w parach, gdy puszcza nagrania do ćwiczeń ze słuchu bez uprzedniego sprecyzowania, w jakim celu je robimy itd." (S42).
>
> „Nieprecyzyjne opisywanie błędów w pracach pisemnych, brak omawiania popełnionych błędów i możliwości poprawy" (S104).
>
> „Niezrozumiałe prowadzenie zajęć […], oczekiwanie umiejętności językowych, a nie nauka" (S141).
>
> „Brak zrozumienia i dopasowania odpowiedniej metody do poziomu uczniów" (S276).

Ponadto jako bariery zostały wskazane:

- tempo pracy, które jest zbyt szybkie lub zbyt wolne [36 = 10,5%];
- monotonia, głównie w zakresie technik dydaktycznych i wykorzystywanych materiałów [24 = 7%];
- nieuwzględnianie potrzeb uczących się [16 = 4,6%], przy czym słowo „potrzeby" ma tu szerokie znaczenie, bo obejmuje zarówno potrzeby komunikacyjne, jak i potrzeby wynikające z cech osobowości lub predyspozycji (np. duża nieśmiałość, konieczność pozostawienia dłuższego czasu na refleksję);
- brak umiejętności motywowania bądź nadmierne skupienie na krytyce [15 = 4,3%];
- oferowanie zbyt małej lub zbyt dużej liczby zadań powtórzeniowych [12 = 3,5%];
- wyłączne posługiwanie się językiem obcym podczas zajęć [11 = 3,2%];
- niedostateczne kompetencje językowe nauczyciela [6 = 1,7%];
- przerywanie wypowiedzi uczniów [4 = 1,1%];

- brak możliwości poprawy niesatysfakcjonującej oceny, niejasne kryteria oceniania, zbyt częste korzystanie z nowych technologii, stosowanie referatów (te bariery wymieniły pojedyncze osoby).

Barierogenne cechy osobowe nauczycieli, o których najczęściej mówili respondenci, to dyrektywność/autorytarność/despotyzm i przekonanie o nieomylności, skutkujące często brakiem szacunku dla uczących się [30 = 8,7%]. Wypowiedzi ankietowanych były zróżnicowane – od ogólnych i neutralnych po konkretne i surowe, np.:

> „Nauczyciele zakładający oczywistość pewnych zagadnień" (S35).
>
> „Brak otwartości nauczyciela na opinie studentów co do sposobu wprowadzania nowych treści" (S52).
>
> „Niektórzy profesorowie uważają nas – uczniów – za niedouczonych, niegodnych [nazwa kierunku studiów]. Dziwią się, że czegoś nie umiemy, nawet jeśli są to wiadomości z dziedziny, którą dopiero poznajemy" (S31).
>
> „Wyśmiewanie błędów językowych i wprowadzanie stresującej atmosfery w grupie, która nie przyczynia się do korygowania błędów, a służy nauczycielom jako narzędzie piętnowania uczniów i wyładowywania swojej frustracji; niechęć do przyjęcia innych interpretacji świata/języka niż ta prezentowana przez nauczyciela" (S70).

Wymieniono również bariery, które jest trudno jednoznacznie przypisać kategorii: umiejętności dydaktyczne czy cechy osobowościowe. Np. w faworyzowaniu uczniów i stawianiu nierównych wymagań [23 = 6,7%] mogą się odbijać osobiste sympatie oraz antypatie, jak i znajdować wyraz poglądy na temat dydaktycznego postępowania, np. potrzeby koncentrowania uwagi na uczniach słabszych lub częstszego angażowania uczniów lepszych. Do tej grupy czynników można też zaliczyć:

- złą (napiętą) atmosferę podczas zajęć [21 = 6,1%];
- niewielkie zaangażowanie/obojętność nauczyciela [20 = 5,8%];
- niską praktyczność zajęć/nadmierne skupienie na aspektach „nieistotnych"[3] [18 = 5,2%];
- chaotyczny sposób prowadzenia zajęć [17 = 4,9%];
- nieumiejętność zainteresowania tematem [11 = 3,2%];
- niską interaktywność nauczyciela [5 = 1,4%];
- nadmierną pobłażliwość nauczyciela [2 = 0,58%].

[3] Głównie zarzucano zbytnie skupienie się na zagadnieniach gramatycznych i małą liczbę zajęć konwersacyjnych.

5.3. Bariery związane z własną osobą

322 respondentów [94,1%] podało co najmniej jedną barierę ściśle związaną z ich postawami, reakcjami czy odczuciami. Analizowane odpowiedzi próbowano przyporządkować do pięciu rodzajów barier wyszczególnionych przez Bielską, chociaż niekiedy jej typologia okazywała się – zgodnie z moim osądem – niewystarczająca lub niedostatecznie akcentowała specyfikę pewnego typu blokad.

Podczas analizy zachowano podział na sferę poznawczą i afektywną (mimo ich oczywistej nierozłączności), uznając, że rozróżnienie to nie przeciwstawia ich sobie, a jedynie podkreśla ich specyfikę.

Wśród barier poznawczych znalazły się zatem niesystematyczność [69 = 20,1%], kłopoty z koncentracją [23 = 6,7%], zła organizacja pracy/nieumiejętność planowania działań [19 = 5,5%] i tzw. słaba pamięć [19 = 5,5%], przy czym najczęściej przytaczano w tym kontekście naukę słów.

Według mnie także tzw. bariery językowe stanowią *de facto* specyficzny wariant barier poznawczych, przy czym tylko kilka wypowiedzi można przypisać tej kategorii: rozdźwięk między chęcią budowania długich i złożonych wypowiedzi a brakiem wystarczających środków językowych, znajomość innego języka obcego, głównie pokrewnego, co powoduje interferencje, a także równoczesne uczenie się zbyt dużej liczby języków (odpowiedzi te pojawiły się w pojedynczych przypadkach).

Zgodnie z wynikami badania najobszerniejszy zbiór stanowią – zdecydowanie – bariery natury afektywnej. Na pierwszym miejscu [100 = 29,2%] znalazły się zachowania i stany, które należy utożsamiać z lękiem językowym, głównie lękiem komunikacyjnym, np.:

> „Często, gdy próbuję wypowiedzieć się w danym języku, ogarnia mnie strach, że nie wypowiem się poprawnie, więc wolę nic nie powiedzieć lub udawać, że nie rozumiem" (S116).
>
> „Nie jestem nieśmiała, ale mam problem z wypowiadaniem się w innym języku, bo myślę, że popełnię błąd lub ktoś mnie nie zrozumie, mimo że wiem, że potrafiłabym dobrze powiedzieć wiele rzeczy" (S188).

Trzeba dodać, że w tej grupie niemal połowa badanych [47 = 13,7% ogółu] jako przyczynę blokady wskazała lęk przed publicznym zabieraniem głosu, który nie jest wskaźnikiem nieśmiałości, a wynika z obawy przed ośmieszeniem z powodu deficytów językowych. W wypowiedziach respondentów jest obecna duża liczba słów o istotnym ciężarze gatunkowym, np.:

> „Odbiegam poziomem od większości grupy, co budzi we mnie poczucie wstydu" (S124).

„Czasami wstydzę się zapytać o coś, czego nie rozumiem, żeby nie wyjść na głupią" (S159).

„Mam lęk przed zbłaźnieniem się" (S167).

„Strach przed upokorzeniem podczas rozmowy z kimś po angielsku" (S280).

„Bardzo lubię język angielski, jednak bardzo często boję się mówić w tym języku, ponieważ nie chcę się ośmieszać" (S335).

„Ucząc się języka, najgorzej dla mnie jest wypowiadać się ustnie, ponieważ ogarnia mnie wstyd przed powiedzeniem czegoś »głupiego«" (S337).

Czynnikiem często wymienianym była także „mała motywacja" lub „brak motywacji" – 76 badanych [22,2%] przytoczyło te słowa. Respondenci podawali często przyczynę lub okoliczności, w których ta przeszkoda wysuwa się na czoło, np.:

„Brak motywacji do nauki wynikający z tego, że nie rozumiem zajęć z [nazwa języka]" (S26).

„Uważam, że bardzo utrudniają mi uczenie się języków moje chęci. Myślę, że mam ich zdecydowanie za mało […]. Jeśli coś mi nie wychodzi, np. nauka poszczególnych słówek […], to rezygnuję, a nie ciągle je powtarzam aż do skutku" (S163).

„Mam […] przekonanie, że mój poziom języka w wypracowaniach nie zmienia się od jakiegoś czasu, co bardzo zniechęca do dalszej pracy" (S218).

Wśród innych blokad afektywnych znalazły się:

- negatywne przekonania dotyczące własnych zasobów poznawczych [28 = 8,1%], np.:

  „Nie mam predyspozycji do opanowania niektórych aspektów języka (np. trudna wymowa, szybki język mówiony)" (S83).

  „Mam przekonanie, że niektóre rzeczy są zbyt trudne, żeby się ich nauczyć" (S223).

- prokrastynacja [18 = 5,2%], np.:

  „Odkładanie wszystkiego na później, szczególnie te rzeczy, które wydają mi się mało atrakcyjne i których nie mam ochoty robić, bo wymagają dużo czasu" (S49).

  „Odkładanie nauki na ostatnią chwilę, co powoduje, że szybko zapominam" (S245).

- brak zainteresowania – zazwyczaj danym językiem, rzadziej tematem (np. zajęć) [17 = 4,9%], np.:

„Nie posiadam potrzeby pogłębiania znajomości języka po osiągnięciu pewnego poziomu" (S83).

„Niektóre tematy i teksty w ogóle mnie nie interesują »życiowo«, więc jest mi trudno skupić się na nich" (S252).

- stany, które należy potraktować jako wskaźniki niskiego poczucia własnej wartości [14 = 4%], np.:

„Wmawiam sobie, że jestem gorsza niż inni, bardzo dbam o opinię innych na swój temat" (S215).

„Gdy coś mi nie wychodzi, zaczynam myśleć, że czegoś mi brakuje" (S342).

- trudność wynikająca z odroczenia gratyfikacji [12 = 3,5%], np.:

„Poczucie bezcelowości, że zanim osiągnę poziom »użyteczności« języka, minie wiele lat" (S86).

„Demotywuje mnie świadomość, ile czasu i wysiłku potrzeba, aby osiągnąć komunikatywną kompetencję w danym języku" (S87).

- brak sympatii/niechęć do nauczyciela [11 = 3,2%], np.:

„Mam ogromną niechęć w stosunku do nauczyciela – jest niegrzeczny i niekompetentny" (S195).

„Złe nastawienie do nauczyciela – nie wzbudził sympatii" (S275).

Respondenci bardzo rzadko wymieniali bariery, które można uznać za psychospołeczne w ujęciu Bielskiej (konflikt pełnionych ról, niezgodność stylu uczenia się i nauczania, brak wsparcia społecznego). Najczęściej mówili o przymusie nauki języka obcego [9 = 2,6%], np.:

„Naciski społeczne na naukę danego języka, »bo cały świat w tym języku się porozumiewa«" (S190).

„Poczucie »nie potrzebuję tego«, »nie interesuje mnie to«, a muszę się uczyć, bo taka jest moda" (S285).

Wydaje się, że do grupy barier psychospołecznych należałoby również zaliczyć wszelkie przekonania społeczne podlegające internalizacji (głównie stereotypy), które dotyczą uwarunkowań nauki języka/języków, stopnia jego/ich trudności oraz wyobrażeń związanych z przedstawicielami danej kultury/nacji. Takie czynniki wymieniło 15 respondentów [4,3%], np.:

„Przekonanie, że wyjazd za granicę jednak ma duży wpływ na kompetencje językowe (osoby, które wyjeżdżają, uczą się szybciej)" (S60).

„Przekonanie, że żeby zacząć mówić, powinno się wyjechać do kraju, którego języka się uczę – to poważna inwestycja czasowa, finansowa, emocjonalna" (S86).

W zbiorze barier osobowościowych znajdują się relatywnie stałe charakterystyki uczących się. Podczas selekcji i analizy odpowiedzi posłużyłem się modelem tzw. Wielkiej Piątki[4] (Smuk, 2011). Chociaż lękliwość uznaje się za cechę neurotyzmu, to lęk językowy potratowano jako oddzielną zmienną o charakterze afektywnym, co jest spójne z jego klasycznym ujęciem (Horwitz, Horwitz i Cope, 1986).

Badani mówili o czterech barierach o charakterze osobowościowym:

- dużej nieśmiałości/niechęci do występów przed grupą/silnej introwersji [54 = 15,7%];
- niskiej sumienności [11 = 3,2%];
- zbyt dużej sumienności/perfekcjonizmie [9 = 2,6%];
- ogólnym braku celu/bezsensie/pesymizmie/braku ciekawości świata [9 = 2,6%].

Poniżej zacytowano kilka wypowiedzi z tej grupy:

„Nie mam umiejętności »lania wody« – jestem osobą bardzo konkretną i sprawia mi to duże problemy, by wyrazić swoje myśli bardzo długo" (S43).

„Zbytni perfekcjonizm i precyzyjna organizacja pracy są blokadą. Zawsze trzymam się ściśle wyznaczonego planu, nie odkładam na później, mimo że w danym momencie nie mam »weny« do danego ćwiczenia/zadania" (S65).

„Niekiedy introwersja – lubię naukę w mniejszej grupie, 5-10 osobowej" (S182).

„Introwersja – mam własne tempo nauki" (S190).

„Jestem zbyt »ułożona«, nie potrafię reagować szybko w sposób nieprzemyślany, ważę słowa" (S215).

Żeby zilustrować wielość czynników utrudniających opanowywanie języków obcych przez respondentów, warto przytoczyć na zakończenie te, które pojawiły się dwu- lub jednokrotnie. Były to: brak własnej opinii o różnych sprawach, dysleksja, dysortografia, lęk przed konkretnym nauczycielem, nadmierna potrzeba nowych bodźców, nadmierna potrzeba presji czasu, niechęć do aktywności teatralno-muzycznych, niechęć do mechanicznej nauki słów, niekorzystanie z literatury zalecanej przez nauczyciela, nieprzywiązywanie

[4] Otwartość na doświadczenia/zamkniętość, sumienność/brak celu, ekstrawersja/introwersja, ugodowość/antagonizm, neurotyzm/stabilność emocjonalna.

wagi do szczegółów, nieumiejętność pracy pod presją czasu, niska kreatywność, pośpiech, „słomiany zapał", tendencja do tłumaczenia słowa po słowie. Dodatkowego komentarza wymaga podawanie lenistwa jako przeszkody w nauce języków obcych – aż w 69 kwestionariuszach [20,1%] mówiono o nim. Zgodnie z moją oceną bardzo trudno jest stwierdzić jednomyślnie, jaki rodzaj bariery stanowi lenistwo i gdzie faktycznie leżą jego przyczyny, choćby dlatego, że duże niejasności rodzi sam zakres semantyczny tego słowa.

6. Bariery studentów kierunków filologicznych i niefilologicznych

Jak wspomniano wcześniej, jednym z celów badania było stwierdzenie, czy istnieją różnice między studentami kierunków filologicznych i niefilologicznych co do typów przeszkód utrudniających im naukę języków obcych. Rozbieżności mogłyby wynikać z innych motywów podjęcia nauki języka obcego, odmiennych celów nauki, różnej częstości zajęć językowych, doświadczania kontaktu z językiem podczas zajęć innych niż językowe czy odmiennego sposobu nauczania języka na studiach filologicznych i niefilologicznych.

Największe różnice odnotowano w przypadku motywacji – jej brak lub niski poziom wydaje się być większym problemem dla studentów ekonomii i pedagogiki. Rezultat taki nie zaskakuje, jeśli weźmie się pod uwagę status zajęć językowych na kierunkach niefilologicznych i filologicznych oraz nieinstrumentalne przesłanki podejmowania studiów na filologiach. Z analogicznego powodu nie dziwi, dlaczego studenci „niefilologiczni" rzadziej aniżeli ich koledzy studiujący filologie jako barierę przywoływali brak kontaktu z cudzoziemcami. W tej grupie z kolei częściej była mowa o potrzebie większej liczby zajęć z przedstawicielami danej kultury obcej i o wyjazdach zagranicznych. Lęk komunikacyjny zdaje się doskwierać mocniej studentom kierunków niefilologicznych, ale już „lęk przed ośmieszeniem się" z powodu braków językowych wydaje się stanowić węzeł gordyjski dla obu grup. Studenci filologii rzadziej mówili o braku systematyczności, o kłopotach z pamięciowym uczeniem się i o trudnościach związanych z odroczoną gratyfikacją. Nie odnotowano natomiast żadnych istotnych różnic między obiema grupami w przypadku barier natury osobowościowej. Przeświadczenie o braku predyspozycji do nauki języków obcych lub danego języka obcego częściej dominuje u przedstawicieli ekonomii i pedagogiki, natomiast wśród przyszłych filologów pokutuje – posługując się słowami respondentów – „przekonanie, że ciągle wiem za mało, zniechęcenie tym, jak wiele jeszcze mam do nauczenia i ile mam zaległości oraz tym, że nigdy nie będę dość dobra […]" (S78), czy „brak przyzwolenia na popełnianie błędów, wymóg bycia perfekcyjnym" (S80).

7. Podsumowanie

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że najistotniejsze okazały się bariery afektywne, zwłaszcza stany emocjonalne wskazujące na lęk językowy oraz problemy z motywacją do nauki. O ile w drugim przypadku respondenci umieli wymienić bądź nawet wyjaśnić źródła takiego stanu, o tyle w przypadku lęku wypowiedzi badanych koncentrowały się na opisach odczuć powodujących pasywność, frustrację oraz myśli destrukcyjne na temat własnych możliwości poznawczych. Ponadto szczególnie istotną zmienną barierogenną okazał się lęk przed krytyczną oceną ze strony kolegów. W drugiej kolejności były wymieniane bariery z grupy poznawczych – tutaj dominowała niesystematyczność, inne czynniki pojawiały się zdecydowanie rzadziej. Niesystematyczność ta niemal nigdy nie była komentowana, nie pojawiały się również informacje mówiące o kontekstach jej obecności. Bariery językowe zostały wymienione tylko w siedmiu przypadkach. Także bariery osobowościowe i psychospołeczne były zdecydowanie rzadziej przytaczane; podkreślmy jednocześnie, że w przypadku cech osobowości dała się zauważyć pewna względność – raz dana cecha (głównie sumienność) wydawała się być ważnym atutem, innym razem traktowano ją jako wadę. Wyniki badania pokazały również, że przyczyną uczniowskich blokad są zarówno deficyty nauczycieli w zakresie kompetencji dydaktycznych (np. nieadekwatne tempo zajęć), jak i ich zachowania wynikające z osobowości (np. autorytarność). Należy jednak jasno powiedzieć, że trudno jest o jednoznaczną ocenę źródeł różnych barier. Wprawdzie nierzadko powstają one lub nasilają się na skutek błędnych działań nauczycieli, jednak zazwyczaj są zakorzenione w wewnętrznych stanach uczących się, bardziej trwałych (np. zaniżonym poczuciu własnej wartości, przekonaniu o braku pewnych umiejętności) lub bardziej podatnych na zmiany (np. odczuwaniu antypatii do danego nauczyciela, złym samopoczuciu). Na zakończenie trzeba podkreślić, że niezależnie od stopnia złożoności tworzonych typologii barier (uzasadnionych np. celami badawczymi), w praktyce ma sens tylko ich całościowe analizowanie i przypatrywanie się wzajemnym powiązaniom.

BIBLIOGRAFIA

Bielska, J. 2011: „Bariery psychiczne w nauce języka obcego". (w) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia.* (red. H. Komorowska). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, str. 332-351.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. i J. Cope. 1986. „Foreign Language Classroom Anxiety". The Modern Language Journal, 70: 125-132.

Krüger, H.-H. 2007. *Metody badań w pedagogice.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Łobocki, M. 2006a. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Łobocki, M. 2006b. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Smuk, M. 2011: „Kompetencje ogólne ucznia – od klasyfikacji do operacjonalizacji". (w) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. (red. J. Knieja i S. Piotrowski). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, str. 39-50.

Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie.* Kraków: AVALON.

Aneks

Bariery w nauce języków obcych według kryterium częstości (bez podziału na kategorie):

Bariery wskazane przez ≥ 5 respondentów (1,4%)	n = 342	%
stany i zachowania utożsamiane z lękiem językowym	100	29,2
niska motywacja/brak motywacji	76	22,2
natłok obowiązków/materiału realizowanego podczas zajęć	69	20,1
niesystematyczność	69	20,1
nieśmiałość/niechęć do występów przed grupą/silna introwersja	54	15,7
lęk przed „ośmieszeniem się”	47	13,7
niedostateczne kompetencje dydaktyczne nauczyciela	40	11,6
tempo pracy – zbyt szybkie lub zbyt wolne	36	10,5
zbyt mała liczba godzin zajęć z języka obcego	31	9
dyrektywność/autorytarność/despotyzm/pozorna nieomylność nauczyciela	30	8,7
negatywne przekonania nt. własnych zasobów poznawczych	28	8,1
brak regularnego kontaktu z cudzoziemcami i z tzw. żywym językiem	24	7
monotonia zajęć (z punktu widzenia technik dydaktycznych i materiałów)	24	7
faworyzowanie i stawianie nierównych wymagań	23	6,7
trudności z koncentracją	23	6,7
zła (napięta) atmosfera podczas zajęć	21	6,1
niewielkie zaangażowanie/obojętność nauczyciela	20	5,8
zła organizacja swojej pracy/nieumiejętność planowania działań	19	5,5
tzw. słaba pamięć	19	5,5
prokrastynacja	18	5,2
(zbyt) duża liczebność grupy zajęciowej	18	5,2
niska praktyczność zajęć/zbytnie skupienie na aspektach „nieistotnych”	18	5,2
brak zainteresowania danym językiem obcym lub tematem	17	4,9
chaotyczny sposób prowadzenia zajęć przez nauczyciela	17	4,9
nieuwzględnianie potrzeb uczących się	16	4,6
przekonania społeczne (stereotypy) nt. nauki języków obcych	15	4,3
niedostateczne motywowanie/nadmierne skupienie na krytyce	15	4,3
stany i zachowania utożsamiane z niskim poczuciem własnej wartości	14	4
pora zajęć – zbyt wczesna lub zbyt późna	13	3,8
trudność związana z odroczeniem gratyfikacji	12	3,5
liczba zadań powtórzeniowych – zbyt mała lub zbyt duża	12	3,5
mała sumienność	11	3,2
brak sympatii do nauczyciela	11	3,2
zły stan zdrowia/złe samopoczucie	11	3,2
nieumiejętność zainteresowania tematem przez nauczyciela	11	3,2
wyłącznie posługiwanie się językiem obcym podczas zajęć	11	3,2
brak wiodącego podręcznika do nauki języka obcego	10	2,9
poczucie braku celu/poczucie bezsensu/pesymizm/brak ciekawości świata	9	2,6
nadmierna sumienność/perfekcjonizm	9	2,6
społeczny „przymus” nauki języków obcych	9	2,6
niedostateczne kompetencje językowe nauczyciela	6	1,7
brak funduszy na dodatkowe lekcje lub materiały	5	1,4
niska interaktywność nauczyciela	5	1,4

Krystyna Szymankiewicz
Uniwersytet Warszawski
k.szymankiewicz@uw.edu.pl

Radosław Kucharczyk
Uniwersytet Warszawski
r.kucharczyk@uw.edu.pl

MAPY MYŚLI JAKO NARZĘDZIE BADANIA REPREZENTACJI SPOŁECZNYCH WIELOJĘZYCZNOŚCI – PRZYPADEK PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Mind maps as a tool for studying social representations of multilingualism: the case of prospective teachers of French language

Mind mapping is primarily a learning technique based on creating pictorial notes (Buzan 2003). In the present article, mind maps were used as a tool for the study of social representations, so as to investigate a broad spectrum of ideas, beliefs, and values related to multilingualism. The study involved a group of French Philology students training to become teachers of the French language, and its aim was to determine the extent to which their initial representations of multilingualism were consistent with the theoretical assumptions of the Council of Europe's language policy. This policy encourages teachers of foreign languages to develop multilingual competence among students. The analysis of mind maps and the transcription of the group interview leads to the conclusion that the respondents show some areas of ignorance and stereotypical beliefs that should be reflected upon in the course of their further education preparing them to the teaching profession.

Keywords: multilingualism, mind maps, social representations, French language teacher training, multilingual competence

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, mapy myśli, reprezentacje społeczne, kształcenie nauczycieli języka francuskiego, kompetencja różnojęzyczna

1. Wstęp

Wielojęzyczność, od czasu pojawienia się *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) w 2001 roku, stanowiąca dotychczas przedmiot badań głównie socjolingwistycznych i psycholingwistycznych, stała się zagadnieniem istotnym również dla glottodydaktyki. Wynika to z nowego, szerszego spojrzenia na proces uczenia się języka (czy raczej kolejnych języków) jako na pewną całość, w ramach której zachodzą istotne dla efektu uczenia się transfery wiedzy i umiejętności, co dobrze ujmuje koncepcja kompetencji różnojęzycznej przedstawiona w ESOKJ (2003: 116-118). Nauczyciele języka obcego są tym samym zachęcani, by nawiązywać do repertuaru językowego uczniów (może to być np. wykorzystanie znajomości języka angielskiego w nauce drugiego języka obcego w gimnazjum i liceum) oraz do kształtowania strategii transferu interlingwalnego i transferu uczenia się. To niewątpliwie poważne wyzwanie, które łączy się z koniecznością rewizji niektórych tradycyjnych przekonań i wyobrażeń, jakie nauczyciele mogą posiadać na temat procesu nauczania/uczenia się języka obcego. Dlatego wskazane wydaje się podjęcie refleksji nad reprezentacjami społecznymi wielojęzyczności już w ramach wstępnego kształcenia nauczycieli (por. Szymankiewicz i Kucharczyk, 2015). W niniejszym artykule pragniemy przedstawić diagnostyczny i edukacyjny wymiar takiej refleksji, przeprowadzonej przy pomocy techniki mapy myśli wśród studentów profilu metodycznego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Zanim przejdziemy do omówienia przebiegu i wyników badania, przedstawimy technikę mapy myślowej, uzasadniając jej wybór jako narzędzia badawczego, a także przywołamy definicje kluczowych dla naszych rozważań pojęć *reprezentacji społecznych* i *wielojęzyczności*.

2. Mapa myśli jako narzędzie badania reprezentacji społecznych

Mapa myśli kojarzy się przede wszystkim z rozwijaną od lat 70. XX wieku przez psychologa Tony'ego Buzana techniką robienia notatek i obrazowego przedstawiania informacji w sposób wymagający aktywności obu półkul mózgowych i jednocześnie zgodny z naturalnym, nielinearnym i wielokierunkowym procesem myślowym, dzięki czemu zwiększa się skuteczność zapamiętywania informacji (Buzan, 2003). W jaki sposób tworzy się mapy myśli? W centrum kartki należy umieścić rysunek odpowiadający danemu zagadnieniu czy problemowi, a to dlatego, że „obraz natychmiast przyciąga wzrok, wywołuje liczne skojarzenia i łatwo zapada w pamięć" (Buzan, 2003: 94). Od centralnego pojęcia wyprowadzamy linie lub strzałki, przy których zapisujemy, a najlepiej ilustrujemy przy pomocy obrazków, główne skojarzenia, a od nich następne rozgałęzienia dalszych

skojarzeń. Ważne jest stosowanie hierarchii pojęć, używanie kolorów, różnych rozmiarów elementów mapy, stosowanie wyraźnego pisma i rysunków.

Buzan (2003) wymienia wiele możliwych zastosowań map myśli – jako techniki robienia notatek, zapamiętywania/uczenia się, techniki rozwiązywania problemów, prowadzenia dziennika, planowania, rozwijania twórczego myślenia. Zwłaszcza grupowe tworzenie map myślowych pozwala znakomicie powiększyć sferę dostępnych skojarzeń, co prowadzi w efekcie do stworzenia przez „umysł zbiorowy" pełniejszego, wielowymiarowego obrazu analizowanego problemu oraz daje możliwość opracowania jego kreatywnych rozwiązań (Buzan, 2003: 159).

Chociaż mapy myśli, jak wspomniano powyżej, znajdują zazwyczaj zastosowanie jako technika uczenia się i nauczania, bywają wykorzystywane także w psychologii, edukacji i socjologii jako narzędzie badawcze, „pozwalające na przedstawienie wiedzy i reprezentacji danej jednostki lub grupy na dany temat" (Meier, 2007: 1). Podkreśla się przy tym, że mapy myśli umożliwiają przedstawienie złożonych obszarów wiedzy, zarówno uświadomionej, jak i nieuświadomionej (tamże). Tym samym mapa myśli może posłużyć do badania reprezentacji społecznych.

Reprezentacje społeczne to pojęcie będące przedmiotem różnorodnych koncepcji, zwłaszcza na gruncie psychologii społecznej (Moscovici, 1976) oraz socjologii (Jodelet, 1994). Ogólnie przyjmuje się, że oznacza ono „formę wiedzy społecznie wytworzoną i podzielaną, posiadającą zastosowanie praktyczne i przyczyniającą się do konstruowania rzeczywistości wspólnej dla danej społeczności" (tamże: 36). Reprezentacje społeczne służą (re)konstruowaniu i wyjaśnianiu rzeczywistości, jednocześnie wzmacniając tożsamość grupową. W swojej złożoności zawierają elementy poznawcze, ideologiczne, normatywne, afektywne, przekonania, postawy, opinie i wartości, które składają się na całościowe znaczenie. Mają też charakter dynamiczny zarówno pod względem społecznym, jak i psychologicznym, czyli podlegają ewolucji.

W perspektywie badawczej określanej jako teoria reprezentacji poznawczych dąży się zazwyczaj do opisania, „jak pojęcia i koncepcje powstałe na gruncie teorii naukowej są wykorzystywane w życiu codziennym, obiektywizowane i włączane w rutynowe działania" (Flick, 2011: 48). Badaniu reprezentacji społecznych służą najczęściej takie narzędzia badawcze, jak wywiad indywidualny lub grupowy oraz ankieta (Rubacha, 2008: 140, 173; Albarello, 2012: 86). Mapa myśli stanowi mniej popularną, aczkolwiek wartościową technikę, która posiada szereg zalet, zwłaszcza jeśli połączy się ją z wywiadem grupowym (Beckett, 2010). Analizie poddaje się wówczas zarówno treść mapy, jak i transkrypcję przeprowadzonego na jej podstawie wywiadu. Beckett (2010) podaje przykład zastosowania wyżej wymienionej mieszanej techniki w ramach projektu badawczego, którego celem było zbadanie, w jaki sposób

dzieci w szkole podstawowej w Anglii postrzegają dzieci z niepełnosprawnością. W tym przypadku technika mapy myśli połączona z wywiadem w znacznym stopniu ośmieliła dzieci oraz pozwoliła im przedstawić wszelkie skojarzenia z problemem niepełnosprawności zarówno w sposób wizualny, jak i werbalny. Dzięki analizie treści, badacze zidentyfikowali trzy główne modele myślenia o niepełnosprawności – myślenie „medyczne", myślenie w kategoriach „tragedii" oraz myślenie w kategoriach „ograniczeń" wiążących się z niepełnosprawnością. Należy sprecyzować, że w przeprowadzonym przez nas badaniu nie zastosowano w sposób klasyczny techniki zogniskowanego wywiadu grupowego, stanowiącego luźno prowadzoną rozmowę na podany przez moderatora temat w celu „sprowokowania respondentów do wyrażania różnorodnych opinii na dany temat" (Kvale, 2012: 126), ale poproszono osoby badane o ustne opisanie i zinterpretowanie wykonanych map myśli, a także o odpowiedź na ewentualne pytania prowadzącego badanie.

Wśród atutów mapy myśli wymienia się również to, że technika ta opiera się na burzy mózgów, co wymaga przełamywania barier umysłowych i otwartości w poszukiwaniu skojarzeń, pozwala też na uzewnętrznienie złożonych obszarów wiedzy, która nie zawsze jest uświadomiona (Meier, 2007).

Istnieją różne możliwości analizy mapy myśli, np. analiza treści ilościowa lub/i jakościowa (Beckett, 2010). Analiza ilościowa polega na zliczeniu kategorii występujących na mapach, przyjętych dla badania *a priori* lub wyróżnionych w jakościowej analizie treści. Analiza jakościowa dąży natomiast do identyfikacji poruszonych tematów i związanych z nimi pojęć, a następnie do uchwycenia relacji między nimi, na koniec zaś do interpretacji rozumienia danego zagadnienia przez uczestników badania. Co ważne, interpretacja znaczenia, jakie mapa posiada z punktu widzenia jej autorów, wymaga uwzględnienia znaczenia kontekstu, w jakim przeprowadzono badanie. Chodzi np. o przynależność osób badanych do danej instytucji i związane z tym role.

W przypadku naszego badania wybór metody mapy myśli wynikał ze wspomnianych już możliwości, jakie daje grupowe tworzenie mapy myślowej, w zobrazowaniu aktualnego stanu wiedzy i wyobrażeń na dany temat, zwłaszcza jeśli towarzyszy temu zadaniu refleksja i werbalna interpretacja map przez ich autorów (Meier, 2007). Za dodatkowy atut techniki mapy myśli uznaliśmy za Farrellem (2007:167) jej użyteczność dydaktyczną w kształceniu nauczycieli języka obcego. Otóż technika ta pozwala studentom wziąć pod uwagę alternatywne sposoby pojmowania danego zagadnienia, stając się punktem wyjścia do ewolucji wiedzy i przekonań na dany temat.

Przyjrzyjmy się teraz zagadnieniu, które będzie przedmiotem badanych reprezentacji społecznych w grupie przyszłych nauczycieli języka francuskiego, a mianowicie wielojęzyczności w kontekście glottodydaktyki.

3. Wielojęzyczność i kompetencja różnojęzyczna w nauczaniu/uczeniu się języków obcych

Podejście zaproponowane przez ESOKJ promuje zjawisko wielojęzyczności, osadzając je w szeroko rozumianym kontekście edukacyjnym. Autorzy dokumentu odróżniają wielojęzyczność od różnojęzyczności. Pierwsze pojęcie określa znajomość kilku języków przez daną osobę lub współistnienie różnych języków na danym obszarze, podczas gdy różnojęzyczność jest traktowana jako zjawisko psycholingwistyczne. Jak zauważają twórcy ESOKJ (2003: 16), „pojęcie różnojęzyczności sięga dalej, wskazując na fakt, że kolejne doświadczenia językowe i kulturowe danego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów […], nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną, całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają".

Nie dziwi fakt, że pojęcia *wielo-* i *różnojęzyczności* często pojawiają się w dokumentach opisujących proces kształcenia językowego w Europie, zważywszy, że wielojęzyczność jest codziennością niemal każdego obywatela Unii Europejskiej. UE składa się z wielu państw, w obrębie których występują różne języki, mające różny status, wywodzące się z różnych rodzin językowych. Ponadto wielu obywateli UE mówi kilkoma językami albo w wyniku historii rodzinnej lub historii politycznej kraju bądź regionu, w którym żyją. Bardzo często mają kontakt z językiem innym niż ich ojczysty (Maurer, 2011: 63-64). Co więcej, wielojęzyczność warunkuje koherentne funkcjonowanie UE, zwłaszcza w kontekście wymian ekonomicznych i zawodowych. W literaturze przedmiotu podkreśla się również, że wielojęzyczność jest zjawiskiem normatywnym, czyli codziennym, dotyczącym dużej populacji. Jak zauważa Chłopek (2011: 24), „osoby monolingwalne należą na świecie do mniejszości". Za osoby różnojęzyczne uważa się przy tym również osoby, które znają, oprócz języka narodowego, np. język regionalny czy język mniejszości narodowej, a niekoniecznie język obcy w tradycyjnym tego słowa znaczeniu.

Z punktu widzenia glottodydaktyki zajmowanie się wielojęzycznością to poszerzenie perspektywy badawczej polegające na pełniejszym uwzględnieniu roli kontekstu nauczania/uczenia się, zachodzących w nim relacji między językami oraz nastawień i motywacji uczących się wynikających ze statusu języków. Owo poszerzenie perspektywy niesie ze sobą dwie istotne konsekwencje. Pierwsza, wspomniana już we wstępie, to przyjęcie modelu nauczania/uczenia się języka obcego z wykorzystaniem zasobu posiadanych przez jednostkę kompetencji w innych językach, w tym w języku ojczystym, czyli uznanie wartości kompetencji różnojęzycznej uczniów i dążenie do jej rozwijania. Duże możliwości

stwarzają w tym przypadku tzw. podejścia pluralistyczne, np. dydaktyka interkomprehensji czy dydaktyka zintegrowana (Candelier i in., 2007). Drugą konsekwencją nowej perspektywy jest porzucenie ideału kompetencji *native speakera* jako celu nauczania/uczenia się języka obcego przy jednoczesnym docenieniu funkcjonalności tzw. kompetencji cząstkowych uczącego się w jakimkolwiek języku (ESOKJ, 2003: 118). Wszystko to zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia oznacza konieczność przewartościowania i przeorientowania tradycyjnych przekonań, jakie często żywią na temat celów i sposobów nauczania/uczenia się języka obcego. Znaczenia nabierają w tej sytuacji reprezentacje społeczne wielojęzyczności, gdyż od nich będzie zależeć zaangażowanie nauczycieli lub jego brak w dydaktykę wielojęzyczności i rozwijanie kompetencji różnojęzycznej uczniów.

4. Badanie empiryczne: reprezentacje społeczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego na temat wielojęzyczności i kompetencji różnojęzycznej

4.1. Przedmiot i cel badania

Jak stwierdzono na początku artykułu, celem badania była diagnoza reprezentacji dotyczących zjawiska wielo- i różnojęzyczności wśród studentek, które planują zostać nauczycielkami języka francuskiego. Wcześniejsze badanie przeprowadzone przez autorów niniejszego artykułu wykazało, że studenci kończący specjalizację nauczycielską w IR UW według dawnych wytycznych ministerialnych posiadali wiedzę teoretyczną związaną z wielojęzycznością oraz kompetencją różnojęzyczną, a także prezentowali pozytywne nastawienie do rozwijania tej kompetencji na lekcjach języka francuskiego (Szymankiewicz i Kucharczyk, 2015). Ciekawe wydało się więc zbadanie, jak tę kompetencję postrzegają studentki rozpoczynające swoją przygodę z dydaktyką i czy widzą dla niej miejsce na lekcjach języka francuskiego, które niebawem będą prowadziły w ramach praktyk pedagogicznych. Uznaliśmy ponadto, że przeprowadzenie badania reprezentacji społecznych przyszłych nauczycieli języka francuskiego na temat wielojęzyczności to potrzebny element początkowej edukacji nauczycielskiej. Mamy bowiem do czynienia z zagadnieniem aktualnym, ale nieoczywistym dla mieszkańców kraju monolingwalnego. Co za tym idzie, dotychczasowa wiedza studentów na temat wielojęzyczności i kompetencji różnojęzycznej może być niewystarczająca dla przyszłej praktyki rozwijania kompetencji różnojęzycznej u uczniów po podjęciu pracy w szkole. W tej sytuacji rozpoznanie reprezentacji społecznych i refleksja nad nimi podczas kształcenia metodycznego niesie ze sobą wartość nie tylko diagnostyczną, ale również edukacyjną jako pierwszy krok ku ewentualnej modyfikacji wyobrażeń i przekonań.

4.2. Próba badawcza

Badanie, którego wyniki zostaną przedstawione poniżej, zostało przeprowadzone wśród studentek Instytutu Romanistyki UW (N=20) uczęszczających na zajęcia specjalizacji nauczycielskiej. Wśród nich przeważały osoby studiujące na II roku studiów licencjackich; kilka studiowało na I roku studiów magisterskich[1]. Dopiero rozpoczęły realizację ścieżki dydaktycznej i nie miały do chwili badania żadnych zajęć związanych w wielojęzycznością w kontekście glottodydaktycznym. Można więc przyjąć, że na sposób postrzegania wielojęzyczności w przypadku badanej próby rzutowało przede wszystkim zdobywane wykształcenie filologiczne oraz doświadczenia w uczeniu się języków obcych w polskim systemie szkolnictwa.

4.3. Przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone w semestrze letnim 2014/2015, w czasie zajęć z „Dydaktyki nauczania języka francuskiego w przedszkolu i klasach 1-3 SP". W pierwszej kolejności studentki uczestniczące w zajęciach zostały podzielone na cztery grupy. Każda z grup miała za zadanie narysować mapę myśli wokół obrazka przedstawiającego dziecko wielojęzyczne, a następnie zaprezentować ustnie swoją pracę pozostałym grupom. Tworzenie map myśli było ukierunkowane następującymi pytaniami:

- Jak można zostać osobą wielojęzyczną?
- Jakie są zalety i wady bycia osobą wielojęzyczną?
- Jak osoba wielojęzyczna uczy się kolejnych języków obcych?
- Jak osoba wielojęzyczna wykorzystuje swój język ojczysty/swoje języki ojczyste w nauce języków obcych?
- Jak osoba wielojęzyczna zachowuje się w czasie komunikacji, gdy głównym językiem wymiany jest język inny od jej języka ojczystego/języków ojczystych?

Następnie każda grupa prezentowała i omawiała stworzoną mapę myśli, odwołując się do powyższych pytań, zaś prowadzący badanie zadawał pytania

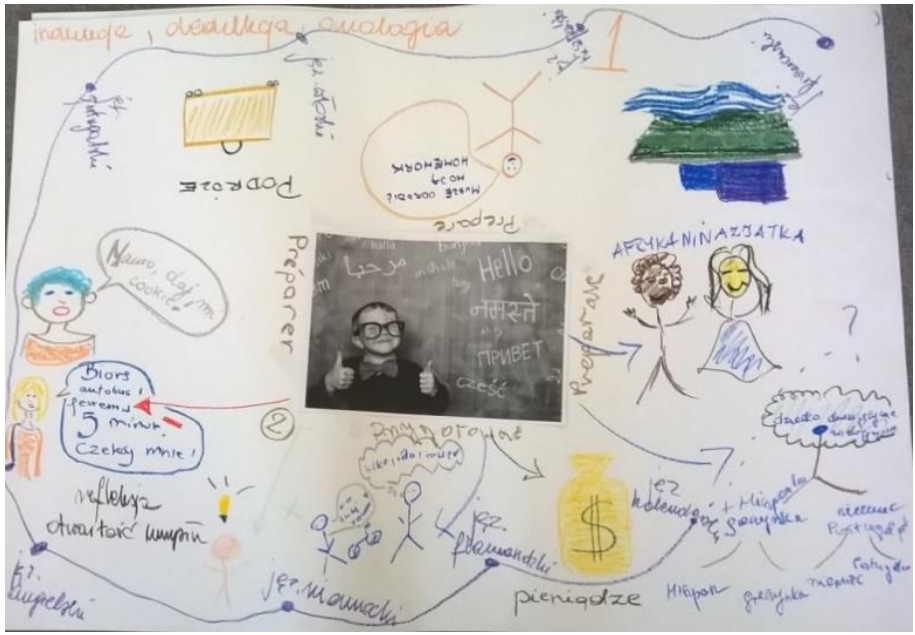
[1] Od roku akademickiego 2013/2014 kształcenie nauczycieli w IR UW zostało przystosowane do nowych wytycznych ministerialnych. Na studiach 1. stopnia studenci uzyskują uprawnienia do nauczania języka francuskiego w przedszkolu i szkole podstawowej, natomiast na studiach 2. stopnia uprawnienia do nauczania na pozostałych etapach edukacyjnych. Modułowe zajęcia z zakresu dydaktyki przedmiotowej są tematycznie związane z profilem psychopedagogicznym danej grupy wiekowej. Studenci, którzy nie uzyskali uprawnień pedagogicznych na 1. stopniu, a chcą ukończyć specjalność nauczycielską, są zobowiązani do uczęszczania na obydwie ścieżki w czasie studiów magisterskich.

dodatkowe. Wypowiedzi studentek zostały nagrane na nośniku cyfrowym, co pozwoliło na dokonanie analizy jakościowej transkrypcji.

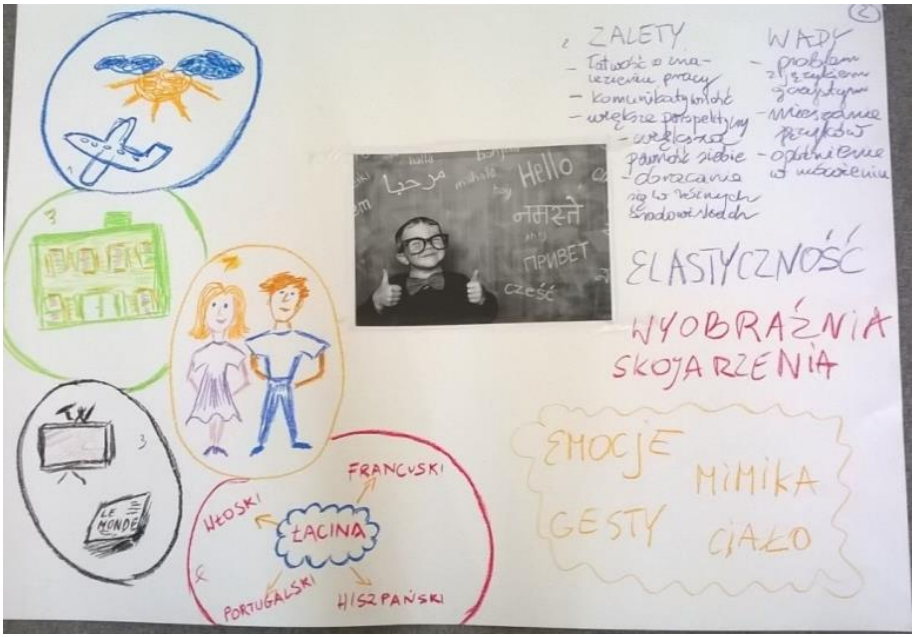
5. Analiza map myśli i transkrypcji werbalnych objaśnień

5.1. Struktura map myśli

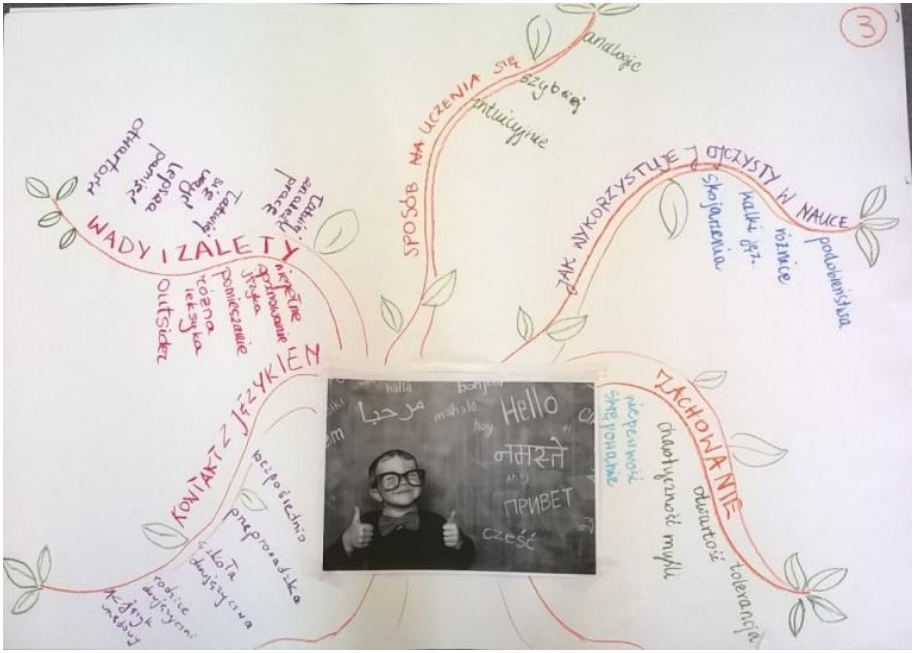
Jak można zauważyć na zamieszczonych poniżej zdjęciach map myśli, tylko grupa 3 opracowała mapę hierarchiczną. Pozostałe grupy stworzyły kolorowe mapy prezentujące napisy i dopełniające je obrazki w sposób mniej uporządkowany, jako rezultat spontanicznego, grupowego kodowania skojarzeń nasuwających się członkom danej grupy podczas burzy mózgów. Jednak, jak się przekonamy, ustna interpretacja podana przez autorki mapy odsłania relacje logiczne między elementami i pozwala określić reprezentacje społeczne wielojęzyczności.



Zdjęcie1: Mapa myśli – grupa 1.



Zdjęcie 2: Mapa myśli – grupa 2.



Zdjęcie 3: Mapa myśli – grupa 3.

Zdjęcie 4: Mapa myśli – grupa 4.

5.2. Analiza treści

Czego zatem możemy się dowiedzieć z map myśli oraz wypowiedzi ustnych na temat reprezentacji wielojęzyczności u badanych studentek? Przedstawimy główne punkty reprezentacji społecznych według pytań, na które studentki miały poszukiwać odpowiedzi, rysując i omawiając mapy myśli.

5.2.1. Jak można zostać osobą wielojęzyczną?

Według studentek wielojęzyczność jest przede wszystkim wynikiem wielokulturowości w rodzinie lub życia w środowisku wielojęzycznym, co obrazują rysunki par mieszanych narodowościowo i budynek zagranicznej szkoły. Studentki komentują ten punkt następująco:

> „Osobą wielojęzyczną można zostać przez urodzenie, tak? Będąc w rodzinie wielojęzycznej”. (G2)
>
> „Poprzez podróże czy wyjeżdżając z rodzicami za granicę i chodząc do szkoły”. (G2)

„Mamy drzewo takie jak genealogiczne, gdzie jest dużo… dużo, jakby to powiedzieć… ramion jeśli chodzi o pochodzenie, np. mama Greczynka, która ma pochodzenie – nie wiem – jest pół-Amerykanką, pół-Mongołką i tak dalej". (G1)

„No, oczywiście rodzice wielojęzyczni, tak jak to było już powiedziane. Albo w naszym kraju jest używanych więcej języków niż jeden, że inne języki urzędowe są bardziej rozwinięte". (G3)

„Więc, jak zostać osobą wielojęzyczną, to już zostało powiedziane: albo przez rodziców/rodzinę, albo też przez szkołę. Tutaj w ten sposób chciałyśmy pokazać to, że osoba jakiejś tam narodowości mieszka w innym kraju, nie w tym, z którego pochodzi i uczęszcza do tej szkoły.
Prowadzący: Dlatego szkoła po włosku jest napisane?
- Tak, tak". (G4)

Z zagranicznymi pobytami wiążą się podróże, symbolizowane przez walizkę i statek (grupa 1), samolot (grupa 2) oraz samochód (grupa 4).

Innym warunkiem osiągnięcia przez jednostkę wielojęzyczności, w ocenie studentek, jest posiadanie odpowiednich zasobów finansowych, by uczyć się na kursach językowych, co symbolizuje worek z dolarami (grupa 1).

Z powyższych stwierdzeń wynika, że bycie osobą wielojęzyczną w kraju monolingwalnym, jakim jest Polska, należy do rzadkości, i wymaga raczej uczenia się w środowisku zagranicznym (podróże, edukacja szkolna w innym kraju) lub specjalnych nakładów finansowych i czasowych, koniecznych w przypadku uczestnictwa w kursach językowych. Co ciekawe, ani razu nie wymieniono możliwości rozwinięcia wielojęzyczności poprzez naukę języków obcych w polskiej szkole. Można stąd wnioskować, że dla studentek wielojęzyczność jest zjawiskiem rzadkim i wyjątkowym, niemożliwym do osiągniecia w ramach krajowej edukacji szkolnej.

5.2.2. Jakie są zalety i wady bycia osobą wielojęzyczną?

Do zalet bycia osobą wielojęzyczną studentki zaliczają otwartość na inność językową i kulturową, lepszą pamięć, większą komunikatywność i wyobraźnię, a w ślad za tym – łatwość podróżowania i atrakcyjność na rynku pracy.

„Wyrobioną refleksję na temat życia i otwartość umysłu". (G1)

„No akceptujemy te zmiany i akceptujemy innych, którzy też są dwujęzyczni. Jesteśmy otwarci na inne kultury. Łatwiej nam poznać też inne kultury dzięki temu, że znamy inne języki". (G3)

„Tolerancja, komunikatywność, pamięć – lepsza pamięć – chodzi o to, że jeśli wcześniej zaczynamy się uczyć języka, może to wpływać na pewno na naszą późniejszą naukę. No, osoba wielojęzyczna jest obywatelem świata, jest otwarta.

Prowadzący: Co to znaczy „być obywatelem świata”?
- To znaczy dobrze się czuć i funkcjonować w różnych środowiskach, w różnych krajach, w różnych miejscach. No więc na pewno podróże, praca, to są te argumenty takie podstawowe. I kreatywność”. (G4)

„To tak: łatwość znalezienia pracy, komunikatywność, szersza perspektywa w znalezieniu pracy, większa pewność siebie, obracanie się w różnych środowiskach – to są takie zalety tego. No i jest większa elastyczność”. (G2)

„Poza tym jest większa – to są zalety jeszcze tak? – wyobraźnia. Ponieważ trzeba sobie ten język, ktoś, kto uczy się języka, trzeba go sobie wyobrazić. Trzeba sobie wyobrazić słowa, więc… no i oczywiście skojarzenia, on mają – one są powiązane. Jeżeli chodzi tutaj o tą chmurkę/górkę tu, to ona przedstawiona jest rzeczy/emocje, które wspomagają wyrażanie się, wspomagają język. Bo nie tylko używamy samych słów, ale również wspomagamy je ciałem”. (G2)

Wśród wad bycia osobą wielojęzyczną studentki najbardziej zdaje się niepokoić niebezpieczeństwo mieszania języków i formułowania niepoprawnych wypowiedzi oraz opóźnienia rozwoju mowy u dzieci wzrastających w środowisku wielojęzycznym.

„Mamy też takie najpopularniejsze teksty, co wiąże się… to znaczy przykłady, które wiążą się z wadami wielojęzyczności, a także problemami, które ma osoba wielojęzyczna, np.: »biorę autobus i jestem w pięć minut, czekaj mnie«, albo »mamo, daj mi kuki«, albo »muszę zrobić moją homework«”. (G1)

„Wady – no to problem z językiem ojczystym, bo czasami jest tak, że dzieci później zaczynają mówić, dzieci w rodzinach wielojęzycznych. One przysłuchują się i dopiero później, w stosunku do dzieci używających jeden język, zaczynają mówić. Wynika to z mieszania tych języków. No i później opóźnionie mówienie, tu jest zaznaczone”. (G2)

Pojawiają się w związku z powyższym obawy o akceptację społeczną i poczucie tożsamości dzieci wielojęzycznych.

„No, istnieje ryzyko, że nie poznamy jednego języka w stopniu takim zadowalającym, będziemy go mieszać. Albo jesteśmy wykluczeni może też przez społeczeństwo w pewien sposób, przez to pomieszanie języków”. (G3)

„Co do minusów, to może w przypadku dzieci, to co już powiedziała koleżanka, na pewno w jakimś stopniu wyobcowanie, bądź też czasami pewne zatracanie się tożsamości. Bo może to dziecko tak naprawdę nie wiedzieć kim jest i skąd pochodzi, jeżeli część życia spędziło tu, część tu i jeszcze ulegając jakimś tam presjom społecznym dzieci”. (G4)

Studentki z grupy 1. posuwają się nawet do spojrzenia na wielojęzyczność jako zagrażającą zdrowiu psychicznemu:

> „Ale z drugiej strony to może też prowadzić do jakiejś depresji, albo może mieć znaczne problemy w wypowiadaniu się w danym języku… taka nadmierna refleksja do życia, zastanawianie się nad każdym… nie wiem… nad każdym problemem, prowadzi do tego, że się tak w to zapętlamy i możemy potem 10 lat terapii i Tworki". (G1)

Wydaje się, że wyobrażenia dotyczące plusów i minusów bycia osobą wielojęzyczną nie opierają się na osobistych doświadczeniach studentek, w niewielkim stopniu być może wynikają z wiedzy naukowej (mieszanie języków), a przede wszystkim wypływają z naiwnej wiedzy zdroworozsądkowej (psychiczne skutki mieszania języków).

5.2.3. Jak osoba wielojęzyczna uczy się kolejnych języków obcych? Jak osoba wielojęzyczna wykorzystuje swój język ojczysty/swoje języki ojczyste w nauce języków obcych?

Jeśli chodzi o sposób uczenia się kolejnych języków, to studentki wskazują na możliwość wykorzystania znajomości języka lub języków do nauki kolejnych języków poprzez transfer pozytywny. Wymieniają tutaj proces analogii, poszukiwania podobieństw i skojarzeń.

> „Osoba, która uczy się kolejnych języków, działa na zasadzie skojarzeń i np. przyłącza do prepare – preparare, albo prepare i wie, że to znaczy przygotować. I to jest raczej pozytyw". (G1)

> „No chodzi o to, że język, jeżeli się zna różne języki, one… uczy się ich poprzez skojarzenia z językiem… w zasadzie wszystkie języki, wszystkie może nie, ale np. grupa języków romańskich wywodzi się z łaciny. Słowa są podobne, więc można się wspomagać różnymi językami. Szczególnie, jeżeli np. uczymy się któregoś z tych języków łacińskich". (G2)

> „A jak pomaga wielojęzyczność w nauce kolejnych języków? No to na pewno ją ułatwia, bo patrzymy przez pewien pryzmat, przez pewne schematy, czy to gramatyki, czy słówek, szukamy podobieństw. Jeżeli nasz język jest z tej samej grupy, jeżeli z innej to też są czasem podobieństwa". (G4)

> „Jakie są sposoby na uczenie się? No to jest analogia, przekładamy z jednego języka do drugiego, stosujemy kalki językowe. Na pewno szybciej przystosowujemy kolejny język. Jesteśmy bardziej intuicyjni". (G3)

Płynność i łatwość nauki w rodzinie wielojęzycznej lub w środowisku wielojęzycznym na rysunku grupy 1. symbolizuje wąż:

> „I on się wije od francuskiego poprzez hiszpański, włoski, portugalski. W taki sposób według nas uczy się dziecko od początku kolejnych języków. Przez indukcję, dedukcję, to zależy od pomysłu, przez analogię". (G1)

Wymieniono też stosowanie strategii samodzielnego uczenia się, zilustrowane rysunkiem książek, gazet i telewizora:

> „Poprzez słuchanie… słuchanie telewizji, czytanie gazet". (G2)

5.2.4. Jak osoba wielojęzyczna zachowuje się w czasie komunikacji, gdy głównym językiem wymiany jest język inny od jej języka ojczystego/języków ojczystych?

Choć studentki przypisują osobom wielojęzycznym ogólnie większą komunikatywność i otwartość, to wyobrażenie o zachowaniu takiej jednostki w komunikacji uwzględnia wpływ innych czynników niż wielojęzyczność, zwłaszcza o charakterze osobowościowym. Studentki unikają tutaj uproszczeń:

> „Ale jeżeli chodzi o zachowanie się w czasie komunikacji w tym innym języku, no to to jest bardziej cecha osobowościowa. Nie ma znaczenia czy jesteśmy jednojęzyczni, czy wielojęzyczni. Tutaj są bardziej te uwarunkowania osobowościowe, to może wpływać na naszą otwartość i tolerancję, ale z drugiej strony możemy być bardziej zamknięci w sobie przez to, że znamy te języki. Może nam to jednak sprawiać pewne ograniczenie". (G3)

> „Zakładam raczej, że jest otwarta i chętna, i chce się komunikować, chociaż wiadomo, że czasami są wyjątki. No chyba nie można powiedzieć, że osoba wielojęzyczna jest zawsze tolerancyjna, komunikacyjna i otwarta. Czasami zostaje przymuszona do nauki języka, mimo to że nie chce się komunikować z innymi, więc myślę, że nie budowałaby takich relacji". (G4)

Na koniec rozmowy na temat przedstawionych map myśli studentki zostały dodatkowo zapytane o to, czy same uważają się za osoby wielojęzyczne. Tylko 6 osób z 20 badanych nazwałoby siebie osobą wielojęzyczną, podając jako uzasadnienie kryterium funkcjonalne, jak w poniższej wypowiedzi:

> „Ponieważ jak wyjeżdżam gdzieś za granicę, czy do Francji czy do Anglii, za każdym razem mam łatwość komunikacji. Poza tym nawet jak kogoś na ulicy w centrum, w Warszawie spotkam, kto pyta w języku francuskim czy angielskim, gdzie znajduje się Pałac Kultury, to bez problemu jestem w stanie przeskoczyć na umiejętność i wytłumaczyć".

Dla pozostałych studentek wielojęzyczność oznacza raczej bardzo dobrą znajomość każdego z języków, a nie umiejętność porozumienia się w typowych sytuacjach komunikacyjnych:

> „Nie, nie uważam się [za osobę wielojęzyczną], dlatego że jedynym językiem, w którym się dobrze rozumiem jest francuski, oprócz polskiego tak. Rosyjski tam znam, angielskiego trochę się uczę, ale generalnie nie jest to na takim poziomie".

6. Podsumowanie

Zastosowanie mapy myśli wraz z ich ustnym omówieniem pozwoliło nam odkryć reprezentacje społeczne wielojęzyczności w badanej grupie studentek, stanowiące dla tych ostatnich jednocześnie okazję do refleksji i dyskusji nad zagadnieniem wielojęzyczności.

Badane przyszłe nauczycielki języka francuskiego wydają się w większości podzielać reprezentacje społeczne dotyczące wielojęzyczności w następujących punktach:

- przekonanie, że bycie osobą wielojęzyczną jest raczej zjawiskiem pozytywnym;
- wiedza na temat korzyści poznawczych (pamięć, komunikatywność i wyobraźnia) i pragmatycznych (podróże, praca) płynących z faktu bycia osobą wielojęzyczną;
- wiedza na temat trudności związanych z wielojęzycznością (mieszanie języków);
- wiedza metajęzykowa (istnienie rodzin języków, zjawiska transferu);
- wiedza na temat strategii uczenia się języków;
- wiedza na temat możliwości transferu uczenia się i strategii uczenia się języków;
- przekonanie, że osoba wielojęzyczna powinna znać poszczególne języki w stopniu doskonałym;
- przekonanie, że wielojęzyczność jest zjawiskiem rzadkim w Polsce;
- brak skojarzeń wielojęzyczności z nauką kilku języków w polskiej szkole;
- przekonanie, że warunkiem stania się osobą wielojęzyczną jest bezpośredni, intensywny kontakt z językiem w wielojęzycznym środowisku rodzinnym lub szkolnym, ewentualnie udział w prywatnych kursach językowych.

Można przypuszczać, że elementy wiedzy dotyczącej języków i ich uczenia się funkcjonują w reprezentacjach wielojęzyczności za sprawą kształcenia filologicznego, jakie jest udziałem osób badanych. Natomiast przekonania na temat warunków osiągnięcia wielojęzyczności jednostkowej wydają się mieć

charakter stereotypowy, wskazujący na brak osobistych doświadczeń w tym zakresie. Przekonania te są nieraz niezgodne z koncepcją dydaktyki wielojęzyczności promowaną przez Radę Europy w ESOKJ. Przykładowo osoby badane wydają się być przywiązane do wyidealizowanego modelu perfekcyjnej wielojęzyczności, której nie da się osiągnąć w warunkach nauczania szkolnego, gdy, jak już podkreślaliśmy, rozwijanie kompetencji różnojęzycznej oznacza odejście od modelu *native speakera*, uznanie wartości kompetencji cząstkowej i – przy odpowiednim wsparciu ze strony nauczycieli języków obcych – możliwość rozwoju różnojęzycznego w ramach edukacji szkolnej. Z pewnością ten element opisanych reprezentacji społecznych będzie mógł zostać poddany dalszej refleksji i dyskusji w ramach wstępnej edukacji nauczycielskiej.

Przedstawione w artykule badanie dało impuls do pogłębienia dociekań na temat wiedzy, przekonań i wartości związanych z rozwijaniem wielojęzyczności w tej samej grupie studentek. Kolejne dane, zebrane tym razem przy pomocy ankiety oraz wypowiedzi autonarracyjnej, mamy nadzieję, pozwolą nam w następnych publikacjach poszerzyć i uzupełnić wnioski z obecnej analizy.

BIBLIOGRAFIA

Albarello L. 2012. *Apprendre à chercher*. Bruxelles: De Boeck.

Beckett A. 2010. „Exploring Mind-Mapping as a Research Tool: from application to analysis". Wykład wygłoszony podczas konferencji „Thinking Critically About Analysis", University of Leeds, 13.09.2010. [online: http://www.sociology.leeds.ac.uk/assets/files/research/events/A%20Beckett%281%29.pdf; DW: 10.06.2015].

Buzan, T., Buzan, B. 2003. *Mapy Twoich myśli*. Łódź: Wydawnictwo Ravi.

Candelier, M. (i in.). 2007. *CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Conseil de l'Europe.

Chłopek, Z. 2011. *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne).* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. 2003. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

Farrell, T. 2007. *Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London: Bloomsbury Academic.

Flick, U. 2011. *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: PWN.

Jodelet, D. 1994. *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

Kvale, S. 2012. *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza*. Warszawa: PWN.

Maurer, B. 2011. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Meier, P. S. 2007. „Mind-mapping – a tool for eliciting and representing knowledge held by diverse informants". Social research Update, 52: 1-4. [online: http://www.soc.surrey.ac.uk/sru; DW: 15.06.2015].

Moscovici, S. 1976. *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: PUF.

Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Szymankiewicz K., i R. Kucharczyk. 2015. „Kompetencja różnojęzyczna w początkowym kształceniu nauczycieli języka obcego”. Neofilolog, 45(1): 73-86.

Adriana Biedroń
Akademia Pomorska w Słupsku
adriana.biedron@apsl.edu.pl

ROLA PAMIĘCI ROBOCZEJ W NAUCE JĘZYKA OBCEGO I WIELOJĘZYCZNOŚCI

The role of working memory in foreign language learning and multilingualism

Working memory is now one of the most frequently studied individual differences in various fields of science, including cognitive and developmental psychology, neuroscience, and second language acquisition. It affects cognitive functioning, including all aspects of learning a foreign language, and its deficits severely impair learning outcomes. This article focuses on practical application of this knowledge (see Gregersen & MacIntyre, 2014) in a language classroom. To this end, we first present a definition of a working memory and its components altogether with their relevance for various areas of foreign language learning. This is followed by a review of research on linguistically gifted individuals, polyglots, and savants as well as bilinguals from the perspective of memory aptitude. The last section offers some pedagogical implications, such as aptitude-treatment interaction and working memory training. The article ends with suggestions for further research in this area.

Keywords: working memory, phonological loop, central executive, foreign language learning, working memory training

Słowa kluczowe: pamięć robocza, pętla fonologiczna, centralny system wykonawczy, nauka języka obcego, trening pamięci roboczej

1. Wstęp

Pamięć robocza (PR) jest jedną z różnic indywidualnych cieszących się obecnie największym zainteresowaniem w psychologii poznawczej i rozwojowej, neuronaukach, kognitywistyce, neurogenetyce i językoznawstwie (Wen, Mota i McNeill, 2015). Uczeni zajmujący się dziedziną akwizycji języka pierwszego i drugiego oraz dydaktyką nauczania języka obcego analizują wpływ PR na różne aspekty przyswajania, przetwarzania i produkcji językowej z kilku powodów. Po pierwsze jest to zmienna mająca statystycznie istotny wpływ na funkcjonowanie poznawcze, w tym m.in. czytanie, pisanie, rozumienie dyskursu, naukę gramatyki, fonetyki, słownictwa oraz inne procesy związane z nauką języka (Juffs i Harrington, 2011; Linck i in., 2013; Linck i in., 2014; Skehan, 2015; Wen, 2015). Po drugie PR stanowi komponent współczesnych modeli zdolności językowych (Robinson, 2002; Skehan, 2002) i podstawę testów zdolności językowych (Doughty i in., 2010), a jej deficyt znacznie upośledza możliwości nauki języka obcego (Gathercole, Lamont i Alloway, 2006). Co istotne, osoby dwujęzyczne mają efektywniej działającą PR, zarówno w zakresie przechowania informacji, jak i zarządzania zasobami uwagi. Badania Bialystok i jej zespołu (Morales, Calvo i Bialystok, 2013), stanowią dowód na pojemniejszą PR u dzieci dwujęzycznych w porównaniu z jednojęzycznymi, zwłaszcza w zakresie zasobów uwagi. Ponadto PR jest zmienną modyfikującą skuteczność instrukcji językowej, ponieważ jej nadmierne obciążenie ogranicza zdolność do świadomego zwrócenia uwagi na formę (ang. *noticing*). Zbytnie obciążenie PR może spowodować, że korekta nie będzie dostrzeżona albo odpowiednio zinterpretowana, a niewystarczające zasoby uwagi mogą uniemożliwić próbę autokorekty (Gregersen i MacIntyre, 2014; Li, 2015). Kolejnym powodem rosnącego zainteresowania tą różnicą indywidualną jest możliwość jej rozwoju wskutek treningu, którego skutki są statystycznie istotne i trwałe (Söderqvist i Nutley, 2015), co stanowi wyjątek wśród innych, zasadniczo niemodyfikowalnych czynników poznawczych, jak np. pozostałe zdolności językowe czy inteligencja (Plomin i Deary, 2015).

Niniejszy artykuł stanowi podsumowanie wybranych badań nad PR związanych z nauką języka drugiego oraz prezentuje kilka praktycznych porad dla nauczycieli języków obcych w zakresie pracy z uczniami o różnej pojemności PR i różnych zasobach uwagi. Na początku zostanie krótko wyjaśnione pojęcie PR i jej miejsce w badaniach nad przyswajaniem języka, następnie zostaną omówione symptomy deficytu tej zmiennej i możliwe sposoby interwencji pedagogicznej mające na celu kompensację niskich zdolności pamięciowych bądź treningu ukierunkowanego na ich rozwój. Na końcu zostanie umieszczone podsumowanie oraz sugestie dotyczące dalszych kierunków badań.

2. Pojęcie pamięci roboczej i jej miejsce w badaniach nad przyswajaniem języka drugiego

PR definiujemy jako rodzaj pamięci, który z jednej strony stanowi tymczasowy magazyn informacji, z drugiej zaś wpływa na zdolność do kontroli uwagi w celu bieżącego manipulowania informacją (Bunting i Engle, 2015: XVII). Jest to zatem rodzaj aktywnej, „pracującej" pamięci, która wymaga zaangażowania dużych zasobów uwagi, co odróżnia ją od pamięci krótkotrwałej, angażującej uwagę w małym stopniu. Przykładem działania PR może być konwersacja w języku obcym pomiędzy średniozaawansowanym uczniem a obcokrajowcem. Jest to sytuacja wymagająca kontroli nad doborem słownictwa, struktur i właściwą wymową oraz koordynacji zrozumienia interlokutora i skutecznego przekazania informacji pomimo deficytów językowych. Zadanie takie angażuje tak olbrzymie zasoby PR, że często uczeń nie jest w stanie w ogóle skupić się na poprawności, gdyż cała energia zostaje wydatkowana na treść przekazu. Z tego samego powodu uczniowie na niższych poziomach zaawansowania nie reagują na implicytną poprawę formy przez nauczyciela, polegającą na przeformułowaniu niepoprawnej wypowiedzi przy zachowaniu treści (ang. *recast*), traktując ją jako „powtórzenie tego samego w inny sposób" (Mackey i in., 2002). Przyczyną takiego stanu rzeczy jest słaba kontrola nad językiem wynikająca z niskiego stopnia kompetencji lub niska pojemność PR i słabe zasoby uwagi. Zrozumiała jest zatem potrzeba zminimalizowania bądź zrekompensowania tych deficytów w celu podniesienia skuteczności nauki języka drugiego (Skehan, 2015).

W teorii przyswajania języka drugiego najpopularniejszy jest klasyczny model skonstruowany przez Baddeleya i Hitcha (1974; zob. też Baddeley, 2000, 2015). Zawiera on trzy magazyny pamięciowe: 1) pętlę fonologiczną związaną z przechowaniem informacji werbalnej, 2) szkicownik wzrokowo-przestrzenny, który, jak sama nazwa wskazuje, przechowuje informacje wizualno-przestrzenne oraz 3) bufor epizodyczny, w którym odbywa się integracja i przechowywanie informacji. Elementem czwartym jest centralny system wykonawczy, pełniący nadrzędną funkcję nad magazynami pamięci i odpowiadający za kontrolę zasobów uwagi sterujących procesami poznawczymi. PR, niezbędna zarówno w życiu codziennym, jak i w złożonych operacjach mentalnych, jest wysoko skorelowana z inteligencją (Engle i in., 1999), lecz nie jest z nią tożsama.

Rola PR w przyswajaniu języka drugiego jest systematycznie badana i dotyczy praktycznie wszystkich jego aspektów: podsystemów języka, umiejętności językowych, dwujęzyczności, sukcesu w nauce, osiągania bardzo wysokiej kompetencji, skuteczności instrukcji językowej, ADHD oraz dysleksji. Pomimo wielu nierozwiązanych problemów badawczych i wątpliwości PR jest uważana za bardzo istotną zmienną we wszystkich tych obszarach (Miyake i

Friedman, 1998; Sawyer i Ranta, 2001; Robinson, 2003; Kormos i Sáfár, 2008; Doughty i in., 2010; DeKeyser i Koeth, 2011; Juffs i Harrington, 2011; Wen i Skehan, 2011; Biedroń i Szczepaniak, 2012; Doughty i in., 2013; Linck i in., 2013; Linck i in., 2014; Skehan, 2015; Wen, 2015). Spośród czterech elementów modelu Baddeleya dwa odgrywają istotną rolę w procesie przyswajania języka: pętla fonologiczna i centralny system wykonawczy. Pierwotnie uwagę skierowano na pętlę fonologiczną ze względu na jej rolę w uczeniu się nowego słownictwa. Jak przypuszczano, ewoluowała ona w celu uczenia się nowych słów i dźwięków w języku pierwszym, dzięki czemu została uznana za ekwiwalent mechanizmu akwizycji języka (ang. *language acquisition device*) (Baddeley, Gathercole i Papagno, 1998). Kolejne badania wskazały na rolę centralnego systemu wykonawczego związanego z zasobami uwagi, którego zadaniem jest utrzymanie istotnej informacji w stanie aktywnym lub zapewnienie dostępu do tej informacji w sytuacji interferencji, konfliktu lub dystrakcji. Sytuacja taka wymaga alokacji zasobów uwagi i selekcji informacji w celu zablokowania dostępu do bodźców nieistotnych przy jednoczesnym skupieniu się na istotnych (Conway i in., 2008).

W badaniach językoznawczych wykazano, że dwa wyżej opisane komponenty PR odgrywają odmienną rolę w różnych aspektach przyswajania i przetwarzania języka obcego (Juffs i Harrington, 2011; Williams, 2012; Wen, 2015). Pętla fonologiczna, będąca znacznie lepiej zbadanym elementem, jest związana z nauką słownictwa, zwrotów, kolokacji, konstrukcji morfo-syntaktycznych oraz nauką gramatyki (Williams i Lovatt, 2003; Ellis, 2012; Martin i Ellis, 2012). Centralny system wykonawczy zaangażowany jest w procesy złożone, jak produkcja i rozumienie mowy, monitorowanie mówienia, autokorekta oraz interakcja, a także nauka gramatyki, aczkolwiek ten ostatni problem wymaga dalszych badań (Linck i in., 2014). Wspominamy tylko o tych aspektach, które zweryfikowano empirycznie, tak więc rola systemu centralnego oraz pozostałych elementów PR nie jest do końca poznana. Z punktu widzenia dydaktyki języka obcego za najbardziej interesujące można uznać trzy nurty badań:

1. PR w kontekście zdolności językowych;
2. PR w kontekście wielojęzyczności;
3. PR jako zmienna poddająca się treningowi.

Dwa pierwsze nurty zostaną omówione w kolejnej sekcji ze względu na wspólne cechy osób należących do tych grup.

3. Pamięć robocza jako zdolność językowa i cecha osób wielojęzycznych

W 1998 roku Baddeley, psycholog i twórca pojęcia PR, postawił hipotezę, że poligloci mają przewagę nad uczniami posługującymi się wyłącznie językiem

ojczystym, polegającą na korzystaniu z aktywowanych zasobów pamięci długotrwałej zawierającej wiedzę o znanych im językach. Znajomość większej liczby języków oznacza większą zdolność do myślenia przez analogię, do analizy i syntezy nowych danych oraz aktywowania schematów poznawczych. Z tego powodu uczniowie posługujący się kilkoma językami z większą łatwością uczą się kolejnych. W tym samym roku Skehan (1998) stwierdził, że osoby utalentowane językowo nie różnią się jakościowo od przeciętnie zdolnych, czyli nie posiadają żadnych specyficznych cech – z jednym wyjątkiem: nadzwyczajnych zasobów pamięci. Teza ta znajduje potwierdzenie praktycznie we wszystkich badaniach utalentowanych osób (Novoa, Fein i Obler, 1988; Schneiderman i Desmarais, 1988; Ioup i in., 1994; Papagno i Vallar, 1995; Biedroń, 2012; Biedroń i Pawlak, 2016), poliglotów (Erard, 2012; Hyltenstam, 2014) i sawantów (Smith i in., 2011; Treffert, 2011). W grupie osób utalentowanych klasyczne studium przypadku – 29-letni CJ znający biegle sześć języków – stanowi przykład ponadprzeciętnych zdolności pamięciowych (Novoa, Fein i Obler, 1988). CJ był w stanie odtworzyć bezbłędnie dziewięć par cyfra – litera bezpośrednio po jednorazowej prezentacji oraz po upływie dwudziestu minut. Podobnie bezbłędnie odtwarzał długie sekwencje wyrazów oraz fragmentów prozy, co dowodzi jego znakomitej pamięci krótkotrwałej fonologicznej oraz długotrwałej. Różnice w zdolnościach pamięciowych widoczne są także u dzieci. Badanie Ioup (1989) wykazało, że dzieci niepotrafiące nauczyć się języka obcego nie posiadały niższej inteligencji od tych zdolniejszych, ale słabszą pamięć werbalną, zwłaszcza zdolność do odtworzenia informacji po upływie czasu.

Szczególny przypadek uzdolnień językowych stanowią sawanci. Są to jednostki utalentowane i funkcjonujące w spektrum autyzmu (ang. *high functioning autism*), czyli osoby wymagające pomocy w życiu codziennym ze względu na upośledzone umiejętności społeczne i w niektórych przypadkach na niską inteligencję, posiadające natomiast niezwykłą łatwość uczenia się kolejnych języków. Jednym z dobrze opisanych w literaturze przypadków jest Christopher (Smith i in., 2011), który w wieku 49 lat opanował na różnym poziomie 20 języków. IQ werbalne Christophera jest w normie i wynosi 98[1], niewerbalne natomiast zaledwie 52, co uniemożliwia mu zrozumienie prostych zabaw dzieci czteroletnich. Christopher posiada typową dla sawanta znakomitą pamięć krótkotrwałą fonologiczną oraz długotrwałą, a także asymetryczny profil zdolności ogólnych i pamięciowych. Jest on w stanie zapamiętać olbrzymi zasób słów, lecz jego umiejętności posługiwania się dyskursem są

[1] IQ, czyli iloraz inteligencji, określa się w skali, przy czym średnia dla populacji wynosi 100. Wartości pomiędzy 85-115 określa się jako przeciętne, zarówno dla inteligencji werbalnej, jak i niewerbalnej (Hornowska, 2004).

ograniczone. W praktyce oznacza to, że jest w stanie opanować język obcy w zakresie słownictwa, gramatyki i pewnych aspektów pragmatyki, lecz teksty tłumaczone przez niego często nie mają sensu. Innym interesującym przypadkiem jest Daniel Tammet cierpiący na zespół Aspergera, lecz posiadający normalne zdolności poznawcze. Tammet dysponuje nadzwyczajnymi werbalnymi zdolnościami pamięciowymi, matematycznymi oraz zdolnością synestezji; zdołał nauczyć się siedmiu języków, przy czym nauka islandzkiego zajęła mu zaledwie tydzień (Treffert, 2011).

Inną grupą uczniów języka obcego cieszących się znakomitą pamięcią są hiperpoligloci zbadani przez Erarda (2012). Są to osoby znające biegle minimum 11 języków obcych, przy czym znajomość ta była potwierdzona w każdym przypadku przez rodzimych użytkowników. Wspólnym mianownikiem hiperpoliglotów są: wrodzony talent, pasja, motywacja, determinacja oraz, oczywiście, zdolności pamięciowe. W tym względzie charakteryzuje ich doskonała werbalna pamięć krótkotrwała, robocza oraz zdolność do odtworzenia informacji po upływie czasu, czyli pamięć długotrwała. Posiadają oni również zdolność do szybkiego przełączania zasobów uwagi (alokacji), co świadczy o wysokiej wydajności centralnego systemu wykonawczego. W praktyce te zdolności umożliwiają im szybką i skuteczną naukę nowych języków, odnawianie znajomości tych przyswojonych dawniej oraz automatyczne przestawianie się na konwersację w różnych językach. Ta ostatnia umiejętność stanowi szczególną trudność także dla poligloty, gdyż nie wszystkie języki są jednakowo „aktywne", ponieważ oczywistym jest, że nikt nie posługuje się na co dzień kilkunastoma językami. Osoby te charakteryzuje też wysoka inteligencja (125) oraz skuteczne strategie uczenia się, zwłaszcza pamięciowe.

Osoby wielojęzyczne, ponadprzeciętnie uzdolnione i osiągające wysoki poziom kompetencji zostały zbadane przez Biedroń (2012). Były to 44 osoby znające co najmniej jeden język obcy na poziomie C1/C2 w przypadku osób młodszych (< 23 lat) i co najmniej dwa na poziomie C1/C2 w przypadku starszych (23–35 lat). Były wśród nich także osoby szczególnie utalentowane, znające od pięciu do siedmiu języków obcych, które opanowały poniżej 27. roku życia. Badaną próbę charakteryzuje bardzo dobra pamięć werbalna krótkotrwała i robocza dotycząca zapamiętywania materiału leksykalnego oraz fonetyki i ponadprzeciętna w zakresie materiału liczbowego (powtarzanie cyfr), ale w tym przypadku różnica pomiędzy tą grupą a przeciętnie uzdolnionymi jest mniejsza. Ponadto osoby w badanej próbie posiadają wysoką inteligencję ogólną, bardzo wysoką werbalną oraz w zakresie czynnika pamięci i odporności na dystraktory. Podsumowując, osoby bardzo zdolne, sawanci i poligloci posiadają bardzo dobrą pamięć werbalną zarówno w zakresie pętli fonologicznej, jak i centralnego systemu wykonawczego, co umożliwia im opanowanie

obcego języka po okresie krytycznym do wysokiego poziomu kompetencji. Charakteryzują ich również doskonałe strategie uczenia się słownictwa oraz ponadprzeciętna pamięć długotrwała, co z kolei sprawia, że ślad pamięciowy jest trwalszy, a języki rzadko używane nie są szybko zapominane.

Pamięć jest tak charakterystycznym atrybutem osób ponadprzeciętnie uzdolnionych, że najnowszy test zdolności językowych skonstruowany przez zespół amerykańskich językoznawców i psychologów (Doughty i in., 2010; http://www.casl.umd.edu/hilab), mający na celu prognostykę maksymalnych osiągnięć w nauce języków obcych po okresie krytycznym, opiera się w dużej mierze na różnych testach pamięci, w tym roboczej. Test ten został zweryfikowany przez Lincka i in. (2013) i sklasyfikowany jako trafny do przewidywania bardzo wysokiej kompetencji, przy czym PR jest jednym z jej najlepszych predykatorów. Wydaje się zatem, że istnieją wystarczające dowody na to, by traktować PR jako komponent zdolności językowych (Wen i Skehan, 2011; Linck i in., 2013; Wen, 2015).

Nie wszystkie osoby dwu- i wielojęzyczne są ponadprzeciętnie uzdolnione. Znajomość kilku języków może być naturalnym skutkiem wychowania w środowisku posługującym się dwoma i więcej językami, niemniej osoby takie mają efektywniej działającą PR zarówno pod względem przechowania informacji, jak i zarządzania zasobami uwagi. Badania Bialystok i jej zespołu (Morales, Calvo i Bialystok, 2013), także Blom i in. (2014) stanowią dowód na pojemniejszą PR u dzieci dwujęzycznych w porównaniu z jednojęzycznymi, zwłaszcza w zakresie zasobów uwagi. Dowodzi to, że zdolności pamięciowe można rozwijać i że sprzyja temu nauka dodatkowych języków.

4. Implikacje pedagogiczne

Badania opisane w poprzedniej sekcji dowodzą, że istnieje wyraźna korelacja pomiędzy sukcesem w nauce języka a PR. Analogicznie, deficyty w obrębie subkomponentów tej różnicy indywidualnej skutkują problemami w nauce. Problem ten dotyczy także dzieci z ADHD. Borkowska i Zawadzka (2008) stwierdziły, że mają one mniej pojemną pętlę artykulacyjną niż dzieci bez tego deficytu. Czy zatem PR można rozwinąć, zrekompensować jej niski poziom doborem odpowiedniej metody bądź treningiem strategicznym? Odpowiedź na te pytania jest według wielu badaczy twierdząca, co daje pole manewru dla interwencji pedagogicznej, a także możliwości samodoskonalenia tej zdolności przez ucznia chcącego zwiększyć swój potencjał. Należy zauważyć, że podatność na trening jest wyjątkową cechą PR, odróżniającą ją od innych czynników poznawczych. W dydaktyce PR możemy wyróżnić dwa trendy (Williams, 2012): dostosowanie instrukcji do profilu poznawczego ucznia (Skehan, 2012) i trening mający na celu zwiększenie pojemności PR (Söderqvist i Nutley, 2015).

Podobnie jak tradycyjne zdolności językowe, PR wpisuje się w model ATI (ang. *aptitude – treatment – interaction*), czyli metodę pozwalającą dopasować rodzaj instrukcji do profilu zdolności ucznia w celu optymalnego wykorzystania jego mocnych stron i zrekompensowania słabych (Robinson, 2002; Skehan, 2012; Vatz i in., 2013). Wytyczne co do stosowania tej metody podaje literatura (Hummel i French 2010; Gregersen i MacIntyre, 2014; Tare i in., 2014). Na początku należy zidentyfikować uczniów wykazujących deficyty PR, a następnie ustalić, czy dotyczą one pętli fonologicznej, czy centralnego systemu wykonawczego, aby interwencja była celowa i zindywidualizowana. Jak łatwo się domyśleć, nie jest to proste zadanie dla nauczyciela, który nie dość, że nie dysponuje odpowiednimi narzędziami, to dodatkowo podlega różnorodnym ograniczeniom instytucjonalnym. Jednak nawet bez głębokiej wiedzy psychologicznej czy stosowania testów diagnostycznych można zauważyć niepokojące symptomy nadmiernego obciążenia PR. Należą do nich: niezdolność lub ograniczona zdolność do przypomnienia sobie informacji, problemy z rozumieniem i realizacją instrukcji, ze skupieniem uwagi, z usiedzeniem w jednym miejscu, a także niedokańczanie zadań. Ponadto uczniowie z takim deficytem nie radzą sobie w nauczaniu komunikacyjnym, gdzie kładzie się duży nacisk na słuchanie. Jak stwierdziliśmy we wstępie, PR jest zmienną modyfikującą skuteczność różnych form instrukcji, ponieważ uczniowie z jej małą pojemnością mają problemy ze zwróceniem uwagi na formę gramatyczną, jeżeli zastosowana poprawa ma charakter przeformułowania lub stanowi inną instrukcję implicytną. Dla uczniów o małej pojemności PR bardziej zatem skuteczna będzie instrukcja eksplicytna, np. w formie wyjaśnienia zasady z podaniem przykładu użycia formy. Należy jednak pamiętać, że taka instrukcja nie przyczyni się do zamiany wiedzy deklaratywnej w proceduralną i niezbędna jest dodatkowa praktyka. Inne zadania i techniki rekomendowane dla uczniów z niską pojemnością PR obejmują przede wszystkim: ćwiczenia wstępne przygotowujące do wykonania zadania właściwego, przeznaczenie większej ilości czasu na planowanie, więcej powtórek i rezygnacja ze złożonych, trudnych poznawczo zadań na rzecz krótszych aktywności. W celu zniwelowania problemów ze zrozumieniem ze słuchu Gregersen i MacIntyre (2014) zalecają podejście multisensoryczne, czyli wykorzystanie różnych modalności, np. użycie wizualnych pomocy naukowych: posterów, schematów, konkretnych przedmiotów, wizualizacji oraz nagrań i technik multimedialnych. Szczególnie pomocne mogą być różnego rodzaju programy komputerowe. Osoby o dużych zasobach PR i wydajnym systemie uwagi odniosą większe korzyści z instrukcji bieżącej podawanej w trakcie wykonywania zadania, zadań skomplikowanych, bardziej czasochłonnych i wykonywanych bez uprzedniego przygotowania i planowania, jak np. ćwiczenia słuchowe czy tłumaczenie w czasie rzeczywistym, zadań

interaktywnych i nauki słownictwa w kontekście. Dla takich osób implicytny sposób poprawy językowej wymagający zauważenia poprawnej formy będzie bardziej korzystny niż szczegółowa instrukcja.

Jeżeli chodzi o możliwość rozwoju PR, to istnieje bardzo dużo badań potwierdzających, że trening PR jest skuteczny i przynosi trwałe zmiany w funkcjonowaniu poznawczym. Badania w tym zakresie przeprowadził zespół Gathercole (2014; ponadto Gathercole, Lamont i Alloway, 2006; Gathercole i Alloway, 2008; Holmes i Gathercole, 2014). Dotyczyły one głównie deficytów PR skutkujących niskimi osiągnięciami szkolnymi u dzieci oraz technik pozwalających na zminimalizowanie tego problemu. Jak stwierdziliśmy, nauczyciele mają często ograniczone możliwości użycia programów komputerowych w celu rozwijania zdolności czy minimalizowania deficytów, lecz rodzice i uczniowie mogą uzyskać dostęp do odpowiednich programów w Internecie. Jednym z nich jest *Cogmed working memory training* (CWMT, http://www.cogmed.com). Jest to program opracowany przez szwedzki Instytut Karolinska na podstawie wyników badań neurologicznych wskazujących na plastyczność obszarów mózgu odpowiedzialnych za PR. Skuteczność metody we wszystkich grupach wiekowych i w obydwu krytycznych aspektach PR potwierdza 25 badań opublikowanych w recenzowanych czasopismach naukowych (Melby-Lervåg i Hulme, 2013; Cortese i in., 2015; Söderqvist i Nutley, 2015; Spencer-Smith i Klingberg, 2015). Ćwiczenia PR skutkują statystycznie istotnym i trwałym zwiększeniem pojemności we wszystkich grupach wiekowych, od dzieci do starszych dorosłych, istotnym i trwałym zwiększeniem zasobów uwagi, jak również polepszeniem funkcjonowania szkolnego dzieci z niskimi wynikami w nauce i ADHD. Poprawę oszacowano średnio na 26% w przypadku komponentu wzrokowo-przestrzennego i 23% w przypadku pętli fonologicznej. Istnieje również polski program komputerowy Neurogra (http://www.neurogra.pl) mający na celu zwiększanie zasobów PR, opracowany przez specjalistów ze Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, lecz badania kliniczne potwierdzające jego skuteczność nie są znane autorce tego artykułu.

5. Wnioski i perspektywy dalszych badań

PR stanowi ważną zmienną modyfikującą przebieg procesu nauki języka obcego. Zarówno dzieci, jak i dorośli cieszący się wydajną pojemnością pętli fonologicznej i skutecznym mechanizmem kontroli uwagi uczą się języka obcego szybciej i łatwiej, osiągając wyższe poziomy kompetencji. Podobnie jak inne czynniki poznawcze, PR jest czynnikiem wrodzonym, uwarunkowanym genetycznie, a jego deficyt obniża ogólny potencjał poznawczy i poziom osiągnięć szkolnych. Szczególnie wyraźnie ten deficyt przejawia się w przypadku dzieci z

ADHD, a ze względu na wysoką korelację z inteligencją może dodatkowo wpływać na osiągnięcia szkolne u dzieci o inteligencji w dolnych granicach normy. Analogicznie osoby o wysokiej pojemności PR uczą się języków obcych z większą łatwością i osiągają wyższe poziomy kompetencji, nawet po zamknięciu okresu krytycznego dla nauki różnorodnych aspektów języka. PR koreluje dodatnio z sukcesem w nauce gramatyki, słownictwa oraz wszystkich umiejętności językowych w różnych warunkach uczenia się. Z powyższych względów tę zmienną wielu naukowców uznaje za zdolność językową (Wen, 2015). PR jest zmienną modyfikowalną, czego dowodzą badania w różnych grupach wiekowych dotyczące osób dwujęzycznych i jednostek wybitnie uzdolnionych oraz badania neurologiczne. Jest to wniosek bardzo optymistyczny, gdyż dotychczasowe próby zwiększenia zdolności poznawczych za pomocą treningu czy metod alternatywnych nie dały jednoznacznych wyników ani w kwestii trwałości zmiany, ani transferu na inne umiejętności.

W niniejszym artykule zostały przedstawione najważniejsze trendy związane z dydaktycznym wymiarem tej różnicy indywidualnej w kontekście nauki języka obcego. Należy zaznaczyć, że PR jest badana w takim kontekście od około 20 lat, przy czym nadal istnieje wiele wątpliwości, sprzeczności i aspektów niewystarczająco zbadanych bądź całkowicie zaniedbanych. Jednym z takich obszarów wymagających dalszych analiz są powiązania poszczególnych komponentów PR z różnorodnymi aspektami nauki języka. Np. nauka gramatyki i produkcja struktur gramatycznych są uwarunkowane funkcjonowaniem zarówno pętli fonologicznej, jak i centralnego systemu wykonawczego, lecz specyfika tej zależności jest słabo zbadana. Brakuje badań dotyczących wpływu centralnego systemu wykonawczego na poprawność mówienia, choć analiza teorii tego komponentu wskazuje, że wpływ taki istnieje. Bardzo mało jest też analiz korelacji pomiędzy PR a poziomem dyskursu językowego, gdyż większość badań odnosi się do leksyki bądź pojedynczej struktury. W kwestii narzędzi stosowanych do badania PR wśród naukowców istnieje względna zgodność co do metody badania poszczególnych komponentów, lecz brakuje ujednoliconych zasad analizy danych, np. kryteriów uwzględnianych przy zliczaniu wyników. Dokładniejsze ustalenie, jaki komponent PR wpływa na który aspekt języka, umożliwi efektywną interwencję pedagogiczną. Z punktu widzenia nauczyciela interesujące są wyniki badań wskazujących na skuteczność programów komputerowych zwiększających pojemność PR. Należałoby również zbadać, jak ten wzrost przekłada się na sukces w nauce języka obcego. W Polsce trwają prace nad skonstruowaniem narzędzi służących do badania obydwu kluczowych komponentów PR, czyli testu pseudosłów (ang. *nonwords*) badającego pętlę fonologiczną oraz testów czytania i słuchania (ang. *reading span* i *listening span*) badających centralny system wykonawczy

(Biedroń, Zychowicz i Pasikowski, w przygotowaniu). Wszystkie testy są w języku polskim, co umożliwi rozpoczęcie badań nad PR w Polsce.

BIBLIOGRAFIA

Baddeley, A. D. 2000. „The episodic buffer: A new component of working memory?". Trends in Cognitive Sciences, 4: 417-123.

Baddeley, A. D. 2015: „Working memory in second language learning". (w) *Working memory in second language acquisition and processing*. (red. Z. E. Wen, M. B. Mota i A. McNeill). Bristol: Multilingual Matters, str. 17-28.

Baddeley, A. D., Gathercole, S. i C. Papagno. 1998. „The phonological loop as a language acquisition device". Psychological Review, 105: 158-173.

Baddeley, A. D. i G. J. Hitch. 1974: „Working memory". (w) *The psychology of learning and motivation.* Tom 8. (red. G. Bower). New York: Academic Press, str. 47-90.

Biedroń, A. 2012. *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Biedroń, A. i M. Pawlak. 2016. „New conceptualizations of linguistic giftedness". Language Teaching, 49(2): 151-185.

Biedroń, A. i A. Szczepaniak. 2012. „Working-memory and short-term memory abilities in accomplished multilinguals". The Modern Language Journal, 96: 290-306.

Biedroń, A., Zychowicz, K. i S. Pasikowski. (w przygotowaniu). „Reading span and nonword repetition – the development of tools to measure working memory in Polish learners". Studies in Second Language Learning and Teaching.

Blom, E., Küntay, A., Messer, M., Verhagen, J. i P. Leseman. 2014. „The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish-Dutch children". Journal of Experimental Child Psychology, 128: 105-119.

Borkowska, A. R. i E. Zawadzka. 2008. „Verbal working memory in ADHD children". Psychology of Language and Communication, 12(1): 71-84.

Bunting, M. i R. Engle. 2015: „Foreword". (w) *Working memory in second language acquisition and processing*. (red. Z. E. Wen, M. B. Mota i A. McNeill). Bristol: Multilingual Matters, str. xvii-xxiv.

Conway, A. R. A., Jarrold, Ch., Kane, M. J., Miyake, A. i J. N. Towse. 2008: „Variation in working memory. An introduction". (w) *Variation in working memory*. (red. A. R. A. Conway, Ch. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyakei i J. N. Towse). Oxford: Oxford University Press, str. 3-17.

Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Buitelaar, J., Daley, D., Dittmann, R. W. i in. 2015. „Cognitive training for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials". Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 54(3): 164-174.

DeKeyser, R. M. i J. Koeth. 2011: „Cognitive aptitudes for second language learning". (w) *Handbook of research in second language teaching and learning*. (red. E. Hinkel). New York: Routledge, str. 395-407.

Doughty, C., Clark, M., Cook, S. i M. Tare. 2013. „Needs analysis for tailored training (TTO 1004). CASL technical report". College Park, MD: Center for Advanced Study of Language.

Engle, R. W., Laughlin, J. E., Tuholski, S. W. i A. R. A. Conway. 1999. „Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach". Journal of Experimental Psychology: General,128(3): 309-331.

Erard, M. 2012. *Babel no more. In search for the world's most extraordinary language learners*. New York: Free Press.

Gathercole, S. 2014. „Working memory training, what training?". Paper presented at the International Conference on Working Memory, Cambridge.

Gathercole, S. E. i T. P. Alloway. 2008: „Working memory and classroom learning". (w) *Cognitive development in K-3 classroom learning: Research applications*. (red. K. Thurman i K. Fiorello). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 15-38.

Gathercole, S. E., Lamont, E. i T. P. Alloway. 2006: „Working memory in the classroom". (w) *Working memory and education.* (red. S. J. Pickering). Burlington, MA: Academic Press, str. 219-240.

Gregersen, T. i P. D. MacIntyre. 2014. *Capitalizing on language learners' individuality. From premise to practice*. Bristol: Multilingual Matters.

Holmes, J. i S. E. Gathercole. 2014. „Taking working memory training from the laboratory into schools". Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 34(4): 440-450.

Hornowska, E. 2004. *Skala inteligencji dla dorosłych Davida Wechslera WAIS-R oraz WAIS-III.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Hummel, K. M. i L. French. 2010. „Phonological memory and implications for the second language classroom". Canadian Modern Language Review, 66(3): 371-391.

Ioup, G. 1989: „Immigrant children who have failed to acquire native English". (w) *Variation in second language acquisition*. Tom II. *Psycholinguistic issues.* (red. S. Gass, C. Madden, D. Preston i L. Selinker). Clevedon: Multilingual Matters, str. 160-175.

Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. i M. Moselle. 1994. „Re-examining the CPH. A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment". Studies in Second Language Acquisition, 16: 73-98.

Juffs, A. i M. Harrington. 2011. „Aspects of working memory in L2 learning". Language Teaching, 44(2): 137-166.

Kormos, J. i A. Sáfár. 2008. „Phonological short-term memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning". Bilingualism: Language and Cognition, 11(2): 261-271.

Li, S. 2015. „The associations between language aptitude and second language grammar acquisition: A meta-analytic review of five decades of research". Applied Linguistics, 36(3): 385-408.

Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R. i C. J. Doughty. 2013. „Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency". Language Learning, 63(30): 530-566.

Linck, J. A., Osthus, P., Koeth, J. T. i M. F Bunting. 2014. „Working memory and second language comprehension and production: A meta-analysis". Psychonomic Bulletin & Review, 21(4): 861-883.

Mackey, A., Philip, J., Egi, T., Fujii, A. i T. Tatsumi. 2002: „Individual differences in working memory, noticing interactional feedback and L2 development". (w) *Individual differences and instructed language learning*. (red. P. Robinson). Philadelphia, PA: John Benjamins, str. 181-209.

Martin, K. I. i N. C. Ellis. 2012. „The roles of phonological STM and working memory in L2 grammar and vocabulary learning". Studies in Second Language Acquisition, 34(3): 379-413.

Melby-Lervåg, M. i C. Hulme. 2013. „Is working memory training effective? A meta-analytic review". Developmental Psychology, 49(2): 270-291.

Miyake, A. i N. P. Friedman. 1998: „Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude". (w) *Foreign language learning.* (red. A. Healy i L. Bourne). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 339-364.

Morales, J., Calvo, A. i E. Bialystok. 2013. „Working memory development in monolingual and bilingual children". Journal of Experimental Child Psychology, 114: 187-202.

Novoa, L., Fein, D. i L. K. Obler. 1988: „Talent in foreign languages: A case study". (w) *The exceptional brain: Neuropsychology of talent and special abilities.* (red. L. K. Obler i D. Fein). New York: Guilford Press, str. 294-302.

Papagno, C. i G. Vallar. 1995. „Verbal short-term memory and vocabulary learning in polyglots". Quarterly Journal of Experimental Psychology, 38A: 98-107.

Plomin, R. i J. Deary. 2015. „Genetics and intelligence differences: Five special findings". Molecular Psychiatry, 20: 98-108.

Robinson, P. 2002: „Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy". (w) *Individual differences and instructed language learning.* (red. P. Robinson). Philadelphia, PA: John Benjamins, str. 113-133.

Robinson, P. 2003: „Attention and memory during SLA". (w) *The handbook of second language acquisition*. (red. C. J. Doughty i M. H. Long). Oxford: Blackwell Publishing, str. 631-679.

Sawyer, M. i L. Ranta. 2001: „Aptitude, individual differences, and instructional design". (w) *Cognition and second language instruction.* (red. P. Robinson). Cambridge: Cambridge University Press, str. 319-354.

Schneiderman, E. I. i C. Desmarais. 1988. „The talented language learner: Some preliminary findings". Second Language Research, 4(2): 91-109.

Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Skehan, P. 2002: „Theorising and updating aptitude". (w) *Individual differences and instructed language learning.* (red. P. Robinson). Philadelphia, PA: John Benjamins, str. 169-195.

Skehan, P. 2012: „Language aptitude". (w) *The Routledge handbook of second language acquisition*. (red. S. Gass i A. Mackey). Abingdon: Routledge, str. 381-395.

Skehan, P. 2015: „Working memory and second language performance: A commentary". (w) *Working memory in second language acquisition and processing*. (red. Z. E. Wen, M. B. Mota i A. McNeill). Bristol: Multilingual Matters, str. 189-204.

Smith, N., Tsimpli, I., Morgan, G. i B. Woll. 2011. *The signs of a savant. Language against the odds*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spencer-Smith, M. i T. Klingberg. 2015. „Benefits of a working memory training program for inattention in daily life: a systematic review and meta-analysis". PLoS ONE, 10(3). [online:.http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0119522; DW 20.05.2015].

Tare, M., Bonilla, C., Vatz, K., Clark, M., Linck, J. i C. J. Doughty. 2014. *Building a language learner's profile. Characteristics which inform training and pedagogy*. University of Maryland Center for Advanced Study of Language.

Vatz, K., Tare, M., Jackson, S. R. i C. Doughty. 2013: „Aptitude-treatment interaction in second language acquisition: Findings and methodology". (w) *Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment*. (red. G. Granena i M. H. Long). Amsterdam: John Benjamins, str. 273-292.

Wen, Z. E. 2015: „Working memory in second language acquisition and processing: The phonological/executive model". (w) *Working memory in second language acquisition and processing*. (red. Z. E. Wen, M. B. Mota i A. McNeill). Bristol: Multilingual Matters, str. 41-62.

Wen, Z. E., Mota, M. B. i A. McNeill. 2015: „Introduction and overview". (w) *Working memory in second language acquisition and processing*. (red. Z. E. Wen, M. B. Mota i A. McNeill). Bristol: Multilingual Matters, str. 1–14.

Wen, Z. E. i P. Skehan. 2011. „A new perspective on foreign language aptitude: Building and supporting a case for 'working memory as language aptitude'". Ilha Do Desterro: A Journal of English Language, Literatures and Cultural Studies, 60: 9–34.

Williams, J. N. 2012: „Working memory and SLA". (w) *The Routledge handbook of second language acquisition*. (red. S. Gass i A. Mackey). Abingdon: Routledge, str. 427-441.

Williams, J. N. i P. Lovatt. 2003. „Phonological memory and rule learning". Language Learning, 53: 67-121.

Netografia

Doughty, C. J., Campbell, S. G., Mislevy, M. A., Bunting, M. F., Bowles, A. R. i J. T. Koeth. 2010: „Predicting near-native ability: The factor structure and reliability of Hi-LAB". (w) *Selected proceedings of the 2008 Second Language Research Forum.* (red. M. T. Prior, Y. Watanabe i S-K. Lee). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, str. 10-31. [online: http://www.lingref.com, document #2382; DW 20.05.2015].

Hyltenstam, K. 2014. *The Polyglot, online project description.* Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University. [online: http://www.biling.su.se/english/research/the-program-aaa; DW 20.05.2015].

Söderqvist, S. i S. Nutley. 2015. *Cogmed Working Memory Training. Claims & Evidence, Complete Version*. Pearson Clinical Assessment. [online: http://www.cogmed.com; DW 20.05.2015].

Treffert, D. A. 2011. „Daniel Tammet – Brainman: Numbers are my friends". [online: http://www.wisconsinmedicalsociety.org/savant_syndrome/savant_profiles/daniel_tammet; DW 20.05.2015].

Joanna Sobańska
Uniwersytet Warszawski
joanna.sobanska@uw.edu.pl

OCENA WŁASNYCH ZDOLNOŚCI UCZNIÓW UZDOLNIONYCH JĘZYKOWO W POLSKICH SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH

Assessment of one's skills by linguistically talented students in Polish upper-secondary schools

An exceptionally linguistically talented student should have all the predispositions to be multi-linguistic. The reason is that such skills, at least potentially, assume high predispositions to learn all foreign languages. And even though the process of language learning and its efficiency depends on many other factors, one of them is the assessment of one's skills and potential by the linguistically talented student. The aim of the article is to present convictions of students identified as linguistically talented with respect to their skills and achievements concerning foreign language learning. A large part of the paper deals with the presentation of theoretical aspects related to linguistic skills and a short analysis of selected factors that influence the development of linguistic skills in students, in particular the assessment of own skills and possibilities by students (self-assessment).

Keywords: foreign language skills, identification of language talented students, learning achievements in foreign languages, assessment of one's skills

Słowa kluczowe: zdolności do nauki języków obcych, identyfikowanie uczniów uzdolnionych językowo, osiągnięcia w nauce języków obcych, ocena własnych uzdolnień

1. Wstęp

Uczeń szczególnie uzdolniony w nauce języków obcych ma wszelkie predyspozycje do tego, aby być osobą wielojęzyczną. Uzdolnienia takie zakładają bowiem – przynajmniej potencjalnie – wysokie predyspozycje do nauki wszystkich języków obcych. Tymczasem w praktyce edukacyjnej można spotkać jednostki uzdolnione językowo, które mimo swoich ponadprzeciętnych możliwości nie osiągają wysokich wyników w nauce języka obcego. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele, a poznanie ich oraz wiedza na temat samych zdolności i ich uwarunkowań stanowią podstawę wszelkich działań mających na celu właściwe rozpoznanie ucznia uzdolnionego językowo oraz zaplanowanie i realizację działań umożliwiających mu rozwijanie swoich zdolności.

Jednym z czynników mogących mieć wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów uzdolnionych językowo jest ocena własnych zdolności. Niedocenianie siebie w tym zakresie może bowiem negatywnie wpłynąć na motywację do nauki języka i zahamować proces uczenia się. Z drugiej strony ocena siebie i własnych możliwości nie jest cechą stałą i podlega wpływowi czynników zewnętrznych, może zatem być kształtowana również w procesie rozwijania uzdolnień językowych na lekcji języka obcego.

Celem niniejszego artykułu jest nie tylko przedstawienie czynników kognitywnych, jakie leżą u podstaw zdolności do nauki języków obcych, ale również osobowościowo-afektywnych oraz zależności między nimi. Centralny punkt rozważań stanowią badania własne, pozwalające ukazać, jak uczniowie zidentyfikowani jako uzdolnieni językowo oceniają własne zdolności.

2. Pojęcie i struktura zdolności językowych

Wiedza na temat czynników kognitywnych składających się na tzw. zdolności do nauki języków obcych[1] ma znaczenie nie tylko ze względu na możliwość prognozowania przyszłych sukcesów w tym zakresie. Wpływa ona także na kształtowanie procesu nauczania uczniów uzdolnionych językowo. Stąd też próba analizy struktury tych czynników zdaje się być uzasadniona.

Zdolności językowe, jak zauważają Sękowski i Bilyakovska (2011: 22), należą do grupy zdolności specjalnych, które z kolei są definiowane jako „względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność

[1] W literaturze przedmiotu określenia *zdolności językowe*, *uzdolnienia językowe* czy też *predyspozycje do nauki języków obcych* są używane synonimicznie dla określenia zdolności do nauki języków obcych (Esser, 1982; Rysiewicz, 2010; Pawlak, 2011; Sękowski i Bilyakovska, 2011; Biedroń, 2012); w niniejszym tekście relacja ta została także zachowana.

wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności" (Strelau, 1997: 223). W przypadku zdolności językowych ową sferą działalności człowieka jest proces uczenia się języków obcych. Próby podania jasnej definicji tego rodzaju zdolności w zakresie uczenia się języków obcych były podejmowane wielokrotnie. Carroll (1993: 16) opisuje je ogólnie jako uzdolnienia kognitywne, które wykazują wyraźne zależności z wynikami uczenia się języków obcych. Oznacza to, że warunkują one ten proces. Podobnie zdolności językowe definiuje Rysiewicz (2010: 54), według którego jest to pewien potencjał kognitywny kształtujący przyszły poziom umiejętności językowych. Według niego zdolności te są względnie trwałe, niezależne od doświadczenia i jedynie w bardzo niewielkim stopniu dają się modyfikować w toku ćwiczeń.

Z analizy wyników prowadzonych od dziesięcioleci badań nad zdolnościami do nauki języków obcych można wnioskować, że wszystkie koncepcje owych zdolności przedstawiają je nie jako jednolity konstrukt, jedną zdolność, lecz raczej jako sumę komponentów wzajemnie się uzupełniających i mogących występować u uczniów w różnym natężeniu. Ich podstawy stanowią natomiast procesy przetwarzania informacji, które warunkują powodzenie w nauce języka obcego. Takie stanowisko reprezentują zarówno ci badacze, którzy nie uznają zdolności językowych jako osobnego rodzaju zdolności (Morgan, 1953 za: Schütt, 1974; Pimsleur, Stochwell i Comrey, 1962), jak również zwolennicy tezy o zdolnościach językowych jako o odrębnym konstrukcie (Carroll i Sapon, 1959; Sang i Vollmer, 1978; Esser, 1982; Wesche, Edwards i Welss, 1982; Skehan, 1998; Grigorenko, Sternberg i Ehrman, 2000).

W powyższym rozumieniu zdolności nie są jednym czynnikiem, a raczej pewną ich konstelacją. Badania nad istotą i strukturą zdolności językowych pozwoliły zatem wyodrębnić takie czynniki kognitywne jak:

- fonetyczne kodowanie (umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania i późniejszego przywoływania z pamięci);
- wrażliwość gramatyczna (umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu);
- pamięć robocza (zdolność zapamiętywania w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego i skojarzeń);
- indukcyjne przyswajanie języka (umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów) (Sobańska-Jędrych, 2010: 61).

Jak zauważa Rysiewicz (2010: 52), każda z wyróżnionych pod-zdolności może występować w różnym natężeniu cechy u różnych uczniów. Dzięki takiemu ujęciu proces uczenia się języków obcych prowadzący do wysokich osiągnięć w

tym zakresie może odbywać się na wiele sposobów, co jest podstawą wypracowania indywidualnych działań wspierających proces uczenia się języków obcych uczniów uzdolnionych językowo.

Nieco inne podejście do struktury zdolności prezentuje Snow (1994 za: Biedroń, 2012: 80-81), według którego zdolności wykraczają poza sferę kognitywną i obejmują w swojej strukturze również pewne uwarunkowania osobowościowo-motywacyjne. Analizując takie ujęcie, należy się zgodzić, że cechy te (osobowościowe i motywacyjne) z pewnością decydują o wysokich wynikach w nauce języków obcych, jednak pojawia się pytanie, czy faktycznie stanowią strukturę zdolności. Jeśli by tak było, wskazywałoby to na ich wrodzony charakter. I o ile taki charakter mają cechy osobowościowe, dające się kształtować pod wpływem czynników zewnętrznych, to motywacja do takich cech nie należy. Podejście prezentowane przez Snowa tworzy podstawę do badań nad związkami osobowości ze zdolnościami językowymi (Biedroń, 2012: 77-91).

3. Osobowościowo-motywacyjne uwarunkowania zdolności językowych

Analiza powyższych koncepcji zdolności językowych pozwala zadać pytanie o ich związek z osobowością. Pojawia się zatem pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie osobowość jest związana ze zdolnościami w nauce języków obcych.

W jednym z najbardziej aktualnych modeli osobowości, tzw. Modelu Wielkiej Piątki (Costa i McCrae, 1992), przyjmuje się, że osobowość daje się w pełni scharakteryzować poprzez pięć głównych cech: otwartości na doświadczenie, sumienności, ekstrawersji, ugodowości oraz neurotyczności. Analiza poszczególnych wymiarów osobowości ucznia w kontekście ich powiązań ze zdolnościami do nauki języków obcych ukazuje ich zróżnicowanie. Wskazują na nie badania Biedroń (2012: 88), z których wynika, że osoby o wysokich zdolnościach językowych charakteryzują się głównie otwartością na doświadczenie oraz sumiennością. Badania te ukazały ponadto dodatnią korelację motywacji ze zdolnościami językowymi. Jednocześnie Biedroń podkreśla, że czynniki osobowościowe wykazują nieliniowy związek ze zdolnościami poznawczymi i decydują o ich realizacji, tj. o sukcesie w nauce języka obcego.

Nieco inne wnioski z badań formułują Sękowski i Rudź (2011: 39-41), wskazując, że choć uczniowie uzdolnieni językowo wykazują w minimalnym zakresie wyższe natężenie pewnych cech osobowości (jak otwartość czy ugodowość), to jednoznacznie należy stwierdzić, że to, co różnicuje uczniów uzdolnionych językowo, to właśnie różne konstelacje cech osobowości. Określenie, że wszyscy uczniowie uzdolnieni językowo są otwarci, ekstrawertyczni, tolerancyjni, posiadają wysoką samoocenę oraz wysoką motywację do nauki języków obcych, byłoby uproszczeniem. Różne wymiary osobowości oraz motywacja

podlegają wpływom otoczenia, zatem nie są stałe nawet w przypadku poszczególnych uczniów. Analiza owych wymiarów jest jednak istotna z perspektywy poznania ucznia uzdolnionego językowo, podejmowania działań w celu rozwijania jego zdolności, a przede wszystkim dla ukazania nauczycielskich sposobów rozpoznawania tychże uczniów.

Związek motywacji ze zdolnościami to kolejny z kierunków badań nad uwarunkowaniami funkcjonowania szkolnego uczniów zdolnych. Ważność tego czynnika dla rozwoju zdolności jest oczywista. Dzięki niej osoba uzdolniona jest w stanie realizować swoje potencjalne możliwości intelektualne i twórcze. Podobnie jednak, jak nie ma jednego modelu osobowości, który byłby charakterystyczny dla wszystkich uczniów zdolnych, nie można mówić również o tym, że każdy uczeń uzdolniony posiada wysoką motywację do działania. Motywacja bowiem jest determinowana różnorodnymi czynnikami zewnętrznymi, jak środowisko, oraz wewnętrznymi, odnoszącymi się przede wszystkim do samooceny. I choć nieliczne badania dotyczące związku motywacji ze zdolnościami językowymi zdają się go potwierdzać (Biedroń, 2012: 88), ze względu na jej dynamiczny charakter trudno przyjąć ją za stałą cechę uczniów uzdolnionych językowo. Można natomiast uznać, że motywacja ma jedynie znaczenie jako element warunkujący realizację potencjalnych predyspozycji językowych, a przyjęcie jej za ich wskaźnik z góry ogranicza możliwość trafnego zidentyfikowania uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych w rozumieniu kognitywnych predyspozycji językowych (Sobańska-Jędrych, 2010: 82-83).

4. Samoocena ucznia uzdolnionego językowo jako czynnik warunkujący osiągnięcia w nauce języka obcego

Ocena własnych uzdolnień, umiejętności i możliwości, jak podaje Pawlak (2011: 32), ma znaczny wpływ na osiągnięcie sukcesu w nauce języków obcych, w tym na osiągnięcia uczniów uzdolnionych językowo. Sama jednak nie jest cechą stałą i wrodzoną, co oznacza, że jest kształtowalna i zmienia się pod wpływem działania różnorodnych czynników (jak choćby środowisko) i jako taka nie jest częścią struktury zdolności językowych.

Zdefiniowanie pojęcia samooceny przysparza wielu problemów, często prowadząc do nieścisłości w jej rozumieniu. W literaturze przedmiotu jest definiowana jako wartość, jaką przypisujemy sobie samym (Fontana, 1998: 283), i utożsamiana również z pojęciem obrazu samego siebie czy też obrazu własnej osoby (Holling i Kanning, 1999: 60; Fleiβ, 2003: 14). W podobny sposób definiuje ją Szewczuk (1985: 275), jako postawę wobec samego siebie, wobec własnych możliwości. W ujęciu *stricte* psychologicznym samoocena jest rozumiana jako „uogólniona, względnie trwała ocena siebie jako osoby" (Strelau, 2000: 573) i dotyczy oceny własnej różnych obszarów działalności człowieka.

Zawadzka (2004: 244), odnosząc to pojęcie do kontekstu uczenia się i nauczania, wskazuje, że samoocena jest ważną cechą osobowości, która dotyczy rozbieżności między rzeczywistym obrazem własnej osoby a obrazem idealnym. Jednak może być również rozumiana jako umiejętność oceny postępu w rozwijaniu własnych kompetencji i umiejętności oraz efektywności uczenia się.

Samoocena jako czynnik afektywny zakłada udział czynnika środowiskowego oraz osobowościowego w jej kształtowaniu. To, jak człowiek sam się ocenia, ma wpływ na własne zachowanie i funkcjonowanie w społeczeństwie. Dzięki dobremu poznaniu swoich słabych i mocnych stron łatwiej jest pogodzić się z krytyką, przyznać się do popełnionego błędu, ale również lepiej wykorzystać swoje potencjalne zdolności (Niebrzydowski, 1997: 13). Osoby, które pozytywnie odnoszą się do własnych możliwości i osiągnięć, są również bardziej pewne siebie i bardziej zdecydowane w swoich decyzjach i działaniach. Zdecydowanie lepiej znoszą różnego rodzaju niepowodzenia, a także dużo chętniej podejmują wyzwania, jak również charakteryzują się wyższą motywacją do działania (Sobańska-Jędrych, 2010: 43).

Proces budowania wysokiej samooceny, szczególnie u uczniów zdolnych, jest złożony, a wpływ na niego ma wiele czynników, zarówno zewnętrznych (jak środowisko rodzinne i warunki w nim istniejące, środowisko rówieśnicze i szkolne), jak i wewnętrznych ucznia zdolnego, odnoszących się do jego cech osobowościowych. Współdziałanie wszystkich elementów tworzy obraz własny ucznia zdolnego: zarówno pozytywny, jak i negatywny. Jak zauważa Niebrzydowski (1997: 13-14), pierwsza ocena samego siebie powstaje dzięki kontaktom społecznym, które dostarczają nam wielu informacji o nas samych. Z drugiej strony środowisko działa stymulująco na poziom samooceny, której wysoki poziom jest warunkiem motywacji wewnętrznej do działania, realizowania własnego potencjału twórczego i intelektualnego. Pozostaje jednak pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie, wysoka samoocena jest charakterystyczna dla uczniów uzdolnionych (Sobańska-Jędrych, 2010: 44)?

Badania samooceny uczniów zdolnych pozwalają określić, jak postrzegają oni samych siebie, a w szczególności, jak postrzegają swoje zdolności (Marburger Hochbegabtenprojekt za: Fleiβ, 2003). Wyniki pokazują, że uczniowie zdolni przeważnie za takich się uważają, choć wśród nich są również i tacy, którzy, choć zostali zdiagnozowani jako uzdolnieni, za takich się nie mają. Przeważnie pozytywnie odnoszą się do swoich zdolności, w których upatrują dużą szansę rozwoju osobistego, zwracają uwagę na to, że dzięki nim lepiej funkcjonują na płaszczyźnie kognitywnej: łatwiej się uczą, szybciej pojmują i łatwiej rozwiązują problemy. Jednak zostaje ukazana również druga strona zdolności, odnosząca się przeważnie do aspektów społecznych. Uczniowie dostrzegają stereotypy wiążące się ze zdolnościami, polegające na negatywnym

postrzeganiu ich przez innych uczniów, wskazują na poczucie wyizolowania i niezrozumienia ze strony rówieśników. Towarzyszy im nawet poczucie wykorzystywania przez innych ze względu na swój duży potencjał intelektualny (Holling i Kanning, 1999: 61; Fleiβ, 2003: 15).

Powyższe wyniki badań jasno wskazują na zależność między poziomem samooceny a funkcjonowaniem uczniów uzdolnionych oraz ich osiągnięciami. Można zatem przyjąć, że ta sfera uczniów uzdolnionych jest istotnym elementem w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Poznanie jej przez nauczyciela pozwala zarówno ją kształtować jako osobny obszar różnic indywidualnych, jak również efektywnie planować i realizować działania wspierające ucznia uzdolnionego w szkole.

5. Metodologia badań własnych

Punktem wyjścia dla wspomnianych wyżej działań wspierających uczniów uzdolnionych na lekcji, w tym uczniów wykazujących ponadprzeciętne uzdolnienia w nauce języków obcych, jest nie tylko poznanie struktury samych zdolności językowych, ale również specyfiki funkcjonowania uczniów uzdolnionych w szkole. Problematyka oceny własnych uzdolnień uczniów stanowiła przedmiot badań autorki artykułu w zakresie identyfikacji i rozwijania zdolności na lekcji języka obcego[2]. Zasadne bowiem staje się pytanie, jak uczniowie uzdolnieni językowo postrzegają siebie w kontekście swoich specjalnych uzdolnień? W związku z tym w badaniu podjęta została próba odpowiedzi na następujące pytania:

1) Czy uczniowie uznani za uzdolnionych językowo faktycznie za takich się postrzegają?
2) Jak uczniowie uznani za uzdolnionych językowo postrzegają swoje wyniki w nauce?
3) Jak uczniowie uznani za uzdolnionych językowo odnoszą się do swoich osiągnięć w zakresie języków obcych?

Badania zostały przeprowadzone w dziewięciu liceach ogólnokształcących z małych i średnich miast trzech różnych województw. Wzięło w nich udział 64 nauczycieli różnych języków obcych i 401 wytypowanych przez nich uczniów jako uzdolnionych językowo.

Sposobem doboru uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych były wskazania nauczycieli języków obcych według ich własnych kryteriów, do których należały cechy kognitywne, cechy pozakognitywne (aktywność na lekcji,

[2] Prezentowane wyniki stanowią część szerszych badań dotyczących identyfikowania i rozwijania zdolności językowych w szkole, stanowiących podstawę nieopublikowanej rozprawy doktorskiej autorki artykułu (Sobańska-Jędrych, 2010).

zainteresowanie językiem, zaangażowanie, systematyczność i samodzielność w nauce, oryginalność myślenia, otwartość na nowość, pracowitość, umiejętność pracy w zespole, pewność siebie czy dokładność) oraz wyniki w nauce. Sposób wytypowania uczniów uzdolnionych językowo przez nauczycieli języków obcych oraz subiektywne kryteria identyfikacyjne zastosowane przez nauczycieli, niezależnie od trafności ich identyfikacji, wydają się szczególnie istotne ze względu na fakt, że w praktyce to właśnie nauczyciel języków obcych rozpoznaje uczniów uzdolnionych zgodnie z własnymi przyjętymi metodami i kryteriami oraz podejmuje działania dydaktyczne mające na celu rozwijać potencjał wytypowanych uczniów w tym zakresie.

Dla pozyskania danych w badaniu wykorzystano kwestionariusze skierowane zarówno do nauczycieli języków obcych (dotyczące m.in. liczby wytypowanych uczniów uzdolnionych językowo i metody oraz kryteriów identyfikacyjnych), jak również do wytypowanych uczniów. Badania były anonimowe.

6. Wyniki badań

Zebrane w kwestionariuszu skierowanym do uczniów dane pozwalają dokonać następującej charakterystyki wytypowanej grupy uczniów w zależności od postawionych pytań szczegółowych.

6.1. Ocena własnych uzdolnień uczniów

Uczniowie uznani przez swoich nauczycieli języków obcych jako uzdolnieni językowo zostali poproszeni o wyrażenie zdania o własnych zdolnościach. Pytania dotyczyły opinii o sobie jako o uczniu zdolnym oraz jako o uczniu posiadającym szczególne uzdolnienia językowe.

Spośród wszystkich uczniów biorących udział w badaniu 77% określa siebie jako uczniów zdolnych, natomiast 5% jako uczniów, którzy nie posiadają zdolności. 18% nie ma zdania na ten temat. Biorąc pod uwagę ich opinię na temat swoich zdolności do nauki języków obcych, 46% uważa się za uczniów uzdolnionych językowo, 36% nie potrafi tego stwierdzić, natomiast 18% uważa się za niezdolnych językowo.

Spośród wszystkich uczniów, którzy twierdzą, że są zdolni, 54% uznaje się również za zdolnych językowo, 35% nie ma zdania na ten temat, 11% natomiast uważa, że zdolności, które posiadają, nie są zdolnościami językowymi. 3,5% wszystkich uczniów nie uważa się ani za uczniów zdolnych, ani za uczniów uzdolnionych językowo.

6.2. Ocena własnych wyników w nauce języków obcych

Spośród wszystkich uczniów biorących udział w badaniu 93% twierdzi, że ich wyniki w nauce języków obcych są wysokie, przy czym wyniki 56% uczniów są wysokie z wszystkich języków obcych, których uczą się w szkole. Natomiast 37% wykazuje zróżnicowanie pod tym względem. W tym przypadku wysokie wyniki badani uczniowie osiągają jedynie w nauce jednego języka obcego, natomiast w nauce innego języka bądź innych języków pozostają na poziomie przeciętnym lub niskim. 7% uczniów wykazuje przeciętne bądź niskie wyniki w nauce wszystkich języków obcych, których uczą się w szkole.

Uwzględniając kryteria identyfikacyjne zastosowane przez nauczycieli języków obcych, można stwierdzić, że 61% uczniów posiadających wysokie wyniki w nauce wszystkich języków obcych znajduje się w grupie uczniów wytypowanych wyłącznie według cech kognitywnych jako głównego kryterium identyfikacyjnego. Im bardziej podczas rozpoznawania uczniów brane są pod uwagę ich cechy pozakognitywne, jak sumienność, aktywność na lekcji, dobra organizacja pracy itd., tym mniej jest uczniów posiadających wysokie wyniki z wszystkich języków obcych.

Zgodnie z wynikami badań 59% uczniów uważających się za uczniów ze zdolnościami do nauki języków obcych ma wysokie wyniki w nauce wszystkich języków obcych. Porównywalny wynik dotyczy również uczniów, którzy nie potrafią określić, czy są uczniami uzdolnionymi językowo (58%). 41% uczniów, którzy mają wysokie wyniki w nauce wszystkich języków obcych, to uczniowie, którzy twierdzą, że nie posiadają zdolności językowych. Zauważalna jest jednak różnica w liczbie uczniów posiadających niskie wyniki w nauce z wszystkich języków obcych. O ile w przypadku uczniów, którzy uważają się za uzdolnionych językowo, niskie wyniki w nauce języków obcych ma tylko jeden, o tyle w przypadku uczniów, którzy uważają siebie za nieuzdolnionych językowo, jest ich 25%.

6.3. Ocena własnych osiągnięć w nauce języków obcych

Wyniki kwestionariusza skierowanego do badanych uczniów dotyczące osiągnięć w nauce języka obcego bądź języków obcych pokazują, że 268 (70%) z nich jest zdania, że je posiada. Przeciwnego zdania jest 113 uczniów, tj. 30%. Analiza odpowiedzi uczniów pozwoliła wyłonić następujące wskaźniki osiągnięć w nauce języków obcych. Są to:

- udział i wysokie wyniki w konkursach i olimpiadach językowych;
- swobodne porozumiewanie się w języku obcym (językach obcych), wysoko rozwinięta kompetencja językowa;
- wysokie oceny z języka obcego (języków obcych);

- uzyskanie certyfikatu językowego;
- rozwinięcie zainteresowań związanych z językiem obcym.

Wśród uczniów, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej na temat osiągnięć językowych, wskaźniki te pojawiały się w różnych konstelacjach. 41% uczniów uważa za swoje szczególne osiągnięcia językowe swobodne i bezproblemowe porozumiewanie się w języku obcym. 22% badanych uczniów uważa, że ich szczególnym osiągnięciem są wysokie miejsca w konkursach i olimpiadach językowych, dla 11% są to zarówno wysokie oceny z języków obcych, jak również swobodne porozumiewanie się w języku obcym. 9% traktuje wyłącznie wysokie oceny jako swoje osiągnięcia, 6% – wysokie miejsca w konkursach i olimpiadach oraz swobodne porozumiewanie się w języku obcym, 7% – oceny oraz wysokie miejsca w konkursach i olimpiadach językowych, 3% – certyfikat językowy. Jeden uczeń uważa za swój sukces udział w projektach językowych w Internecie oraz rozwinięcie zainteresowań związanych z językiem obcym.

Wynik badania osiągnięć językowych uczniów koreluje dodatnio z opiniami uczniów o własnych zdolnościach językowych. Zgodnie z tym:

- 86% uczniów uważających się za uczniów uzdolnionych językowo twierdzi, że posiada osiągnięcia językowe;
- 66% uczniów, którzy nie potrafią ocenić swoich zdolności, twierdzi, że posiada osiągnięcia językowe;
- 37% uczniów, którzy nie uważają się za uczniów uzdolnionych językowo, twierdzi, że posiada osiągnięcia językowe.

7. Podsumowanie i wnioski

Uzyskane dane pozwalają wnioskować, że uczniowie uznani przez swoich nauczycieli języków obcych za uzdolnionych językowo uważają się za uczniów bardziej zdolnych w innych dziedzinach. Tylko połowa z nich uważa, że posiada predyspozycje do nauki języków obcych, co trzeci uczeń nie potrafi tego stwierdzić, natomiast prawie co piąty nie uważa się za takiego ucznia. Wskazuje to na ogólny obraz uczniów uznanych za uzdolnionych językowo jako osób, które krytycznie oceniają własne uzdolnienia językowe. Choć z reguły pozytywnie oceniają swoje wyniki w nauce języków obcych, widoczni są wśród nich również tacy, którzy wysokie wyniki osiągają w nauce określonego języka, w innym natomiast ich wyniki są przeciętne bądź niskie. Dotyczy to połowy badanych uczniów. Jeśli chodzi o postrzeganie własnych osiągnięć, uczniowie zdolni raczej je dostrzegają. Niemniej w grupie badanych uczniów są również tacy, którzy negatywnie odbierają własne osiągnięcia.

Przedstawiona w badaniach rozbieżność między postrzeganiem siebie jako osoby uzdolnionej a wykazującej uzdolnienia językowe jest niewątpliwie zastanawiająca. Problem oceny własnych uzdolnień wymaga zatem dalszych pogłębionych dociekań. Obecnie przedstawione nie wskazują bowiem źródeł takiego stanu rzeczy. Jako że prymarnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie oceny własnej ucznia w różnych obszarach jego działalności jest szeroko rozumiane środowisko (rodzina, rówieśnicy, a przede wszystkim nauczyciel języków obcych), istotnym obszarem badań w tym zakresie byłyby działania nauczyciela, ich zakres oraz wpływ na kształtowanie samooceny uczniów uzdolnionych językowo. Pytanie takie zdaje się być ważkie z perspektywy działań wspierających rozwój zdolności językowych u uczniów.

Reasumując, można stwierdzić, że same uzdolnienia do nauki języków obcych w rozumieniu czynników kognitywnych ani nie wpływają na wysokie i adekwatne przekonanie o własnych zdolnościach oraz możliwościach uczniów, ani nie gwarantują sukcesu w nauce języków obcych, choć z pewnością pozostają w zależnościach między sobą.

BIBLIOGRAFIA

Biedroń, A. 2012: „Profil poznawczo-osobowościowy ponadprzeciętnie uzdolnionych uczniów języka obcego". (w) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. (red. J. Knieja i S. Piotrowski). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, str. 77-91.

Carroll, J. B. 1993. *Human cognitive abilities: a survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carroll, J. B. i S. M. Sapon. 2002 [1959]. *Modern Language Aptitude Test*. Bethesda, MD: Second Language Testing.

Costa, P. T. i R. R. McCrae. 1992. „Four ways Five Factors are basic". Personality and Individual Differences, 13: 653-665.

Esser, U. 1982. „Ein allgemeinpsychologischer Ansatz zur Diagnose der Fremdsprachenlernbefähigung". Deutsch als Fremdsprache, 2: 76-81.

Fleiβ, I. 2003. *Hochbegabung und Hochbegabte.* Marburg: Tectum Verlag.

Fontana, D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Grigorenko, E. L., R. J. Sternberg i M. E. Ehrman. 2000. „A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: The CANAL – F theory and test". Modern Language Journal, 84(3): 390-405.

Holling, H. i U. P. Kanning. 1999. *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

Morgan, W. J. 1953. „A Clinical Approach to Foreign Language Achievment". Monograph Series on Languages and Linguistics, 4: 20.

Niebrzydowski, L. 1997: „Czynniki warunkujące proces samorealizacji młodzieży dorastającej". (w) *Drogi samorealizacji młodzieży dorastającej*. (red. L. Niebrzydowski). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, str. 7-17.

Pawlak, M. 2011. „Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej". Języki Obce w Szkole, 1: 28-36.

Pimsleur, P., R. Stochwell i A. Comrey. 1962. „Foreign Language Learning Ability". Journal for Education and Psychology, 53: 15-26.

Rysiewicz, J. 2010. „Krytyczna analiza dwóch narzędzi do pomiaru uzdolnień do nauki języków obcych". Studia Psychologiczne, 48(3): 49-60.

Sang, F. i H. J. Vollmer. 1978. *Allgemeine Sprachfähigkeit und Fremdsprachenerwerb*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Schütt, H. 1974. *Fremdsprachenbegabung und Fremdsprachenleistung*. Frankfurt: Diesterweg.

Sękowski, A. E. i O. Bilyakovska. 2011. „Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny". Języki Obce w Szkole, 1: 18-24.

Sękowski, A. E. i M. Rudź. 2011. „Charakterystyka osobowości i stylów poznawczych osób uzdolnionych językowo". Języki Obce w Szkole, 1: 37-42.

Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Snow, R. E. 1994: „Abilities in academic tasks". (w) *Mind in Context: Interactionist Perspectives on Human Intelligence*. (red. R. J. Sternberg i R. K. Wagner). Cambridge, NJ: Cambridge University Press, str. 3-37.

Sobańska-Jędrych, J. 2010. *Uczeń zdolny – uczenie się i nauczanie języków obcych*. Nieopublikowana praca doktorska. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Strelau, J. 1997. *Inteligencja człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.

Strelau, J. 2000. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.

Szewczuk, W. 1985. *Słownik psychologiczny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Wesche, M. B., H. Edwards i W. Welss. 1982. „Foreign language aptitude and intelligence". Applied Psycholinguistics, 3(1): 127-140.

Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

Mariola Jaworska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
mariola.jaworska@uwm.edu.pl

INDYWIDUALNY STYL UCZENIA SIĘ A PREFEROWANE STRATEGIE – STUDIUM PRZYPADKU UCZNIA DYSLEKTYCZNEGO

Individual learning style and preferred strategies. A case study of a dyslectic student

The aim of the article is to indicate the correlations between an individual learning style of a dyslectic child and their preferred strategies. The first part of the article discusses the developmental dyslexia which is considered to be the reflection of individual learning differences. The second part presents the portrait of a dyslectic student with particular emphasis put on their individual learning style and applied strategies. The final part of the text includes an attempt to indicate practical implications in the context of shaping autonomous attitudes of students with developmental dyslexia.

Keywords: developmental dyslexia, dyslectic student, individual learning style, learning strategies

Słowa kluczowe: dysleksja rozwojowa, uczeń dyslektyczny, indywidualny styl uczenia się, strategie uczenia się

1. Uwagi wstępne

Dysleksja rozwojowa należy do specyficznych trudności w uczeniu się i obejmuje: trudności występujące w uczeniu się czytania (dysleksja), skojarzone z nimi lub występujące samodzielnie trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (dysortografia), trudności w budowaniu zdań, tworzeniu tekstu, wypowiadaniu się na

piśmie (trudności w komunikacji pisemnej), a także trudności w opanowaniu poziomu graficznego pisma, uwarunkowane obniżonym poziomem sprawności ruchowej oraz zaburzeniami planowania i wykonywania ruchów podczas pisania (dyspraksja, dysgrafia) (Bogdanowicz, 2012: 44).

Ostatnie dwudziestolecie przyniosło duży postęp w rozumieniu tego zjawiska oraz zwiększenie świadomości znaczenia specyficznych trudności dla postępów w nauce szkolnej. Ponieważ występują one – często w nasilony sposób – również podczas nauki języka obcego, stanowią istotny przedmiot rozważań glottodydaktycznych. Analizuje się proces uczenia się języków obcych uczniów dyslektycznych oraz poszukuje sposobów ich wsparcia w edukacji obcojęzycznej. Dość liczne doniesienia naukowe na ten temat dotyczą zazwyczaj młodszych uczących się, znajdujących się na pierwszym i drugim etapie edukacyjnym, niewiele z nich porusza natomiast problemy młodzieży, uczącej się na trzecim i czwartym etapie.

Wydaje się, że dla młodzieży z dysleksją rozwojową niezwykle ważna może być znajomość własnego stylu uczenia się oraz stosowanych strategii. Determinuje bowiem rozwijanie aktywnej i odpowiedzialnej postawy poprzez np. stosowanie celowych, efektywnych strategii uczenia się, opartych na mocnych stronach i preferencjach. Jest też niezbędnym warunkiem przejmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się, także w ramach przygotowania do pracy samodzielnej i kształcenia ustawicznego. Uwzględnianie stylu uczenia się uczniów oraz stosowanych strategii jest również ważnym zadaniem, które stoi przed nauczycielem języka obcego. Za możliwe i skuteczne należy bowiem uznać – szczególnie w przypadku uczniów dyslektycznych na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej – wprowadzanie działań stymulujących ich do przejmowania odpowiedzialności za własną naukę i za własny rozwój. Tym bardziej, że uczniowie w wieku 16–19 lat w o wiele większym stopniu niż uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów są skłonni do refleksji nad własnym uczeniem się, lepiej potrafią wyznaczać cele nauki i obiektywniej się oceniać. Dlatego wciąż aktualna jest potrzeba prowadzenia badań w tym zakresie.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na związki pomiędzy indywidualnym stylem uczenia się ucznia szkoły ponadgimnazjalnej ze stwierdzoną dysleksją rozwojową a strategiami stosowanymi przez niego podczas nauki języków obcych. W pierwszej części zostaną zasygnalizowane perspektywy, w których można analizować zagadnienie dysleksji, w drugiej, zasadniczej, będzie zaprezentowane studium przypadku wykorzystujące różne techniki zbierania danych, umożliwiające dotarcie do osobliwości i złożoności badanego obszaru.

2. Dysleksja rozwojowa – różne ujęcia problemu

W dość obszernej literaturze przedmiotu dysleksja rozwojowa jest analizowana zazwyczaj w kategorii deficytu poznawczego, jako zaburzenie, niesprawność, niezdolność. Na takie ujęcie wskazuje też włączenie jej do międzynarodowych klasyfikacji chorób i zaburzeń (DSM-IV, 2000; ICD-10, 2002). Jednak specjaliści zajmujący się tą tematyką podkreślają, że dysleksja nie jest chorobą, a raczej pewną odmiennością w uczeniu się umiejętności czytania, poprawnej pisowni i umiejętności wypowiadania się na piśmie (Bogdanowicz, 1994: 41).

Postrzeganie dysleksji jako inności w budowaniu i posługiwaniu się systemem językowym pozwala na rozpatrywanie tego zagadnienia w kontekście różnic indywidualnych między ludźmi (Bogdanowicz, 2012; Dyrda, 2004). Dotyczą one specyficznych dla danej osoby zachowań psychicznych i poznawczych, wpływających na uczenie się i warunkujących potrzeby, tempo uczenia się i doświadczenia ucznia (Wilczyńska, 1999: 107). Odnoszą się więc do stylu uczenia się.

Zakładając, że styl to „dominujący sposób, a zarazem stosunkowo stały wariant zorganizowania przebiegu określonej czynności poznawczej lub działania" (Nosal, 2000: 470), styl uczenia się języka obcego można zdefiniować jako wielowymiarowy profil preferencji ucznia, reprezentujących i charakteryzujących jego proces uczenia się języka. Profil ten tworzą: podstawowe cechy osobowości, typowe tryby przetwarzania informacji, cechy osobnicze mające wpływ na interakcję jednostki w określonym kontekście społecznym oraz preferencje dotyczące określonych form nauczania (Lesiak-Bielawska, 2007: 31 i n). Szczególne znaczenie dla określenia stylu uczenia się języka obcego uczniów dyslektycznych mają preferencje w zakresie zmysłowego odbioru informacji i narracji, gdyż powodują zróżnicowany odbiór treści przekazywanych przez nauczyciela podczas lekcji wszystkim w taki sam sposób.

Istnieją trzy podstawowe systemy sensoryczne, za pomocą których ludzie odbierają dochodzące do nich bodźce oraz je relacjonują: wzrokowy (wizualny), słuchowy (audytywny) i kinestetyczno-czuciowy. Wzrokowcy uczą się najlepiej, oglądając materiał graficzny i otaczający ich świat lub czytając, słuchowcy – słuchając i rozmawiając, natomiast osoby wykorzystujące trzeci kanał, poruszając dużymi mięśniami ruchowymi, dotykając przedmiotów, przeżywając materiał emocjonalnie. I choć informacje odbierane są zazwyczaj ze świata zewnętrznego w sposób polisensoryczny, jeden ze zmysłów jest podstawowym, odruchowo uaktywnianym zmysłem preferowanym. Są również osoby, które w procesie uczenia się posługują się dwoma lub nawet trzema systemami (Linksman, 2000: 13; Rose i Taraszkiewicz, 2010: 17 i n.).

Różnice w sposobie odbierania informacji wynikają także z preferencji w zakresie dominacji lewej lub prawej półkuli podczas procesu przetwarzania

i magazynowania danych w mózgu. Osoby z dominującą lewą półkulą preferują analizę, konkretne treści i zadania. Charakteryzuje je myślenie naukowe, podejście intelektualne, bez angażowania emocji. Zatem uczeń z dominacją lewej półkuli mózgu jest zazwyczaj punktualny, dba o szczegóły, bardzo się stara i kontroluje, myśli linearnie, jest nastawiony na wyniki. Ludzie z dominującą prawą półkulą preferują ruch, obrazy, muzykę, zabawę. Cechuje ich duża wyobraźnia i kreatywność, w swoich działaniach kierują się intuicją i emocjami. Uczeń z dominacją prawej półkuli jest więc bardziej nastawiony na to, co dzieje się „tu i teraz", preferuje działanie, wspólne uczenie się i uczenie się poprzez zabawę (Rose i Taraszkiewicz, 2010: 61 i n.).

Związki pomiędzy indywidualnym stylem uczenia się a dysleksją były analizowane m.in. przez Wszeborowską-Lipińską (1997), która dokonała także obszernego przeglądu literatury na ten temat, zaś badania empiryczne w tym zakresie prowadziła Dyrda (2004; por. Jaworska, 2015). Rozważania te nie dotyczyły jednak nauki języka obcego.

3. Studium przypadku ucznia dyslektycznego

3.1. Organizacja i przebieg badania

Badanie, którego wyniki zostaną przedstawione w niniejszym artykule, zostało przeprowadzone w maju 2015 roku. Jego celem było znalezienie związków pomiędzy indywidualnym stylem uczenia się ucznia liceum ogólnokształcącego, Jarka (imię zostało zmienione), u którego stwierdzono dysleksję rozwojową, a preferowanymi przez niego strategiami uczenia się w odniesieniu do nauki języków obcych. W celu uzyskania danych zastosowano studium przypadku – metodę szczególnie uzasadnioną w sytuacji analizy wąsko sprofilowanego problemu, badanego w danym kontekście edukacyjnym, umożliwiającą uwzględnienie złożoności pewnego zjawiska (Komorowska, 1989: 18; Bauman, 2001: 279, 337; Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 154). Słabe strony tej metody badań, z których trzeba zdawać sobie sprawę, wiążą się z możliwością wybiórczego podejścia badacza do gromadzonego materiału badawczego, pochopnym wyciąganiem wniosków i formułowaniem zbyt daleko idących uogólnień (Bauman, 2001: 299 i n.; Łobocki, 2006: 308).

Pierwszy etap procedury badawczej służył scharakteryzowaniu ucznia i – pomocniczo – określeniu stopnia jego samodzielności. W tej części w pierwszej kolejności dokonano analizy dokumentów: opinii wystawionych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, zeszytów ucznia, innych wytworów jego pracy. Następnie zastosowano kwestionariusz Delta[1] służący do pomiaru zmiennej

[1] Kwestionariusz Delta bada umiejscowienie poczucia kontroli, czyli przekonanie o posiadaniu wpływu na własne życie lub przekonanie, że zależy ono od zewnętrznych okoliczności.

osobowościowej zwanej poczuciem kontroli, opisanej w teorii społecznego uczenia się Rottera (Drwal, 1979: 69 i n.). Z badań wynika, że istnieje związek pomiędzy umiejscowieniem ośrodka kontroli a osiągnięciami szkolnymi – uczniowie z wewnętrznym poczuciem kontroli osiągają lepsze wyniki w nauce, poświęcają więcej czasu na zadania domowe, są bardziej wytrwali w rozwiązywaniu problemów.

Aby uzupełnić obraz Jarka, podjęto też próbę określenia stopnia jego samodzielności w odniesieniu do nauki języka angielskiego i języka niemieckiego, przy czym ten pierwszy jest jego językiem wiodącym. W tym celu została zastosowana ankieta opisująca zachowania o charakterze autonomicznym, opracowana przez Pawlaka (2008: 142-146)[2]. Zadaniem ucznia było określenie w skali od 1 do 5, w jakim stopniu dane stwierdzenie go opisuje, przy czym 1 oznaczało – nie dotyczy, zaś 5 – doskonale opisuje. Jako uzupełnienie tego zadania zastosowano także arkusz zawierający pytania otwarte, dzięki którym było możliwe uzyskanie bardziej szczegółowych informacji na temat stosunku ucznia do nauki języków oraz podejmowanych w tym zakresie działań[3].

Pierwszym zadaniem drugiego etapu postępowania badawczego było ustalenie indywidualnego stylu uczenia się ucznia. W tym celu zostały zastosowane testy umożliwiające ustalenie preferencji w zakresie stosowanych systemów

---

Jest przeznaczony przede wszystkim do badania młodzieży szkolnej i studenckiej. Składa się z 24 stwierdzeń, które badany ocenia jako prawdziwe lub fałszywe: 14 z nich należy do skali poczucia kontroli (LOC), określającej umiejscowienie poczucia kontroli, 10 do skali kłamstwa (KŁ), mającej za zadanie ocenę tendencji do przedstawiania się w nadmiernie korzystnym świetle. Za odpowiedź zgodną z kluczem badany otrzymuje 1 punkt. Maksymalny wynik w skali LOC to 14 punktów, a w skali kłamstwa KŁ – 10 punktów. Wysoki wynik w skali poczucia kontroli (LOC) wskazuje na poczucie kontroli zewnętrznej, a wysoki wynik w skali kłamstwa (KL) na tendencję do przedstawiania się w nazbyt korzystnym świetle.

[2] Ankietę opracowano na podstawie zestawień cech i zachowań autonomicznych często cytowanych w literaturze przedmiotu oraz już istniejących narzędzi tego typu. Kwestionariusz składał się z 20 stwierdzeń opisujących zachowania o charakterze autonomicznym. Dotyczyły one m.in. umiejętności oceny własnych postępów, zdolności wyznaczania celów nauki, określania sposobów ich osiągania i dokonywania wyboru materiałów, gotowości do samodzielnego rozwiązywania napotkanych problemów, chęci używania języka poza szkołą, wiary we własne umiejętności.

[3] Uczeń został poproszony o uzasadnienie, dlaczego lubi lub nie lubi uczyć się języków obcych, podanie form pozaszkolnego kontaktu z językami, określenie swoich mocnych i słabych stron oraz określenie celu, jaki chciałby osiągnąć w zakresie uczenia się języków obcych. Jego zadaniem było również wskazanie różnic pomiędzy nauką języków obcych i innych przedmiotów szkolnych oraz scharakteryzowanie samodzielnej nauki w domu (Pawlak, 2008: 143).

sensorycznych oraz dominującej półkuli mózgowej (Linksman, 2000: 22-35). Ich wyniki mogą dostarczyć istotnych informacji na temat sposobu uczenia się badanego oraz przetwarzania i przechowywania przez niego informacji.

Kolejnym elementem drugiej fazy było zbadanie, jak często uczeń stosuje strategie uczenia się. Ich wykorzystanie określono przy pomocy kwestionariusza zawierającego zestawienie strategii opracowane na podstawie definicji i klasyfikacji strategii uczenia się Oxford (1990, 2002). W rozumieniu tej badaczki strategie to określone działania, zachowania, kroki czy też techniki stosowane przez uczniów w celu uzyskania lepszych wyników w uczeniu się. Oxford rozróżnia dwie grupy strategii mających bezpośredni lub pośredni wpływ na uczenie się języka. Wśród strategii bezpośrednich, rozumianych jako „narzędzia intelektualne" do konkretnej pracy nad językiem, wyróżnia strategie pamięciowe, kognitywne oraz kompensacyjne. Strategie pośrednie wspierające proces uczenia się obejmują strategie metakognitywne, afektywne oraz społeczne (Oxford, 1990: 1, 2002: 124). Pomocniczo w tworzeniu kwestionariusza wykorzystano także propozycję Nyckowskiej (2006: 370-373)[4].

Kwestionariusz został podzielony na 17 zestawów sformułowań w obrębie dwóch głównych grup strategii (łącznie 55 sformułowań). Strategii bezpośrednich dotyczyły zestawy sformułowań: A – strategie pamięciowe (1–4), B – strategie kognitywne (5–8), C – strategie kompensacyjne (9–10), natomiast strategii pośrednich: D – strategie metakognitywne (11–13), E – strategie afektywne (14–15), F – strategie społeczne (16–17). Badany miał ustosunkować się do stwierdzeń, stosując skalę od 1 do 5, przy czym 1 oznaczało, że danej strategii nie stosuje nigdy lub prawie nigdy, a 5, że wykorzystuje zawsze lub prawie zawsze. Wymogi formalne związane z objętością artykułu uniemożliwiają załączenie kwestionariusza.

W ostatniej fazie badania, obejmującej analizę zebranych materiałów, zastosowano także technikę wywiadu, przy czym był on wywiadem nieskategoryzowanym, określanym także jako otwarty wywiad pogłębiony lub wywiad jakościowy (Bauman, 2001: 327). Indywidualne, rejestrowane rozmowy pozwoliły na pogłębienie tematu, poproszenie o argumentację niektórych stwierdzeń zawartych w ankiecie i wyjaśnienie wielu kwestii.

[4] Autorka opracowała narzędzia służące samoocenie motywów, strategii, postaw oraz wiedzy i umiejętności w zakresie uczenia się gramatyki języka francuskiego w klasie maturalnej. Jednym z narzędzi był kwestionariusz poświęcony badaniu uczniowskich strategii uczenia się gramatyki języka francuskiego, opracowany na podstawie klasyfikacji strategii uczenia się Oxford, który stał się inspiracją do stworzenia kwestionariusza zastosowanego w badaniu opisywanym w niniejszym artykule.

3.2. Analiza zebranego materiału

Jarek jest uczniem drugiej klasy liceum ogólnokształcącego o profilu matematyczno-fizycznym. Opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której stwierdzono u niego dysleksję rozwojową, otrzymał, gdy był uczniem drugiej klasy gimnazjum. Była to druga diagnoza, pierwsza została przeprowadzona, gdy był jeszcze w szkole podstawowej.

W wyniku przeprowadzonych w poradni badań u chłopca stwierdzono deficyty rozwojowe w zakresie koordynacji i organizacji wzrokowo-ruchowej w obrębie funkcji analizatora wzrokowego, co objawia się także obniżoną sprawnością manualną. Do jego głównych problemów należy niski poziom organizacji percepcji wzrokowej oraz słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa. Uczeń ma trudności z ujmowaniem relacji części do całości i wyróżnianiem głównych części złożonych figur. Nieprawidłowe łączenia liter, złe proporcje liter w wyrazie, ich nierównomierne i niejednolite położenie powodują, że pismo jest mało czytelne lub nieczytelne. Utrudnia to odczytywanie zapisanych przez chłopca treści i świadczy o zaburzonym funkcjonowaniu kinestetyczno-ruchowym.

W wyniku badań psychologicznych stwierdzono, że możliwości intelektualne chłopca kształtują się w górnej granicy przeciętnych wymagań dla wieku. Jego mocną stroną jest wysoka sprawność rozumowania logicznego, ujmowania istotnych cech pojęć, uogólniania, rozumowania przez analogię. Umożliwia mu to logiczne przyswajanie nowych treści i samodzielne rozwiązywanie problemów. Ponadto uczeń prezentuje odpowiednią motywację do nauki i zależy mu na osiąganiu dobrych wyników.

Wysoka motywacja i duże zaangażowanie nie znajdują odzwierciedlenia w osiągnięciach szkolnych Jarka. Na podstawie analizy dokumentów szkolnych, uzupełnionej rozmowami z nauczycielami, można stwierdzić, że ma przeciętne wyniki w nauce języków obcych – każdy semestr kończy z oceną dostateczną. Także większość ocen cząstkowych to oceny dopuszczające oraz dostateczne (podobnie wygląda sytuacja w zakresie języka polskiego). Analiza zeszytów i innych wytworów jego pracy, np. wypracowań, pozwala stwierdzić, że prace pisemne są właściwie nieczytelne. Dużo lepsze oceny uzyskuje z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, przy czym średnia jego ocen wynosi 3,8. Uczeń ma osiągnięcia sportowe, głównie w zakresie trenowanych dyscyplin (pływanie i strzelanie). Przez nauczycieli postrzegany jest jako bardzo zmotywowany, pilny i zdyscyplinowany.

Jarka charakteryzuje wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, o czym świadczy bardzo niski wynik w skali LOC (1). Oznacza to, że nie przypisuje przysłowiowemu szczęściu czy okolicznościom wiele znaczenia i uważa, że największy wpływ na efekty swych działań ma on sam. Przeciętny wynik w skali kłamstwa wskazuje na brak tendencji do przedstawiania siebie w nazbyt korzystnym świetle.

Wyniki analizy kwestionariusza zawierającego zestawienie cech i zachowań autonomicznych w odniesieniu do nauki języka angielskiego i niemieckiego bardzo się różnią (zauważalna jest niska motywacja do nauki języka niemieckiego). Średnia 4,25 w przypadku angielskiego wskazuje na wysoką zdolność do podejmowania samodzielnych działań w nauce tego języka, a co za tym idzie wysoki poziom autonomii. Jeśli chodzi o język niemiecki, średnia wynosi 2,95, co również wskazuje na jej dość wysoki stopień. Warto odnotować, że w ankiecie dotyczącej nauki języka angielskiego jedyne stwierdzenie, które uzyskało najniższy wynik, 3 punkty, dotyczyło sposobów uczenia się: „Wiem, jakich używać technik i strategii, aby lepiej uczyć się i używać języka angielskiego". Pozostałe stwierdzenia kwestionariusza uczeń uznał za opisujące go dobrze (4 punkty) i doskonale (5 punktów).

Wypowiedzi ucznia w dodatkowym arkuszu zadań są dość lakoniczne. Stwierdza w nich, że lubi się uczyć języków obcych, gdyż dają możliwość porozumiewania się z osobami mówiącymi w innych językach. Pozaszkolne formy nauki języka obejmują w jego przypadku oglądanie zagranicznych filmów i czytanie zagranicznej prasy. Różnica pomiędzy nauką języków obcych a innych przedmiotów szkolnych polega zaś na tym, że „Aby nauczyć się języka, trzeba się nim w miarę często posługiwać". Uczeń ma problem z podaniem mocnych i słabych stron – jego odpowiedzi w tym zakresie są krótkie i dość powierzchowne. Jako swoje mocne strony Jarek podaje naukę słówek, w części dotyczącej słabych – gramatykę (nie wymienia pisania). Cel, jaki chciałby osiągnąć w zakresie nauki języków obcych do końca roku szkolnego, to: „Poprawa wypowiedzi". Trudno te stwierdzenia uznać za przejaw większej świadomości w odniesieniu do tego, nad czym powinien pracować.

Wyniki analizy testu pozwalającego ustalić preferencje sensoryczne oraz dominującą półkulę mózgową wskazują na to, że uczeń prezentuje styl kinestetyczno-czuciowy (z bardzo dużym wskazaniem na obszar związany z ruchem), na drugim miejscu znajduje się system słuchowy, a na trzecim – wzrokowy. Charakteryzuje go tendencja do posługiwania się lewą półkulą mózgową. W świetle badań psychologicznych oznacza to, że jego proces uczenia się stanie się bardziej efektywny, jeśli będzie pracować w sposób zorganizowany i systematyczny, angażując ruchowo swoje ciało i mięśnie. Najwłaściwszymi formami pracy wydają się gry edukacyjne, które mają określone reguły i wykonywane są krok po kroku, symulacje, odgrywanie ról, ćwiczenia z wykorzystaniem materiałów, których można dotykać i którymi można manipulować. Samo słuchanie wykładów i werbalnych instrukcji nie będzie wystarczające, gdyż uczenie się jest dla kinestetyków czynnością dynamiczną, opartą na ruchu i słowie (Linksman, 2000: 123-130).

W ankiecie dotyczącej stosowania strategii badany uzyskał łącznie 199 punktów na 275 możliwych, przy czym najczęściej używa strategii społecznych (średni wynik: 4,6). Oznacza to, że zazwyczaj zwraca się z prośbą o wyjaśnienia, gdy czegoś nie rozumie, upewnia się, czy wypowiedź jest poprawna i prosi o poprawę ewentualnych błędów. Chętnie współpracuje z koleżankami i kolegami oraz zaawansowanymi użytkownikami języka, stara się poznawać kulturę kraju języka docelowego i zrozumieć różnice kulturowe.

Na drugim miejscu pod względem częstotliwości stosowania znajdują się strategie kognitywne (średni wynik: 4,07), przy czym odpowiedź „zawsze lub prawie zawsze" pojawiła się przy wszystkich sformułowaniach z zestawu 8, odnoszącego się do porządkowania i strukturyzowania materiału językowego. Oznacza to, że Jarek robi notatki, streszcza najważniejsze rzeczy, które przeczytał lub usłyszał w języku obcym, podkreśla, zaznacza kolorem najważniejsze informacje. Rzadziej natomiast stosuje strategie kognitywne z zestawu 5, który dotyczy ćwiczenia poprzez powtarzanie, używanie języka w celach komunikacyjnych czy w warunkach naturalnych, np. podczas czytania artykułu prasowego lub oglądania filmu w wersji oryginalnej.

Badany dość często stosuje strategie metakognitywne (średni wynik: 4,0), wśród nich zaś najczęściej te związane z planowaniem. Ze wskazań w kwestionariuszu wynika, że zazwyczaj planuje swoje uczenie i organizuje warunki do nauki, planuje czynności niezbędne do wykonania konkretnego zadania językowego, wykorzystuje każdą nadarzającą się okazję, by posługiwać się językiem. Odpowiedź „zwykle tak" pojawiła się przy wszystkich sformułowaniach zestawu 13 związanego z dokonywaniem oceny efektów uczenia się poprzez m.in. monitorowanie swoich postępów. Najrzadziej z tej grupy stosuje strategie związane z zauważaniem swoich błędów i ich eliminowaniem oraz wytyczaniem sobie celów krótko- i długoterminowych.

Następne w kolejności stosowania są strategie pamięciowe (średni wynik: 3,5), z których badany dość często stosuje te związane z tworzeniem połączeń asocjacyjnych (np. „Ucząc się nowych słów, tworzę grupy wyrazowe na zasadzie podobieństw, różnic, tematów, funkcji itp.", „Staram się łączyć nowe informacje z tym, co już wiem"). Co interesujące, uczeń stwierdza, że nie korzysta w uczeniu się ze strategii, które w kwestionariuszu zostały ujęte w zestawie 2, a obejmowały wykorzystanie obrazu i dźwięku (np. „Wykorzystuję materiały wizualne, np. obrazki, plakaty, karteczki ze słówkami itp.", „Nowe słowa, wyrażenia kojarzę z ich brzmieniem, rytmem, intonacją itp.", „Robię notatki za pomocą mapy myśli"). Wynika to zapewne z deficytów w obrębie funkcji analizatora wzrokowego i niskiego poziomu organizacji percepcji wzrokowej. Okazuje się jednak, że badany nie stosuje także strategii z zestawu 4 – Wykorzy-

stanie ruchu, działania („Uczę się przez odgrywanie ról, przemieszczanie się, robienie czegoś", „Wykorzystuję techniki mechaniczne, np. pisząc, wycinając, rysując itp."), co byłoby zgodne z jego stylem uczenia się.

Jarek w niewielkim stopniu wykształcił umiejętność stosowania strategii kompensacyjnych (średni wynik: 2,8) – dość często stosuje jedynie te związane z wykorzystywaniem wskazówek językowych, kontekstu, domyślaniem się („Wykorzystuję wskazówki językowe, np. podobieństwa z językiem ojczystym lub innym obcym", „Domyślam się znaczenia słów z kontekstu, struktury tekstu, dzięki znajomości tematu lub ogólnej wiedzy o świecie"). Rzadziej wykorzystuje strategie ujęte w zestawie 10 – Pokonywanie ograniczeń językowych w mówieniu i pisaniu, przy czym wśród ośmiu wskaźników zawartych w tym zestawieniu znajdują się trzy, które jego zdaniem dobrze go opisują: „Szukam pomocy u innych osób", „Wybieram temat rozmowy tak, by zasób słownictwa i struktur gramatycznych był wystarczający", „Stosuję omówienie lub synonim". Z pozostałych strategii nigdy lub zazwyczaj nie korzysta, np. „Wykorzystuję mimikę i gestykulację podczas rozmowy", „Unikam pewnych tematów, wyrażeń lub zaprzestaję rozmowy, gdy pojawiają się problemy językowe", „Dostosowuję przekaz do własnych możliwości językowych, np. upraszczam go, używam słowa podobnego do tego, które chcę wyrazić".

Badany uczeń najrzadziej korzysta ze strategii afektywnych (średni wynik: 2,6). W tej grupie tylko dwa stwierdzenia zamieszczone w zestawie 14 – Obniżanie poziomu lęku, zachęcanie się do pracy, zostały oznaczone jako „zwykle stosuję": „Staram się zrelaksować, odprężyć, słucham muzyki" oraz „Mobilizuję się do mówienia w języku obcym nawet wtedy, gdy boję się, że zrobię błąd". Natomiast ostatni wskaźnik z tego zestawu, „Nagradzam siebie, np. jeśli powiedzie mi się na lekcji języka obcego, to sprawiam sobie jakąś przyjemność", oraz wszystkie z zestawu 15 – Świadomość własnych emocji, postaw, zostały oznaczone jako te strategie, których nie wykorzystuje nigdy: „Zwracam uwagę na własne stany emocjonalne, np. czy jestem przygnębiony, zestresowany, jeśli mi się nie powiedzie na lekcji", „Staram się zrozumieć przyczyny takiego, a nie innego nastawienia do uczenia się języka obcego", „Prowadzę portfolio językowe lub dziennik uczenia się albo robię notatki na temat własnej edukacji obcojęzycznej".

4. Podsumowanie

Jak pokazała powyższa analiza, badany uczeń nie zastanawia się nad tym, czy jego sposób uczenia się jest efektywny i czy korzysta ze wszystkich możliwości i środków, które ułatwiają uczenie się. Stosowane przez niego strategie nie są

zgodne z preferencjami wynikającymi z indywidualnego stylu uczenia się. Zapewne wynika to też z tego, że – jak przyznał w wywiadzie – podczas całej kariery szkolnej nigdy nie był zachęcany do refleksji nad własnym sposobem uczenia się, zastanawiania się nad swoimi mocnymi stronami i ograniczeniami. Chłopiec nie wykształcił również umiejętności stosowania strategii kompensacyjnych, wykorzystuje je raczej rzadko, choć pozwalają przecież poradzić sobie w trudnej sytuacji za pomocą omówienia czy gestu. Prawie nie wykorzystuje strategii afektywnych, które pomagają regulować poziom i rodzaj własnych emocji, motywację i postawy (Komorowska, 2002: 172). Jego świadomość na temat własnego uczenia się jest niewielka. Może to jest przyczyną – obok zaburzeń o charakterze konstytucjonalnym – tego, że pracuje niewspółmiernie dużo do osiąganych efektów, a często uzyskuje wyniki poniżej swoich możliwości.

Zachęcanie do eksperymentowania w użyciu różnych technik, pobudzanie do autorefleksji nad sposobami uczenia się, nad ich skutecznością, a także nad źródłami porażek w nauce języka obcego, może być ważnym elementem wsparcia uczniów z dysleksją rozwojową. Warto, aby poznawali swój styl i swoją indywidualność, gdyż odkrywając cechy swojego umysłu, będą lepiej rozumieli swoje możliwości i ograniczenia, a przez to sprawniej się uczyli.

BIBLIOGRAFIA

Bauman, T. 2001: „Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych". (w) *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. (red. T. Pilch i T. Bauman). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", str. 267-357.

Bogdanowicz, M. 1994. *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: LINEA.

Bogdanowicz, M. 2012: „Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole". (w) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. (red. I. Pietras). Warszawa: Difin, str. 42-70.

Drwal, R. Ł. 1979. „Opracowanie kwestionariusza Delta do pomiaru poczucia kontroli". Studia Psychologiczne, XVIII(1): 67-83.

DSM-IV. 2000. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington.

Dyrda, J. 2004. *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

ICD-10. 2002. *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne.* Wyd. 2. Kraków – Warszawa.

Jaworska, M. 2015. „Indywidualne style uczenia się uczniów z dysleksją a nauczanie języka obcego w szkole ogólnodostępnej". Prace Językoznawcze, XVII(3): 55-70.

Komorowska, H. 1989. „Metody ilościowe a metody jakościowe w badaniach pedagogicznych". Edukacja, 3: 14-30.

Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Lesiak-Bielawska, E. 2007. „Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych". Języki Obce w Szkole, 1: 28-39.
Linksman, R. 2000. *W jaki sposób szybko się uczyć*. Warszawa: Świat Książki.
Nosal, C. 2000. „Różnice indywidualne w stylach uczenia się i myślenia". Przegląd Psychologiczny, 43(4): 469-480.
Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
Oxford, R. L. 2002: „Language learning strategies in a nutshell: update and ESL suggestions". (w) *Methodology in Language Teaching.* (red. J. C. Richards i W. A. Renandya). Cambridge: Cambridge University Press, str. 124-132.
Pawlak, M. 2008: „Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski". (w) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy.* (red. M. Pawlak). Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, str. 137-157.
Rose, C., i M. Taraszkiewicz. 2010. *Atlas efektywnego uczenia (się).* Warszawa: Transfer Learning Solutions.
Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie.* Kraków: Wydawnictwo Avalon.
Wszeborowska-Lipińska, B. 1997. „Dysleksja a zdolność i style uczenia się". Psychologia Wychowawcza, 4: 314-330.

Netografia

Nyckowska, I. 2006. „Samoocena ucznia w uczeniu się języków obcych w klasie maturalnej". [online: http://www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/XII/Samoocena_ucznia_w_uczeniu_si_.pdf; DW 30.08.2015].

Katarzyna Starościak
DILTEC/GRAC-Université Paris 3, SFL UMR 723-Université Paris 8
starosciakkasia@yahoo.fr

CULTURE ÉDUCATIVE ET CONSTRUCTION DES REPRÉSENTATIONS DE L'ASPECT GRAMMATICAL EN LANGUE ÉTRANGÈRE : STRATÉGIES DES POLONOPHONES APPRENANT LE FRANÇAIS EN MILIEU FORMEL

Strategies of Polish learners in the formal setting for the construction of representations of grammatical aspect in French

In this paper we propose to study, through the results of the reflexive activity of verbalization, cognitive and metacognitive strategies that advanced Polish native learners in French are implementing to construct their representations of the functioning of the French grammatical aspect.
The value of the grammatical aspect, expressed in French by the opposition between the *passé composé* tense and *imparfait* tense, do not completely coincide with that of the Polish aspectual opposition between *perfective* and *imperfective* verbs. Thus, the objective of this research is to analyze the impact of implicit and explicit knowledge from the source language on the construction of the operational rules concerning the grammatical aspect in French. In particular, it will be aimed to characterize the nature of this knowledge and verify how the educational culture of Polish learners affects the processing of grammatical input of the target language.

Keywords: educational culture, cognitive strategies, metacognitive strategies, foreign language learning and teaching, impact of the mother tongue

Słowa kluczowe: kultura nauczania i uczenia się, strategie kognitywne, strategie metakognitywne, uczenie się i nauczanie języka obcego, wpływ języka ojczystego

1. Introduction

La compréhension des mécanismes du processus d'acquisition de la langue implique inévitablement la question des stratégies d'apprentissage. Il s'agit des traces observables d'une activité interne qui permet de comprendre comment l'apprenant mobilise les ressources dont il dispose afin de traiter des données de la langue cible (désormais la LC).

Dans la présente étude nous envisagerons les stratégies métacognitives et cognitives (O'Malley & Chamot, 1990), respectivement en termes des connaissances explicites et implicites (Paradis, 1994) mises en jeu par les apprenants dans la construction de nouvelles connaissances. Son objectif consiste à étudier, à travers les verbalisations des apprenants polonophones, l'impact des connaissances antérieures sur le processus de construction des représentations portant sur le fonctionnement de l'opposition aspectuelle *accompli* et *inaccompli* en français, exprimé respectivement par les temps passé composé et imparfait. Il s'agit notamment des catégories dont les valeurs ne correspondent pas entièrement à celles de l'opposition aspectuelle en polonais entre le *perfectif* et l'*imperfectif*.

Tardif (1992) rappelle que dans le processus d'acquisition et d'intégration de nouvelles connaissances « les connaissances antérieures de l'apprenant, celles qu'il a déjà en mémoire à long terme, déterminent non seulement ce qu'il peut apprendre, mais également ce qu'il apprendra effectivement et comment les nouvelles connaissances seront apprises » (1992 : 32). Ainsi, les questions que nous nous sommes posées pour cette étude, concerneront l'impact de la langue source et des cultures éducatives sur les stratégies que les apprenants polonophones mettent en œuvre lors du traitement de l'input grammatical portant sur le fonctionnement de l'aspect grammatical en français.

Les cultures éducatives sont constituées de savoirs savants d'origine académique, des savoirs de l'expertise professionnelle des enseignants, mais aussi de savoirs dits « ordinaires » constitués de représentations et d'usages sociaux du langage partagés par une communauté linguistique qui dispose d'un même système éducatif (Beacco, 2010). Il s'agit du « terreau sur lequel viennent se greffer les méthodologies d'enseignement (…) qui ne manquent pas de se modifier au contact de ces *habitus* déjà-là » (Beacco 2008 : 7).

Compte tenu de ce qui précède notre hypothèse de départ est que les stratégies appliquées par les apprenants issus d'un même contexte éducatif ne sont pas totalement individuelles. Elles sont influencées par les connaissances métalinguistiques et linguistiques acquises lors de l'appropriation de la LS, ainsi que par la nature même de cette appropriation.

2. Valeur de l'aspect grammatical en polonais et en français

Afin de comprendre le propos de notre étude, il est nécessaire d'appréhender la différence au niveau du fonctionnement de la valeur aspectuelle en polonais et en français. Afin de la rendre intelligible, les distinctions aspectuelles fondamentales entre *état*, *événement* et *processus* (Comrie, 1976, Mourelatos, 1978, Chung & Timberlake, 1985) ne sont pas suffisantes. Il est nécessaire d'y adjoindre la distinction entre *achèvement* et *accomplissement*, qui s'opère au niveau du processus. Dans notre étude, nous nous fonderons sur la distinction telle que définie par Desclés (1980) et Guentchéva (1990).

2.1. Distinction entre les valeurs d'achèvement et d'accomplissement

Selon Desclés (1980) et Guentchéva (1990), le processus est défini comme une situation dynamique qui marque un changement. La distinction entre l'achèvement et l'accomplissement s'opère à l'intérieur du processus qui, selon les auteurs, est une situation dynamique qui marque un changement. Ainsi, l'énoncé du type :

(1) *Pierre lit un roman.*
marquera un processus en cours de développement, donc d'un processus *non-accompli*.

En revanche, on peut classifier le processus comme *accompli* lorsque la transformation qu'il opère n'est pas complète, c'est-à-dire que le processus est interrompu avant d'atteindre son terme (Guentchéva 1990 : 35). Par exemple :

(2) *Pierre a lu un roman jusqu'à minuit.*

Enfin le processus *accompli* peut être en même temps *achevé* lorsque la transformation opérée est complète et qu'il n'est pas possible de la poursuivre ; le processus a donc atteint tout naturellement son état final (Guentchéva 1990 : 35). Par exemple :

(1) *Pierre a lu trois romans jusqu'à minuit.*
Ainsi, tout processus *achevé* est nécessairement *accompli,* mais tout processus *accompli* peut être *achevé* (et dans ce cas il devient un évènement) ou *non-achevé*.

2.2. Opposition *perfectif / imperfectif* en polonais *vs* opposition *accompli / inaccompli* en français

L'aspect en polonais est le point pour lequel il n'est pas aisé de trouver une corrélation exacte avec le français. En effet, l'aspect français marque l'opposition entre *l'accompli* et l'*inaccompli* (qui sont exprimés respectivement par le

passé composé et l'imparfait) : autrement dit, il marque la différence entre des processus déterminés et indéterminés dans le temps, mais il ne fournit aucune information explicite concernant leur achèvement. Par exemple l'énoncé : *Patricia a écrit son article pendant une semaine* n'indique pas une information concernant la réalisation complète du processus.

L'aspect polonais marque explicitement l'opposition entre l'*accompli* et l'*achevé* (exprimés respectivement par les verbes *perfectifs* "*dokonane"* et *imperfectifs* "*niedokonane"*).

Ainsi, *l'aspect perfectif*, qui envisage toujours les processus comme *achevés*, coïncidera sur de nombreux points avec les valeurs du passé composé. Ceci est dû au fait que les processus *achevés* sont, par définition, toujours *accomplis* :

(3) *Anna* *namalowała*[PERF] *piękny* *obraz.*
Anne NOM peindre 3SG.Fpassé beau tableau$_{ACC}$
« Anna a peint un beau tableau. »

L'aspect imperfectif, en revanche, est le point pour lequel il n'est pas aisé de trouver une corrélation exacte, car il signale le caractère accompli ou inaccompli des processus.

Ainsi, il peut dénoter, tout comme l'imparfait en français, les états et les processus n'ayant pas de limites tels que :

- un processus en cours de développement (4) ou un état (5) :

(4) *Czytałam*[IMP] *kiedy* *ktoś* *zapukał*[PERF] *do drzwi.*
Lire$_{1SG.F.passé}$ quand quelqu'un frapper 3SG.M.passé à porte$_{ACC}$
« Je lisais quand quelqu'un a frappé à la porte. »

(5) Tomasz *lubił*[IMPF] truskawki.
Tomas$_{NOM}$ aimer$_{3SG.M.passé}$ fraises$_{ACC}$
« Tomasz aimait les fraises. »

Néanmoins, il peut également désigner les processus qui sont exprimés par le passé composé en français. Il s'agit notamment des processus limités par les bornes temporelles (donc *accomplis*), mais qui ne sont pas forcément *achevés* :

(7) *Cały* *wieczór* *Jan* *oglądał*[IMPF] *film.*
Tout soir$_{LOC}$ Jean$_{NOM}$ regarder$_{3SG.M.passé}$ film$_{ACC}$
« Jean a regardé un film toute la soirée. »

Remarquons que l'énoncé n'apporte aucune information sur l'achèvement de l'action de *regarder un film* effectuée par l'énonciateur. Il signale uniquement qu'elle a été effectuée pendant un intervalle temporel concret, *le soir*.

3. Méthodologie

Nous tenterons de démêler le réseau de connaissances que les apprenants polonophones mobilisent afin de conceptualiser le passé composé et l'imparfait à travers les résultats issus de l'activité réflexive de verbalisation. Ces activités sont une extériorisation, en vue de communication à autrui, de ce que l'apprenant sait et de ce qu'il fait mentalement. Leur objectif est d'amener les apprenants à conscientiser et à expliciter par leurs propres moyens diverses composantes de leur grammaire intériorisée.

Les verbalisations ne sont pas une méthode nouvelle d'observation d'une activité métalinguistique de l'apprenant. Arditty et Vasseur (1996) qui tracent l'évolution des activités réflexives, notent que l'intérêt particulier pour ce type d'activités a été suscité dans les années 80, à la suite des propositions méthodologiques de Corder (1973) qui, en reprenant la problématique de Chomsky, a proposé un travail portant sur le recueil et l'exploitation des « données intuitionnelles ».

Ainsi, sans adhérer pour autant à une perspective chomskyenne, nous nous fonderons sur une étude des verbalisations afin d'étudier la façon dont les apprenants polonophones se réfèrent à leurs prérequis linguistiques, métalinguistiques et culturels afin de construire les représentations concernant le passé composé et l'imparfait.

3.1. Informateurs

Les informateurs étaient des étudiants polonophones natifs, en 2ème année (un groupe de 14 personnes) et en 3ème année (2 groupes de 8 personnes) de licence de Philologie romane à l'Université Catholique de Lublin. Tous les sujets ont un profil socio-linguistique similaire. Âgés entre 19 et 25 ans, ils ont suivi entre 5 et 7 ans d'apprentissage du français dans le cadre institutionnel polonais et sont censés avoir le niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Pour tous les étudiants, le français est la première langue étrangère vivante (LV1) et l'anglais est la deuxième (LV2). Ces précautions permettent de contrôler les connaissances préalables des sujets provenant de la maîtrise de la LS et d'une autre LV que le français qu'ils possèdent (en l'occurrence l'anglais).

3.2. Tâches

Pour susciter les verbalisations sur l'emploi du passé composé et de l'imparfait nous avons eu recours à deux tâches effectuées l'une après l'autre à partir du même corpus qui était un exercice à trous (cf. Annexe 1) contenant de brefs contextes énonciatifs visant l'utilisation des temps en question.

Le corpus choisi pour la réalisation de nos deux tâches ne recense pas tous les emplois du passé composé et de l'imparfait, mais uniquement ceux qui permettent de vérifier si les apprenants polonophones perçoivent la différence du fonctionnement de l'aspect grammatical en polonais et français.

Comme l'imparfait exprime toujours les processus *non-achevés*, ses emplois vont correspondre dans tous les cas avec ceux de l'*imperfectif* en polonais. Ainsi, notre corpus est d'avantage focalisé sur les emplois du passé composé qui, contrairement au *perfectif* polonais, peut exprimer les processus *achevés*, mais également ceux qui sont simplement *accomplis*. La Figure 1 ci-dessous décrit les valeurs que nous avons prises en compte dans notre étude et présente les contextes de l'exercice à trous utilisé pour les tâches proposées.

Temps et valeur qu'il exprime	Exemples employés
IMPARFAIT **Etat** d'activité ou descriptif, se caractérise par une absence de changement (il n'y a ni premier ni dernier instant)	Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui partait pour Chamonix.
	Paul avait vingt ans quand il a eu un accident de voiture.
	Quand je suis arrivé à Rennes, il pleuvait et il a plu pendant tout mon voyage.
PASSE COMPOSE (1) Evènement ponctuel qui se déploie sur un intervalle fermé où les deux bornes coïncident, engendré par un processus accompli (et intrinsèquement achevé, puisque ponctuel)	Je me suis décidé à l'accompagner à la gare.
	Quand je suis arrivé à Rennes, il pleuvait et il a plu pendant tout mon voyage.
	Je suis parti enfin la semaine dernière.
PASSE COMPOSE (2) Evènement non ponctuel, qui se déploie sur un intervalle fermé à gauche, il est engendré par un processus accompli (pas forcément achevé car ne fournit aucune indication explicite d'achèvement).	Je suis très fatiguée. J'ai cousu de 5 h à 10 h.
	Hier à l'examen je n'ai pas su répondre à la question.
	J'ai décidé de l'accompagner à la gare. Nous avons marché longtemps.
	Je n'ai pas pu dormir la nuit dernière.
	Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il a neigé régulièrement.
	Il parle très bien l'arabe (…) parce que pendant plusieurs années il a habité à Alger.
	Moi, par exemple, après la mort de ma mère, je ne suis pas sorti de la maison pendant trois ans.
	J'ai pensé à mon départ estival toute l'année.
	Quand je suis arrivé à Rennes, il pleuvait et il a plu pendant tout mon séjour.
	Il est resté huit mois à l'hôpital.
	Il a beaucoup lu lors de son séjour à l'hôpital.

Figure 1 : Valeurs de l'imparfait et du passé composé prises en compte dans l'étude.

La première tâche (*production écrite guidée*) visait à recueillir les données pour la deuxième tâche (*auto-confrontation collective*). La tâche de *production écrite guidée* consistait à proposer aux apprenants de remplir les trous dans les contextes proposés dans le corpus, en utilisant soit le passé composé soit l'imparfait. La tâche *d'auto-confrontation collective*, inspirée de l'exercice

de conceptualisation de Besse (1974), consistait à proposer aux apprenants de verbaliser (en leur L1) les stratégies qu'ils emploient dans l'élaboration des représentations concernant les valeurs des temps en question. Cette tâche réflexive a pris la forme de discussion introspective avec l'appui sur les résultats de l'exercice proposé dans la tâche précédente. Les apprenants étaient censés justifier devant leurs camarades leur choix du temps dans chacun des mini-contextes qu'ils venaient de remplir. La discussion avait un caractère spontanée, la prise de parole par les apprenants n'a pas été contrôlée.

4. Résultats

Nous interpréterons les résultats en nous fondant sur nos trois hypothèses de départ. Notre première hypothèse générale supposait que les apprenants polonophones fondent leurs représentations de la valeur aspectuelle en français sur les connaissances implicites et explicites relatives à la LS. Supposant que notre première hypothèse soit valide, nous analyserons quel est l'impact de ces connaissances sur l'interprétation de règles descriptives de la LC fournies par l'enseignement explicite.

Enfin, notre approche présuppose que les processus cognitifs sont historiquement situés, façonnés par des contextes socio-institutionnels et sociaux plus larges qu'ils contribuent à leur tour à constituer (Mondada & Pekarek Doehler, 2000 : §24). Autrement dit, la construction de l'interlangue n'est pas uniquement un travail cognitif autonome et essentiellement interne, mais aussi un travail interactif et social façonné par des variables didactiques. Ainsi, excepté l'analyse de processus cognitifs, nous tâchons de déterminer dans quelle mesure les représentations métalinguistiques des apprenants polonophones sont modelées par leur culture éducative.

4.1. Impact de la L1 sur l'appropriation du passé composé et de l'imparfait

Une de nos hypothèses est que les apprenants polonophones se réfèrent aux connaissances préalables liées à leurs LS pour comprendre le fonctionnement des oppositions aspectuelles en français. Ainsi, nous supposions que les apprenants n'auraient pas de difficultés à utiliser l'imparfait et le passé composé dans les cas où les valeurs des temps en question coïncident avec celles de l'opposition *perfectif / imparfectif.*

Afin de vérifier cette hypothèse, nous avons examiné le taux de réponses correctes pour chacun des trois emplois testés dans la tâche de *production écrite guidée* (cf. Figure 1). Nous pouvons observer dans la Figure 2 les résultats de ce calcul.

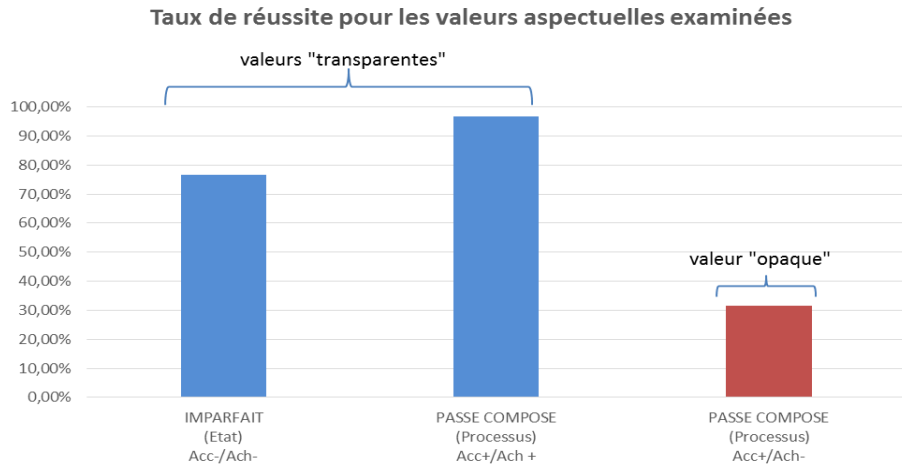


Figure 2 : Taux de réussite pour les valeurs examinées.

Les résultats ci-dessus montrent que le score correct est beaucoup plus significatif pour l'emploi de l'imparfait (*inaccompli* et *inachevé*) et pour la valeur d'événement ponctuel du passé composé (accompli et achevé). Il s'agit donc des valeurs qui coïncident avec les emplois de l'opposition *perfectif / imperfectif* en polonais (désormais les valeurs « transparentes »). Par contre, le score de réponses correctes est beaucoup moins élevé pour les emplois du passé composé n'étant pas transparents par rapport aux emplois des verbes *perfectifs* (désormais les valeurs « opaques »). En l'occurrence, il s'agit des contextes où le passé composé exprime les processus *accomplis* dont l'*achèvement* n'est pas communiqué.

Cette statistique pourrait confirmer notre hypothèse que les apprenants polonophones perçoivent le fonctionnement aspectuel du français à travers celui de leur LS. Dans les sections qui suivent nous tenterons d'interpréter ces résultats, tout en caractérisant la nature des connaissances sur lesquelles les apprenants fondent leurs représentations. Notre étude des résultats de l'activité de verbalisation, bien qu'elle ne soit pas quantitative, a fourni des données empiriques intéressantes.

4.1.1. Impact des connaissances acquises implicitement sur l'appropriation du passé composé et de l'imparfait

L'analyse qualitative des verbalisations nous a permis de valider notre hypothèse que les apprenants se fondent sur le fonctionnement aspectuel de leur L1 afin de comprendre celui du français. Par contre, elle a infirmé l'hypothèse

que leur stratégie principale dans l'emploi du passé composé et de l'imparfait sera la référence aux les règles descriptives de la LC issues de l'enseignement explicite. La présente étude a révélé notamment que les apprenants polonophones argumentent le plus souvent le choix de l'imparfait en se fondant sur leur expérience communicative en LS, en se fondant sur la traduction en polonais des contextes proposés dans l'exercice.

Cette stratégie d'allure contrastive fondée sur les connaissances implicites s'est révélée efficace pour la valeur de l'imparfait, dont l'emploi se recoupera toujours avec celui des verbes *imperfectifs* en polonais. Nous rappelons que cela est lié au fait que l'*inaccomplissement* étant la valeur propre de l'imparfait, est une propriété intrinsèque de l'*inachèvement* exprimé par l'*imperfectif* polonais :

Ex. 1 Contexte : Quand je suis arrivé à Rennes, il *pleuvait* et il a plu pendant tout mon voyage

(1)175 A : l'imparfait - parce que *padało* [*pleuvoir*/IMPERF.] pendant tout son voyage

Ex. 3 Contexte : *J'ai pensé* toute l'année à mon départ estival.

(2)126 A : exactement - il n'a pas pu *pomyśleć* [*penser*/PERF.] pendant toute l'année

Par contre, la stratégie en question s'est révélée peu opérationnelle pour la valeur *accomplie* du passé composé. Les contextes reflétant cette valeur ont représenté le plus bas taux de réussite (cf. Figure 2) dans la tâche proposée dans notre investigation :

Ex.4 Contexte : *Il a beaucoup lu* lors de son séjour à l'hôpital.

(2)179 A : parce que pendant ce séjour il *czytał* [*lire*/IMPERF.] beaucoup
(2)180 A : on ne sait pas s'il *przeczytał* [*lire*/PERF.]- mais juste qu'il *czytał* [*lire*/IMPERF.] - euh :: des livres - ou des journaux

Ex.5 Contexte *: J'ai pensé* à mon départ estival toute l'année.

(2)126 A : exactement - il n'a pas pu *pomyśleć* [*penser*/PERF.] pendant toute l'année

Les exemples 4 et 5 montrent que, mis à part la traduction, les apprenants verbalisent leurs intuitions relatives aux règles de fonctionnement de l'aspect en français. En l'occurrence, ces derniers, sans recourir au métalangage sa-

vant, attribuent au passé composé la valeur du *perfectif* polonais et à l'imparfait la valeur de l'*imperfectif.* Ils argumentent notamment leur choix de l'imparfait dans l'exemple 4 par le manque d'information sur l'achèvement du procès, tout en ignorant le fait que dans les deux cas il s'agit de processus qui se sont déroulés dans un intervalle temporel défini. Dans leurs discussions concernant l'exemple 5, ils s'appuient également sur leur expérience en L1, où l'emploi d'une forme *perfective* du verbe *myśleć* « penser » (il y en a plusieurs, cf. Agrell 1918) ne serait pas possible dans ce contexte. Ces résultats nous amènent à supposer que l'input relatif au fonctionnement des temps constituant l'objet de la présente investigation, auquel les apprenants ont été exposés n'a pas été suffisamment explicite afin de leur permettre de comprendre la non-coïncidence aspectuelle entre le polonais et français.

Une autre intuition relative à l'expérience communicative en L1 sur laquelle les apprenants polonophones fondent leur choix entre le passé composé et l'imparfait, concerne la valeur de l'adverbe *longtemps.* En l'occurrence, dans le contexte contenant l'adverbe en question (ex. 6) quasi tous nos sujets ont employé l'imparfait, en justifiant leur choix par le fait que *longtemps* désigne une durée indéterminée :

Ex.6	Contexte : J'ai décidé de l'accompagner à la gare. *Nous avons marché* longtemps.
a)	
(2)119	E : tout le monde a mis l'*imparfait*↑ ---- pourquoi l'*imparfait*
(2)120	A : parce qu'il y a *longtemps*
(2)121	A : on ne sait pas quand elle s'est commencée - et quand elle s'est terminée
b)	
(3)99	A : moi - je ne savais pas qu'avec *longtemps* on utilisait le *passé composé* --- je pensais que c'est un procès indéterminé dans le temps - qu'ils *szli* [*marcher*/IMP.] longtemps

Effectivement, en polonais *longtemps* désigne une durée imprécise et, par conséquent, est toujours accompagné des verbes à la forme *imperfective*. Par contre en français, l'adverbe *longtemps* tout comme d'autres adverbes temporels tels que : *une heure, quatre ans, hier*…, désigne une durée déterminée.

4.1.2. Impact des connaissances acquises explicitement sur l'appropriation du passé composé et de l'imparfait

Mis à part les intuitions linguistiques, les apprenants étudiés dans leurs verbalisations se sont également référés à maintes reprises au métalangage savant.

En l'occurrence, afin de justifier leur choix du temps en se référant aux catégories aspectuelles polonaises (*dokonany=perfectif/niedokonany =imperfectif*) :

Ex. 7 Contexte : *Je me suis décidé* à l'accompagner à la gare.

(3)91 A : parce que c'est une action *dokonana* [perfective] - il *zdecydował* [*décider*/PERF] (…)

Ex. 8 Contexte : *Je suis parti* enfin la semaine dernière.

(1)153 A : c'est une action *dokonana* [perfective] -- *dokonana* [perfective] - parce qu'il *wyjechał* [*partir*/PERF.]

Nous pouvons remarquer à travers les exemples 7 et 8 que les apprenants polonophones attribuent la valeur de *dokonany (perfectif)* au passé composé et celle de *niedokonany (imperfectif)* à l'imparfait, ce qui mène des productions correctes uniquement dans le cas des valeurs « transparentes » (ex. 7 et 8). Ce résultat peut être dû au fait que les apprenants adultes, qui sont passés par une formation grammaticale dans leur langue maternelle, activent dans le processus d'acquisition les représentations métalinguistiques issues de la L1.

Néanmoins, il convient de souligner que dans les supports pour l'enseignement / apprentissage du français utilisés dans le contexte polonophone, l'opposition *accompli / inaccompli* propre respectivement aux temps passé composé et imparfait, est communément traduite par les mêmes termes qui sont employés pour marquer l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*. Il s'agit notamment des termes *dokonany* et *niedokonany* (Starościak, 2013). Ainsi, il est possible que l'ignorance par les apprenants polonophones de la non-transparence entre la valeur de l'aspect grammatical en polonais et en français ne soit pas due à leur manque d'instruction, mais au fait que le discours grammatical *ad hoc* auquel ils ont accès ne soit pas adapté à leur culture métalinguistique.

4.2. Impact de la culture éducative sur les stratégies de compréhenison du passé composé et de l'imparfait

Dans le contexte éducatif polonophone, le thème de la grammaire en classe de langue maternelle évoque systématiquement la règle, les exercices et le métalangage. Ces éléments se rattachent à une longue tradition d'enseignement / apprentissage de la grammaire héritée de l'enseignement du latin. Cette tradition éducative a été transposée aussi sur l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Au moment où l'apprenant prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression que son application est égale à la maîtriser d'une partie du système linguistique, même si le réemploi

dans des situations de communication ne va pas toujours de soi. Dans notre corpus nous avons identifié quelques microthéories relatives à la valeur de l'aspect grammatical en français qui révèlent probablement des interprétations trop directes des descriptions *ad hoc* de la LC auxquelles les apprenants ont été exposés lors de leur scolarisation.

Plusieurs apprenants étudiés ont évoqué notamment dans leurs commentaires une microthéorie qui ne reflète ni le fonctionnement de la LS, ni à celui de la LC. En l'occurrence ils prétendaient que le passé composé exprime toujours les procès courts, ponctuels, et l'imparfait les procès longs. Ainsi, dans les contextes désignant des procès étirés dans le temps, ils ont systématiquement employé l'imparfait, en ignorant leur caractère temporellement déterminé :

Ex.10 Contexte : Je suis très fatiguée. *J'ai cousu* de 5 h à 10 h.

(1)26 A : oui -- de cinq heures à dix heures
(1)27 A: alors XXX
(1)28 E: mhm - alors *l'imparfait* parce que ça a duré
(1)29 A : pas un petit point- mais l'action a duré plus longtemps

Ex.11 Contexte : Paul *avait* vingt ans quand il a eu un accident de voiture.

(1)179 A : ce n'est pas un point dans le temps - mais c'est la situation qui - qui a duré longtemps - qu'il n'a pas eu vingt ans pendant une journée mais pendant un an

La durée du procès exprimé par le verbe n'est pas un critère opérationnel décidant du choix aspectuel ni en français ni en polonais. Certes, l'aspect *imperfectif* qui pourrait éventuellement constituer pour les apprenants un équivalent de l'imparfait, désigne les états impliquant une certaine durée, par contre l'aspect perfectif en polonais peut désigner, en fonction du mode d'action (cf. Agrell, 1918), aussi bien des processus ponctuels (p.ex. *zemdleć* = s'évanouir/PERF) que des processus duratifs (p.ex. *przebiegnąć* = parcourir une distance d'un bout à l'autre/PERF).

Cette représentation pourrait être générée par une interprétation trop littérale par les apprenants de l'input auquel ils ont été exposés. En l'occurrence, nos analyses antérieures du discours des enseignants polonophones concernant le passé composé et l'imparfait (Starościak, 2013) ont montré que ces derniers, dans leurs explications, se référent souvent au schéma sémiotique ayant une forme d'un axe sur lequel le passé composé est représenté en tant que point et l'imparfait en tant que ligne ou droite sans début ni fin. Cette hypothèse, pourrait aussi expliquer le score très élevé de réponses correctes pour la valeur d'événement ponctuel exprimée par le passé composé (cf. Figure 1).

Un autre microfonctionnement cité fréquemment par les apprenants, qui ne trouve pas son reflet en pratique ni en français ni en polonais, concerne l'emploi obligatoire de l'imparfait dans tous les contextes évoquant les phénomènes météorologiques :

Ex.13 Contexte : Quand je suis arrivé à Rennes, il pleuvait et *il a plu* pendant tout mon séjour.

a)
(2)140 E : l'imparfait -- pourquoi l'imparfait
(2)141 A : parce que c'est une description de la météo
(2)142 A : oui - description de la météo

A notre avis, cette représentation serait également un résultat d'une surgénéralisation des règles *ad hoc*. Nous fondons cette hypothèse sur le fait que dans certains supports pédagogiques[1], employés dans les écoles en Pologne, la valeur descriptive de l'imparfait est illustrée par des exemples qui décrivent les phénomènes météorologiques.

Ce phénomène de transfert de stratégies relatives au traitement cognitif des règles grammaticales de la L1 en L2 trouve également son écho dans les travaux antérieurs, notamment ceux de Berthoud (1982) et de Trévise (1993).

Conclusion

Bien que les résultats de cette étude ne soient pas significatifs quantitativement, ils permettent d'identifier et de caractériser certaines stratégies cognitives et métacognitives mobilisées par les apprenants polonophones dans le choix de catégories aspectuelles en français. Notre investigation a montré notamment que ces stratégies ne se limitent pas uniquement au transfert interlinguistique, mais sont également fondées sur les intuitions linguistiques acquises implicitement en LS et les pratiques pédagogiques faisant partie de la culture éducative des apprenants.

Cette étude met en évidence le fait que la grammaire ne s'enseigne pas dans le vide, mais elle s'insère dans un milieu linguistique et culturel. Les apprenants polonophones adultes possèdent les intuitions linguistiques et les représentations catégorielles de leur LS qui façonnent leur perception des fonctionnements du passé composé et de l'imparfait. Ils associent notamment la valeur de l'opposition passé composé / imparfait à celle de l'opposition polonaise *perfectif / imperfectif*.

[1] Cf. Migdalska (2005), *Bescherelle Junior – adaptation polonaise*, Przestaszewski (2006), *Gramatyka języka francuskiego*.

De plus, nous avons identifié à travers les verbalisations, des représentations portant sur le passé composé et l'imparfait qui ne révèlent ni l'influence de la LC, ni celle de la LS. Il s'agit notamment de l'emploi automatique de l'imparfait dans la description des phénomènes météorologiques, ainsi que l'emploi du passé composé uniquement pour les événements ponctuels. Nous présumons que ces représentations sont dues au fait que les descriptions *ad hoc*, auxquels les apprenants ont été exposés, ne sont pas suffisamment adaptées pour être opérationnelles pour ces derniers. Ceci nous amène à supposer, que les règles descriptives à prétention universelle, que l'on trouve dans les méthodes de langues, ne constituent pas les meilleurs supports pour enseigner le français aux polonophones.

C'est ainsi que nous prétendons que le discours grammatical pédagogique gagnerait à être plus opérationnel par la création de ses formes plurielles qui tiendraient compte des connaissances et de cultures éducatives des apprenants. Ces connaissances, ainsi que les stratégies de leur mise en œuvre par les apprenants dans le processus d'acquisition de la LC, sont à étudier à travers les démarches de nature expérimentale. Dans cette perspective nous espérons que, longtemps séparées par des différences d'objectifs et de fondements épistémologiques, les recherches en acquisition des langues et la didactique des langues vont expliciter des sources d'interrogations communes.

BIBLIOGRAPHIE

Agrell, S. 1918. *Przedrostki postaciowe czasowników polskich*. Materiały i Prace Komisji Językowej Akademii Umiejętności w Krakowie. Tom VIII. Kraków: Nakładem Akademii Umiejętności.

Beacco, J.-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris: Didier.

Beacco, J.-C. 2008. « Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues ». *Revue japonaise de didactique du français* 3. 6-18.

Desclés, J.-P. 1980. « Construction formelle de la catégorie grammaticale de l'aspect (essai) », w: David, J. i Martin R. (red.). Colloque de Metz sur l'aspect. Notion d'aspect. Paris: Klincksieck. 178-237.

Guentchéva, Z. 1990. *Temps et aspects : L'exemple du bulgare contemporain*. Paris : Éditions du CNRS.

Mondada, L. i Pekarek Doehler, S. 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère 12. 147-174.

O'Malley M. i Chamot A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Starościak, K. 2013. *Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones. Pour une grammaire didactique*

contextualisée. Thèse pour l'obtention du doctorat en Didactique des langues : Université Paris 3- Sorbonne Nouvelle.

Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

Vasseur, M.-T i Arditty, J. 1996. « Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche ». Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. 8. 57-87.

Annexe 1

Mettez à l'imparfait ou au passé composé.

1. Je ne peux pas venir ce soir chez toi. Je suis très fatiguée. Je (coudre)..... de 5 h à 10 h.

2. On me dit que c'est une petite grippe, mais de mon côté, depuis mardi, c'est de pire en pire.
Je (ne pas pouvoir).....dormir la nuit dernière.

3. Il neige rarement dans ce pays et pourtant, cet hiver il (neiger) .....régulièrement.

4. - Il parle très bien l'arabe.
- C'est parce que pendant plusieurs années il (habiter).....à Alger.

5. Je ne sais pas si j'aurai suffisamment de points pour valider ce semestre.
Hier à l'examen je (ne pas savoir)..... répondre à la question.

6. Je comprends ta souffrance. C'est toujours difficile quand on perd un proche. Moi, par exemple, après la mort de ma mère, je ne (sortir)..... pas de la maison pendant trois ans.

7. Dimanche dernier j'ai rencontré Luc qui (partir).....pour Chamonix. Je (se décider)..... à l'accompagner à la gare. Nous (marcher).....longtemps.

8. Je (penser)..... toute l'année à mon départ estival. Je (partir).....enfin la semaine dernière. Quand je (arriver).....à Rennes, il (pleuvoir).....et il (pleuvoir).....pendant tout mon séjour.

9. Paul (avoir).....vingt ans quand il (avoir) .....un accident de voiture. Il (rester)..... Huit mois à l'hôpital. Il (beaucoup lire).....lors de son séjour à l'hôpital.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Anna Jaroszewska, Jolanta Sujecka-Zając 129

ARTICLES

1. Tomasz Róg – *Glottodidactic areas of research on intercultural competence* 133
2. Emilia Wąsikiewicz-Firlej – *Language and identity in a transnational family: a case study* 153
3. Maciej Smuk – *Barriers in foreign language learning – learner's perspective* 171
4. Krystyna Szymankiewicz, Radosław Kucharczyk – *Mind maps as a tool for studying social representations of multilingualism: the case of prospective teachers of French language* 187
5. Adriana Biedroń – *The role of working memory in foreign language learning and multilingualism* 205
6. Joanna Sobańska – *Assessment of one's skills by linguistically talented students in Polish upper-secondary schools* 219
7. Mariola Jaworska – *Individual learning style and preferred strategies. A case study of a dyslectic student* 231
8. Katarzyna Starościak – *Strategies of Polish learners in the formal setting for the construction of representations of grammatical aspect in French* 243

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko .....

imię .....

tytuł, stopień naukowy .....

adres do korespondencji .....

miejsce zatrudnienia .....

język nauczany .....

rok wstąpienia do PTN .....

telefon .....

e-mail .....

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. http://www.poltowneo.org),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

---
data/podpis

Składka członkowska za rok 2016 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: http://www.poltowneo.org