

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 34

Glottodydaktyka jako nauka

Publikacja współfinansowana przez Uniwersytet Śląski

pod redakcją

Haliny Widły

Katowice 2010

Redaktor tomu tematycznego:

Halina Widła

Recenzent tomu tematycznego:

Jolanta Zając

Redakcja:

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Piotr Bajak (redakcja techniczna)

Joanna Dudek (projekt okładki)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak,
Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

ISSN: 1429-2173

INFORMACJE DLA AUTORÓW:

W czasopiśmie publikujemy teksty referatów wygłoszonych na konferencjach PTN, artykuły nadesłane na adres redakcji oraz sprawozdania, protokoły i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Warunkiem publikacji jest uzyskanie pozytywnej recenzji oraz dostosowanie tekstów do wymogów merytorycznych (dobór tematyki, sposób prowadzenia wywodu i prezentacja danych empirycznych), technicznych (odpowiednia organizacja tekstu) i formalnych (dostarczenie tekstów do redakcji w wersji elektronicznej i papierowej wraz z odpowiednimi danymi). Szczegółowe zalecenia dla autorów znajdują na stronie internetowej <http://www.poltowneo.org/>, zakładka *Neofilolog*.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)
Instytut Filologii Germańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
s.chudak@amu.edu.pl

Łamanie: Małgorzata Harast

Druk: Studio Noa

SPIS TREŚCI

SŁOWO WSTĘPNE: Halina Widła

5

I. GLOTTODYDAKTYKA JAKO DZIEDZINA AKADEMICKA

1. Maria Dakowska – *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzeniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej* 9
2. Weronika Wilczyńska – *Obszary badawcze glottodydaktyki* 21
3. Jolanta Zając – *Glottodydaktyka w ujęciu epistemologicznym* 37
4. Krystyna Wojtynek-Musik – *Typologia psychologiczna Carla Gustawa Junga a glottodydaktyka* 49
5. Dorota Śliwa – *Glottodydaktyka i językoznawstwo – razem czy osobno?* 59
6. Anna Maria Harbig – *O konieczności badań nad historią nauczania języków obcych* 67

II. BADANIA JAKOŚCIOWE

7. Katarzyna Karpińska-Szaj – *Dialog w metodzie indywidualnych przypadków* 81
8. Dorota Werbińska – *„Moja podróż z językiem obcym” – narracyjne badanie autobiograficzne* 91
9. Izabela Orchowska – *Konstruowanie projektu pracy dyplomowej jako element kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych* 111
10. Ariadna Strugielska, Krzysztof Strzemeski – *Metafora pojęciowa w interpretacji teorii osobistych – analiza krytyczna* 123
11. Katarzyna Kwapisz-Osadnik – *Językoznawstwo kognitywne w nauczaniu języków obcych: projekt gramatyki* 133
12. Magdalena Witkowska – *Zastosowanie protokołu głośnego myślenia i retrospekcji w badaniach autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego* 147
13. Joanna Stańczyk – *Poprzez refleksję do postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języka obcego – trudności interpretacyjne badania w działaniu* 159

III. EKSPERYMENT W BADANIACH GLOTTO- DYDAKTYCZNYCH

14. Katarzyna Rokoszewska – *Planowanie i przeprowadzanie eksperymentu naukowego w badaniach glottodydaktycznych* 171
15. Krystyna Mihulka – *Badania diagnostyczne w glottodydaktyce – zalety i trudności* 183
16. Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska – *Sondaż diagnostyczny w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej* 195
17. Małgorzata Kolera – *Testy psychologiczne w badaniach glottodydaktycznych* 205
18. Krystyna Łęska – *Zalety stosowania połączonych metod badawczych w analizie interakcji na lekcjach języka obcego* 217
19. Anna Seretny, Ewa Lipińska – *Testy pasujące jako narzędzie pomiaru dydaktycznego na przykładzie języka polskiego jako obcego – ocena dotychczasowych doświadczeń* 229
20. Joanna Rokita-Jaśkow – *Metody i narzędzia badawcze w studiach nad rozwojem języka obcego u małych dzieci* 243
21. Anna Jaroszevska – *Kilka uwag na temat metodologii badań prowadzonych wśród osób w wieku senioralnym* 253
22. Agnieszka Mac – *Zastosowanie badań eksperymentalnych w nauczaniu języków obcych na przykładzie przyswajania słownictwa* 265
23. Radosław Kucharczyk – *Metodologiczne pułapki badania wypowiedzi ustnych uczniów na lekcji języka obcego* 275
24. Przemysław Wolski – *Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość* 287

IV. KOMUNIKATY

297

SŁOWO WSTĘPNE

Z przyjemnością przekazujemy naszym Czytelnikom kolejny tematyczny numer „Neofilologa”: *Glottodydaktyka jako nauka*, wpisujący się w ciąg publikacji kładących nacisk na badania naukowe. Tom ten stanowi kontynuację i rozwinięcie problematyki podjętej w numerze tematycznym 32 *Metody badań w językoznawstwie stosowanym*.

Tom podzielony został na trzy części: *Glottodydaktyka jako dziedzina akademicka*, *Badania jakościowe* i *Eksperyment dydaktyczny*.

Część pierwszą otwierają dwa artykuły, których tematyka znakomicie się dopełnia: Maria Dakowska przybliża etapy dojrzewania glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej, a Weronika Wilczyńska kreśli jej obszary badawcze. Wyposażony w tę wiedzę Czytelnik ma możliwość jej uzupełnienia dzięki rozważaniom Jolanty Zajac na temat miejsca glottodydaktyki w świetle współczesnie rozumianej epistemologii. Kolejne dwa teksty dotyczą związków glottodydaktyki z psychologią (Krystyna Wojtynek-Musik) i językoznawstwem (Dorota Śliwa). Część tę zamyka artykuł Anny Marii Harbig argumentującej potrzebę szerszego niż dotychczas udziału tematyki historycznej w badaniach glottodydaktycznych.

Kolejna część numeru poświęcona została stosowanym w glottodydaktyce badaniom jakościowym: metodzie indywidualnych przypadków (Katarzyna Karpińska-Szaj), badaniu autobiograficznemu (Dorota Werbińska), nabywania przez studentów umiejętności problematyzacji i konceptualizacji (Izabela Orchowska), wykorzystaniu wiedzy lingwistycznej w glottodydaktyce (Ariadna Strugielska, Krzysztof Strzemeski, Katarzyna Kwapisz-Osadnik), metodom głośnego myślenia i retrospekcji (Magdalena Witkowska) wreszcie badaniom w działaniu (Joanna Stańczyk).

Na trzecią część numeru składają się artykuły referujące zasady i wyniki badań eksperymentalnych w glottodydaktyce, począwszy od zasad planowania i przeprowadzania eksperymentu naukowego (Katarzyna Rokoszewska), omówienia zalet i trudności w prowadzeniu badania diagnostycznych (Krystyna Mihulka), poprzez sondaż diagnostyczny (Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska) aż po wykorzystanie testów psychologicznych (Małgorzata Koler) oraz testów plasujących (Anna Seretny, Ewa Lipińska). Ciąg ten zamyka praca Krystyny Łęskiej omawiająca przykład zastosowania kombinacji metod ilościowych i jakościowych. Kolejne teksty skupiają się nad wykorzystaniem metod i narzędzi badawczych w studiach nad rozwojem języka obcego u małych dzieci (Joanna Rokita-Jaśkow), badaniach pedagogicznych wśród osób w wieku senioralnym (Anna Jaroszevska), nauczaniu słownictwa języków obcych (Agnieszka Mac), badaniu wypowiedzi ustnych uczniów na lekcji języka obcego (Radosław Kucharczyk) i teoriom na temat nauczania na odległość (Przemysław Wolski).

Jestem głęboko przekonana, że Czytelnik otrzymuje kolejną ważną i niezwykle wartościową pozycję nt. metodologii badań glottodydaktycznych, a ciąg numerów 32–36, kładący nacisk na badania naukowe, stanowi cenne i długo oczekiwane uzupełnienie bibliografii polskich glottodydaktyków.

Pragnę wyrazić wdzięczność pani prof. dr hab. Jolancie Zając za to, że przyjęła na siebie trud recenzowania 34 tomu *Neofilologa*, a pani dr Melanie Ellis za korektę wszystkich streszczeń.

Halina Widła

Część I

**GLOTTODYDAKTYKA
JAKO DZIEDZINA AKADEMICKA**

Maria Dakowska

Uniwersytet Warszawski

**W POSZUKIWANIU
WIEDZY PRAKTYCZNIE
UŻYTECZNEJ.
O DOJRZEWANIU
GLOTTODYDAKTYKI
JAKO DZIEDZINY
AKADEMICKIEJ**

Wystąpienie na Krajowej Konferencji Polskiego Towarzystwa
Neofilologicznego Sosnowiec, UŚ, 7–9 września 2009

**In search of knowledge which has practical application. The
development of glottodidactics as an academic discipline**

My thesis in this article is that developing glottodidactics as an academic discipline is an optimal program for the field of foreign language learning and teaching, especially considering its prospects of generating practically useful knowledge. I begin by making distinctions between ‘practice’, ‘theory’, and ‘science’ in the context of three stages in the maturation of our field. This is to show the qualitative differences between a) commonsense b) methodology, and c) an academic discipline with the prospect of satisfying social demands for knowledge which is useful in teaching, understood as its own application. Chances of this full-fledged discipline generating such knowledge, however, depend on its success in constituting itself as mirror image of an empirical discipline with an empirical system as its subject matter.

1. Wstęp

O różnych dziedzinach humanistyki mówi się czasami, że są młodymi naukami z długą historią. Z całą pewnością można to odnieść do dydaktyki języków obcych, zwanej w Polsce – i nie tylko – glottodydaktyką. Choć nauczanie języków obcych liczy sobie ponad dwadzieścia pięć wieków, usystematyzowana akademicka refleksja o tej sferze jest jeszcze bardzo młoda. Pomimo funkcjonowania w niej wielu koncepcji, zapożyczeń z innych dziedzin, a także wielu tradycyjnych i nietradycyjnych metod nauczania, glottodydaktyka nie osiągnęła jeszcze sukcesu dojrzałej nauki w sensie zrozumienia i pewnej dozy kontroli nad zjawiskami/procesami wchodzącymi w zakres jej własnego przedmiotu badań. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi, moim zdaniem, w fakcie, że glottodydaktyka zajmuje się niezwykle złożoną materią – procesami językowymi, które nie są podane badaczom w łatwo dostępnej, wyodrębnionej formie, a które dopiero w trakcie prowadzonych badań musimy pojęciowo wyróżnić. Oznacza to, że nie można tu uniknąć elementu modelowania – *implicite* lub *explicite* – przedmiotu badań. Sprawę komplikuje niestety fakt, że możliwości określania tej materii jest bardzo dużo, a każdy aspekt – dający się badać na wiele sposobów – zawiera w sobie atrakcyjny potencjał informacyjny. Inne, bardziej ukształtowane i świadome swoich celów nauki o języku przywiązują ogromną wagę do kwestii modelowania języka; można nawet mówić o całej tradycji autorefleksji o sposobie definiowania przedmiotu badań lingwistycznych (Grucza 1983). Dziedzina uczenia się i nauczania języków obcych natomiast nie wydaje się traktować tych spraw z należą im uwagą, akceptując jednocześnie swój niejasny status akademicki, godząc się na różne uduchowione wersje swojej tożsamości, już to jako a) przedsięwzięcia praktycznego, b) czy też jedynie metodyki nauczania, c) sfery praktycznych zastosowań innych dziedzin, d) czy wreszcie refleksji i obserwacji płynących z praktyki nauczycielskiej. Nie przywiązuje się w niej dostatecznie dużej wagi do kwestii definicyjnych tłumacząc to nadrzędnymi celami praktycznymi. A właśnie te fundamentalne rozstrzygnięcia dotyczące poziomu i zakresu ogólności przedmiotu badań warunkują szanse glottodydaktyki na generowanie naukowej wiedzy użytecznej w praktycznym nauczaniu języków obcych. W świetle całej złożoności zjawisk i procesów językowych wyraźnie widać, że im bardziej dojrzała na danym etapie rozwoju i świadoma swoich celów poznawczych jest dydaktyka języków obcych, tym większe są jej szanse na dokonywanie właściwych autonomicznych wyborów i podejmowanie stosownych do jej celów decyzji badawczych w tym zakresie.

2. Nauczanie języków obcych jako sfera działalności praktycznej a nauczanie języków obcych jako przedmiot dziedziny naukowej

Nie ulega wątpliwości, że szczególnie w pierwszej fazie rozwoju refleksji na temat nauczania języków obcych najczęściej utrzymujących się wciąż jeszcze

falszywych przekonań i nieścisłości powstało w wyniku utożsamiania praktycznych celów nauczania języków obcych ze statusem dziedziny zajmującej się ich nauczaniem, co na długie lata zredukowało ją programowo wyłącznie do sfery działalności praktycznej, realizującej cele doraźne, skupionej na skuteczności i efektywności. Nawet kiedy uznano wreszcie, że dziedzina nauczania powinna mieć swoją teorię, określano ją często jako teorię nietypową, na przykład pedagogiczną, lub prakseologiczną. Nie jest moją intencją, by krytykować ten wczesny, nieodzowny etap dojrzewania dyscypliny, ale z omawianego tu stanu rzeczy wysnuć konstruktywne wnioski. Mówiąc o dojrzewaniu glottodydaktyki jako nauki należy więc zdecydowanie odróżnić od siebie pojęcia ‘praktyki’, ‘teorii’ i ‘nauki’.

Działalność praktyczna człowieka w każdej dziedzinie – w przypadku nauczania języków obcych jest to obecnie wysoce wyspecjalizowana działalność zawodowa – nie przesądza o wyłącznie praktycznym traktowaniu dziedziny, na jakiej się opiera. Dobrą ilustracją może być tu medycyna w sensie praktycznej działalności lekarzy oraz nauki medyczne, które stoją u jej podstaw. Jeśli dziedzina nie jest trywialna, a procesy akwizycji językowej z pewnością takie nie są, można względem niej uruchomić program nauki, czyli etapy i kroki badawcze na różnych poziomach ogólności. Zasadniczą jednak różnicą pomiędzy nauką a praktyką jest cel działania: nauka ma cele poznawcze, polegające na tym, by w sposób systematyczny i celowy **zrozumieć świat**, szczególnie interesujące nas zjawiska, opisać je i wyjaśnić, wykorzystując do tego możliwości empirycznych i teoretycznych metod badawczych, stosując jednocześnie kryteria pracy naukowej. Działalność praktyczna, natomiast, kieruje się celami doraźnymi oraz skutecznością działania po to, by dostosować warunki w jakich żyjemy do naszych potrzeb albo nas samych do tych warunków. Choć granice pomiędzy naukowcami a praktykami są najczęściej bardzo płynne, bo pełnią oni obie role jednocześnie, praktycy są na ogół konsumentami wiedzy wypracowanej przez naukowców, wykorzystując ją w sposób strategiczny w trakcie swojej pracy zawodowej. Nie mają natomiast – jako praktycy – obowiązku budowania ogólnych modeli i wyjaśniających teorii akwizycji językowej, czy też testowania wynikających z nich hipotez. Praktyk, który zamiast zająć się skutecznym nauczaniem języka obcego w klasie poświęciłby uwagę testowaniu swoich modeli teoretycznych uznany byłby nie za profesjonalistę, ale osobę wysoce nieetyczną, nierozumiejącą swojej roli społecznej. Widać więc wyraźnie, że w chwili obecnej mamy do czynienia z dwiema wyspecjalizowanymi sferami działania, które w przypadku nauczania języków obcych są sobie niezbędnie potrzebne, ale nie należy ich ze utożsamiać, czy też traktować wymiennie. Najlepiej określić je można jako system naczyń połączonych, komunikujących się ze sobą na poziomie zjawisk akwizycji językowej, czyli zdarzeń związanych z użyciem i przyswajaniem języka w czasie i przestrzeni. Praktyka odnosi się do tego samego zjawiska, które nauka określa jako swój przedmiot i bada przy pomocy dostępnych jej sposobów, poszukując tkwiących w nich generaliów.

Świat zjawisk empirycznych jest więc pomostem pomiędzy dwiema wyspecjalizowanymi – bo opartymi na odmiennych kryteriach – dziedzinami działalności człowieka w naszej kulturze, nauką o przyswajaniu i nauczaniu języków obcych oraz praktyką nauczania języków obcych w warunkach szkolnych. To dość oczywiste stwierdzenie wcale nie jest takie oczywiste na gruncie naszej dziedziny ponieważ pod wpływem różnych szkół w językoznawstwie czystym przyjęło się do niedawna definiować modele glottodydaktyczne na nieco wyższym poziomie abstrakcji niż tego wymaga odwzorowanie rzeczywistych operacji językowych dokonywanych przez ludzi, umiejscowionych w ich architekturze poznawczej.

Uświadomiwszy sobie różnice między traktowaniem przyswajania i nauczania języków obcych jako nauki i jako praktyki, dostrzec musimy, że w ‘normalnej’ nauce teoria jest systemem wyjaśniającym dane zjawisko lub jego fragment, nie jest natomiast systemem twierdzeń, zaczerpniętym z dziedzin źródłowych, ani swego rodzaju spekulacjami czy aksjomatami, a więc dowolnym teoretyzowaniem. Układ, w ramach którego nauczanie języków obcych jest sferą działania praktycznego, nad którym nadbudowana jest jakaś teoria zaimportowana z dziedzin źródłowych, można więc co najwyżej uznać za etap przejściowy w procesie dojrzewania dyscypliny nauczania języków obcych, ale w żadnym wypadku nie za stan docelowy, zgodny z konstytucją ‘normalnej’ nauki.

3. Stadia rozwoju dziedziny uczenia się i nauczania języków obcych

Poniższa tabela przedstawia trzy etapy ewolucji dziedziny uczenia się i nauczania języków obcych, które uwzględniają kontekst akademicki i płynące z niego inspiracje, szczególnie istotne tendencje w naukach humanistycznych, a także możliwy w danym stadium rozwoju status i cele dziedziny zajmującej się interesującą nas problematyką.

Okres zdroworozsądkowy (XIX wiek i początek XX wieku)	Scjentyzm – okres aplikacji (od połowy XX wieku)	Okres emancypacji (przełom XX wieku i XXI)
1) inspiracje filologiczne; 2) rola gramatyki normatywnej jako klucza do znajomości języka; 3) wiedza językowa rozumiana jako znajomość reguł, wiodąca rola tekstu i tłumaczenia; 4) znaczące miejsce fonetyki; rosnący wpływ językoznawców; 5) nieformalne obserwacje na	1) wiara w moc wiedzy naukowej, ścisłe kryteria badań naukowych i dostosowanie problematyki badawczej do tych zasad metodologicznych; 2) odwołanie się do bardziej dojrzałych, autorytatywnych dziedzin w celu znalezienia naukowych podstaw nauczania języków obcych;	1) rosnący sceptycyzm co do możliwości i granic poznania naukowego; 2) inspiracje oraz wyzwania wynikające z nauk o poznaniu; 3) postęp w humanistyce oraz naukach społecznych; 4) autonomizacja dziedziny i lawinowy wzrost badań empirycznych nad przyswajaniem

<p>temat przyswajania języka ojczystego przez dziecko;</p> <p>6) pojmowanie refleksji o nauczaniu języków obcych w kategoriach zdroworozsądkowych zasad nauczania;</p> <p>7) wypowiedzi na temat nauczania języków obcych takich specjalistów jak Jespersen, Sweet, Palmer;</p> <p>8) rozwijanie tej refleksji na zasadzie reaktywnej, w przeciwieństwie do wcześniejszych, poznanych już koncepcji.</p>	<p>3) rozumienie ich aplikacji w praktycznym nauczaniu języków obcych jako sposobu optymalizacji nauczania języków obcych;</p> <p>4) poszukiwanie inspiracji w psychologii i lingwistyce jako źródeł definicji podstawowych pojęć, 'języka' i 'uczenia się';</p> <p>5) dostarczanie przez te nauki koncepcji dla praktycznego nauczania na zasadzie relacji teoria/praktyka;</p> <p>6) poszukiwanie jednej skutecznej i uniwersalnej metody nauczania języków; empiryczne testowanie jej skuteczności; akcentowanie elementu nauczania kosztem elementu uczenia się;</p> <p>7) powstanie opartej na dziedzinach źródłowych metodyki nauczania języków obcych; konstruującej metody nauczania na podstawie tez pochodzących z dziedzin źródłowych.</p>	<p>i nauczaniem języków prymarnych i nieprymarnych;</p> <p>5) postępująca pojęciowa 'kolonizacja' zjawisk nauczania i przyswajania języków obcych;</p> <p>6) postęp w rozumieniu procesów komunikacji językowej i jej korelatów mentalnych w kontekście indywidualnym i społecznym;</p> <p>7) rola znaczenia w kontekście kultury w procesach komunikacyjnych; akcentowanie konstruktywnego charakteru tych procesów;</p> <p>8) konstytuowanie się samodzielnej dziedziny dydaktyki języków obcych mającej cele poznawcze, świadomej swojej tożsamości w świecie akademickim; ustalanie jej relacji z praktycznym nauczaniem języków obcych na zasadzie: nauka/praktyka, a nie teoria/praktyka.</p>
--	---	---

Tabela 1. Stadia rozwoju nauczania języków obcych od refleksji nieformalnych, przez aplikacje po emancypację dziedziny.

Dla dojrzewania glottodydaktyki jako nauki najistotniejsze jest, że stadia tej ewolucji oznaczają:

- rosnącą świadomość złożonego charakteru procesów użycia i przyswajania języków obcych, które nie poddają się łatwo naszym próbom uchwycenia ich istoty;
- konstruowanie sposobów ich nauczania w warunkach klasowych przede wszystkim na podstawie rozumienia ich użycia i przyswajania, w odróżnieniu od gotowych opisów języka jako systemu formalnego zaczerpniętych z lingwistyki opisowej oraz teorii psychologicznych dotyczących uczenia się w ogóle, a nie uczenia się języka;
- konieczność zrozumienia ich użycia i przyswajania na drodze poznania naukowego w ramach względnie autonomicznej dziedziny akademickiej.

4. Wewnętrzna organizacja glottodydaktyki jako empirycznej dziedziny naukowej i jej znaczenie dla możliwości generowania wiedzy praktycznie użytecznej

Kolejna tabela pomoże nam usystematyzować wyspecjalizowane poziomy i zadania pracy naukowej w obrębie glottodydaktyki pojętej jako dziedzina akademicka w odniesieniu do jej własnego i jej tylko właściwego przedmiotu badań, wyznaczonego w świecie zjawisk empirycznych, czyli zdarzeń w czasie i przestrzeni. Należy tu skomentować kilka kwestii:

1. Koncepcja, aby glottodydaktykę konstituować jako dziedzinę akademicką (czyli naukę) wynika z konieczności, a nie z wyboru (uzasadnienie przedstawiłam w innej pracy, zob. Dakowska, 2003). Głównym argumentem jest konstatacja, że biorąc pod uwagę dotychczasowy przebieg rozwoju dziedziny uczenia się i nauczania języków obcych, szczególnie silny wpływ dziedzin źródłowych na sposoby pojmowania języka i jego przyswajania w jej drugim stadium, tylko w miarę autonomiczna dziedzina akademicka może skupić się na modelowaniu swojego przedmiotu badań w myśl własnych priorytetów badawczych, bez oddawania jego definicji bardziej dojrzałym akademicko dziedzinom.

2. Główną zaletą programu ‘normalnej’ nauki dla glottodydaktyki jest to, że przy wszystkich wątpliwościach względem możliwości poznawczych człowieka jest to program koordynacji, a nie indywidualizacji pracy poznawczej, jako że konwencje nauki zmierzają do intersubiektywności i systematyczności w pracy grupowej.

3. Przyznając sobie prawo do autonomii w fazie określania własnego przedmiotu badań glottodydaktyka celowo określa się jako nauka empiryczna, a nie formalna, czyli taka nauka, która swój przedmiot badań sytuuje w świecie zjawisk empirycznych, czyli określa procesy akwizycji jako działania ludzi w czasie i przestrzeni. Odróżnia to jej perspektywę poznawczą od nauk formalnych, które skupiają się na znacznie bardziej abstrakcyjnych i uniwersalnych relacjach pomiędzy formami językowymi.

4. Celem tak pojętej nauki jest w pierwszym rzędzie wyjaśnianie zjawisk będących w zasięgu jej przedmiotu badań, w drugim dopiero generowanie wiedzy praktycznie użytecznej, tzn. dającej się zastosować do ‘melioracji’ czy kultywacji procesów akwizycji języków obcych w warunkach szkolnych; sposoby na taką ‘meliorację’ czy kultywację są logiczną konsekwencją prawidłowości w procesach akwizycji językowej odkrywanej przez naukę o nich.

**Poziom piąty –
refleksja na swój
własny temat:**

Zagadnienia metaglottodydaktyczne: tożsamość i zadania dziedziny, specjalizacja jej poddziedzin, polityka badawcza, samoocena dokonań badawczych, szczególnie skuteczności aplikacyjnej, relacje z dziedzinami pokrewnymi, miejsce glottodydaktyki w humanistyce, zagadnienia epistemologiczne

<p>Poziom czwarty – badania teoretyczne</p>	<p>Konstruowanie teorii wyjaśniających zjawiska glottodydaktyczne lub ich fragmenty, ich uzasadnianie lub odrzucanie, synteza badań empirycznych na określony temat, opracowywanie kryteriów teorii glottodydaktycznej na danym etapie rozwoju glottodydaktyki, porównywanie i ocena różnych teorii, <i>etc.</i>, formułowanie wniosków aplikacyjnych</p>
<p>Poziom trzeci – badania empiryczne</p>	<p>Formułowanie pytań badawczych w kontekście teorii glottodydaktycznej, pobieranie danych empirycznych do testowania hipotez; interpretowanie wyników w świetle teorii, przekształcanie rozpoznanych prawidłowości w sady aplikacyjne; refleksja nad ilościowymi i jakościowymi metodami i strategiami badań empirycznych oraz kierunkami badań empirycznych w glottodydaktyce, a także proporcjami badań czystych do stosowanych</p>
<p>Poziom drugi – modelowanie przedmiotu badań</p>	<p>Odwzorowanie istotnych dla glottodydaktyki cech interesujących ją zjawisk jako jednorodnego systemu empirycznego (a nie sumy części innych modeli), czyli układu czynników operujących w czasie i przestrzeni (modelu procesów komunikacyjnych w kontekście socjokulturowym); modyfikacje tego konstruktów mentalnego w świetle wyników badań empirycznych; model determinuje tożsamość nauki i organizuje pytania badawcze</p>
<p>Poziom pierwszy – wyznaczenie przedmiotu badań</p>	<p><i>interface</i> pomiędzy nauką empiryczną a rzeczywistością, w tym przypadku: glottodydaktyką a domeną przyswajania i nauczania języków obcych, refleksja na temat specyfiki, granic oraz hierarchicznej struktury interesujących ją zjawisk; model reprezentuje tę rzeczywistość w sposób selektywny i skondensowany dając badaczom orientację w domenie</p>

Tabela 2. Poziomy glottodydaktyki jako nauki empirycznej wyróżnione z punktu widzenia celów badawczych (według stopnia ogólności).

Zaletą przedstawionej powyżej tabeli jest rozwarstwienie na poziomy operacji poznawczych, które *de facto* występują jednocześnie, w wielorakich interakcjach i powiązaniach, wzajemnie się przenikając. Najważniejszym elementem uzasadniającym jej obecność w niniejszej dyskusji jest poziom pierwszy, dotyczący wyznaczenia przedmiotu badań w domenie empirycznej jako modelu (systemu empirycznego) odwzorowującego zjawiska w wymiarze czasu i przestrzeni, czyli operacje użycia i uczenia się języka dokonywane przez ludzi. Wcześniejsze koncepcje wykorzystujące przepływ wiedzy pochodzącej z innych dziedzin na zasadzie góra-dół, niekiedy zwane aplikacjami, konstruowały

rozumienie użycia i nauczania języków drugich i obcych na podstawie własnych kryteriów relewancji, jednocześnie eliminując z nich użytkownika języka jako podmiot.

5. Program nauki empirycznej jako recepta na wiedzę praktycznie użyteczną:

1. W przeciwieństwie do koncepcji alternatywnych (praktycyzmu, koncepcji interdyscyplinarnej, zastosowań językoznawstwa, koncepcji ‘importowania’ kryteriów naukowych dla dziedziny), program ten wymusza określenie własnego przedmiotu badań, a to on właśnie jest źródłem **tożsamości/specyfiki/odrębności** glottodydaktyki.

2. Celem glottodydaktyki jako nauki empirycznej (w przeciwieństwie do językoznawczych nauk formalnych) jest wyjaśnianie **zjawisk w rzeczywistości empirycznej**. Zjawisko należy rozumieć jako zdarzenie w czasie i przestrzeni. Oznacza to, że glottodydaktyka ma swoją wystarczająco wrażliwą poznawczą aparaturę pojęciową przygotowaną do ‘komunikacji’ z rzeczywistością empiryczną, czyli zajmuje się systemem empirycznym w wymiarze czasu i przestrzeni zdefiniowanym przy pomocy stosownie szczegółowych terminów, dotyczących komunikacyjnych operacji językowych wykonywanych przez ludzi w typowych sytuacjach społecznych.

3. Specyfika dydaktyki języków obcych polega więc na umiejscowieniu swojego modelu przedmiotu badań na poziomie dość znacznej szczegółowości, dość konkretnie w stosunku do innych dziedzin badających język, na przykład jego system czy akwizycję. W ten sposób nie jest w konflikcie, ani też nie konkuruje z tymi dziedzinami ujmując procesy językowe dotyczące języka nieprymarnego w sobie tylko właściwy sposób jako specyficzną, ale jednocześnie naturalną i uniwersalną aktywność człowieka, jako komunikację językową, warunkowaną mentalnymi procesami przetwarzania informacji, formami zachowania i jej wytworami, w której użytkownicy języka uczestniczą jako nadawcy – aktywizując procesy produkcji językowej – oraz odbiorcy – aktywizując procesy rozumienia dyskursu. Pojęcia te odnoszą się do naturalnych, specyficznie językowych zjawisk użycia języka, w naszym przypadku użycia języka nieprymarnego

4. Tak skonstruowany model przedmiotu badań jest **odzworowaniem** pod względem interesujących nas aspektów zjawiska przyswajania/użycia języka obcego w rzeczywistości empirycznej. Daje to szanse uchwycenia zależności i prawidłowości funkcjonujących w badanym zjawisku empirycznych. Sądy aplikatywne są odzwierciedleniem lub wykorzystaniem na drodze rozumowania tych zależności w celu wywoływania, wspomagania i najogólniej pojętego kultywowania procesów akwizycji w warunkach edukacyjnych. Nie są to przepływy informacji typu „góra-dół” jak to miało miejsce w drugim eta-

pie rozwoju naszej dziedziny, ale należności pomiędzy elementami systemu empirycznego. Przykłady można mnożyć, ale ograniczę się do trzech:

- obserwacje na temat zaangażowania ludzi w procesie komunikacji całymimi swoimi osobami (czyli ciałem, osobowością, wyobraźnią, emocjami, systemem poznawczym, szczególnie wiedzą i kulturą) traktować należy jako informacje potencjalnie aplikatywne dla nauczania w warunkach szkolnych ponieważ prowadzą one do racjonalizacji procesu dydaktycznego warunkując charakter i zakres ćwiczeń w języku obcym, nie ograniczający się li-tylko do form językowych;
- wszelkie kwestie dotyczące wykorzystania w nauczaniu języków obcych doniosłej roli znaczenia w procesie komunikacji, na przykład w nauczaniu przez treść (CLIL czy Content-Based Language Teaching) czy też wpływ na optymalizację nauczania słownictwa obcojęzycznego wynikający ze znanych nam prawidłowości funkcjonowania pamięci, można uznać za sądy aplikacyjne, a odnośne badania – za badania aplikacyjne;
- wszelkie powiązania między rozwijaniem czterech sprawności językowych a wiedzą psycholingwistyczną dotyczącą ich charakteru i występujących w nich procesach należy traktować jako informacje aplikatywne w sensie – służące racjonalizacji ich rozwijania w warunkach szkolnych.

6. Konkluzja

W niniejszej koncepcji aplikacje wyprowadzane są w drodze wnioskowania dotyczącego **relacji poziomych pomiędzy elementami przedmiotu badań** z uwagi na ich funkcje i charakterystykę. Jest to przeciwieństwem typowego dla wcześniejszych ujęć przepływów informacji z dziedzin źródłowych na zasadzie góra-dół, i innych zapożyczeń, określanymi umownie aplikacjami. Względnie autonomiczna glottodydaktyka posiadać więc musi swój własny poziom badań/informacji czystych i stosowanych (Grucza 1983).

BIBLIOGRAFIA

- Byram, W. (red.), 2004. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Crookes, G., 1992. Theory format and SLA theory. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 425–449.
- Crookes, G., 1997. SLA and language pedagogy. A socioeducational perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 93–116.

- Dakowska, M., 1987. *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M., 1996. *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Foreign Language Didactics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Dakowska, M., 2000, Mechanizm czy organizm? Dwa bieguny modelowania akwizycji języków obcych. W: B. Kielar, J. Lewandowski, J. Lukszyn i T.P. Krzeszowski (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa: Grafpunkt, 335–351.
- Dakowska, M., 2003, *Current Controversies in Foreign Language Didactics*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dornyei, Z., 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gregg, K., 1993. Taking explanation seriously; or, Let a couple of flowers bloom. *Applied Linguistics* 14, 3, 276–294.
- Gregg, K., 2003. “SLA Theory: Construction and Assessment.” W: C.J. Doughty and M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 831–866.
- Grucza, F., 1974. Lingwistyka a glottodydaktyka. *Języki Obce w Szkole* 3, 133–143.
- Grucza, F., 1976. Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki. W: F. Grucza, (red.) *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 7–25.
- Grucza, F., 1983. *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa: PWN.
- Johnson, M., 2004. *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Jordan, G., 2004. *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Jupp, V., (red.), 2006. *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. London: Sage.
- Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kumaravadivelu, B., 2003. *Beyond Methods. Macrostrategies in Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B., 2006. *Understanding Language Teaching. From Method to Post-Method*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Larsen-Freeman, D., 1997. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics* 18,2, 141–165.
- Larsen-Freeman, D., L. Cameron, 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M., 1993. Assessment strategies for SLA theories. *Applied Linguistics* 14, 225–249.
- Long, M. 2004. Acquisition and teaching. W: M. Byram (red.), 4–5.
- Long, M. H., 2004. “Second language acquisition theories.” W: Byram (red.), 527–534.

- Long, M., 2007. *Problems in SLA*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Mitchell, R., F. Myles, 1998. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold
- Richards, J.C., T.S. Rodgers, 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Ritchie, W. C., i T. K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Swan, M., 2005. Legislation by hypothesis: The case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics* 26/3, 376–401.
- Van Patten, B., J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Widowson, H., 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Weronika Wilczyńska

UAM Poznań

OBSZARY BADAWCZE GLOTTODYDAKTYKI

Glottodidactics and its field of investigation

Glottodidactics is obviously to be seen as a rather new discipline, situated between the humanities and social sciences. This area of studies is delineated first of all by its object and research aims. Although there is a clear consensus about defining this object as L2 teaching/learning, it seems much harder to agree on how to structure this area in a tenable way. This article will argue in favor of organizing the field of glottodidactics in a way that would be propitious for the discipline as a whole, and for studies conducted within it. Further, a proposal is formulated to arrange this field around a central axis which could, in the author's view, be the process of fostering learners' communicative competence.

1. Cele artykułu

Użyte w tytule określenie *obszary* glottodydaktyki wydaje się wygodne, bo sugeruje ich *wielość*, a jednocześnie przyzwala niejako na znaczną nawet aproksymatywność w ich wyliczaniu czy definiowaniu. Mówiąc o obszarach można więc mieć na myśli po prostu wielość aspektów przedmiotu badań, a także wielość płaszczyzn czy ujęć, w jakich można te aspekty badać. Wydaje się to nie tylko wygodne, ale i słuszne, bowiem każdą naukę, a szczególnie naukę humanistyczną, z samej jej natury, powinno się przecież postrzegać jako przestrzeń otwartą.

W odniesieniu do dziedziny jako całości postuluje się z zasady jeden, specyficzny dla niej właśnie przedmiot badań. Czy jednak już samo to ogólne określenie przedmiotu wystarczy, by w jego ramach dokonała się konsolidacja badań dotyczących przecież bardzo różnych aspektów, i to prowadzonych w różnych ujęciach? Niektórzy badacze o nastawieniu neopozytywistycznym

wierzą, że dojdzie do samoistnego zespolenia i hierarchizacji poszczególnych zakresów badawczych. Wylonilo się już co prawda kilka szczególnie popularnych obszarów badawczych, jednak ich „decentralizacja” wynika raczej z pewnej spontaniczności w rozwoju glottodydaktyki, niż ze świadomego dążenia do rozwijania tych czy innych zakresów. Nie jest więc oczywistym, czy obecny rozwój badań pozwoli wkrótce określić problematykę centralną dla naszej dziedziny, a także relacje między poszczególnymi „subdyscyplinami”. Póki co, obserwujemy raczej trudności z precyzyjnym zarysowaniem tych obszarów w stosunku do całości, a także relacji między nimi.

Nie idzie o to, by postulować ściśle administrowanie rozwojem glottodydaktyki czy określać, które badania są „słuszniejsze”. Warto natomiast zastanawiać się, jak taki stan rzeczy – mamy tu na myśli owe swobodnie konstytuowanie się obszarów badawczych w ramach pojemnej formuły przedmiotu glottodydaktyki – wpływa na rozwój wiedzy naukowej w tej dziedzinie, a także jak rzutuje on na wartość poznawczą poszczególnych ustaleń badawczych. W niniejszym artykule postaramy się zarysować te właśnie kwestie, a także rozważyć propozycję osi scalającej poszczególne, już w miarę ukonstytuowane zakresy badań. Osią taką mogłoby być, naszym zdaniem, kształtowanie kompetencji komunikacyjnej.

2. Ewolucja w definiowaniu obszarów glottodydaktyki

Aktualnie wśród specjalistów z zakresu glottodydaktyki wydaje się panować dość powszechna zgoda, co do tego, że przedmiotem tej dziedziny jest nauczanie/uczenie się języka obcego (dalej N/U J2). Co więcej, pogłębia się też świadomość, że tak określany przedmiot czyni z niej naukę empiryczną, tj. taką, która modelując swój przedmiot stara się weryfikować swe ujęcia, konfrontując je z rzeczywistością N/U J2. Stabilizuje to status naszej dziedziny jako wystarczająco odrębnej od nauk ościennych i autonomicznej poznawczo. Zanim jednak takie widzenie glottodydaktyki upowszechniło się, definiowanie jej przedmiotu przeszło określoną ewolucję. Warto o tym pamiętać, choćby dlatego, że pozostałości wcześniejszych poglądów spotyka się jeszcze i dzisiaj, co będzie rzutować m. in. na kwestię postrzegania obszarów badawczych glottodydaktyki.

Otóż wydaje się, że u zarania krótkich dziejów glottodydaktyki można było mówić o tych obszarach jako o terytorium – w sensie przestrzeni (czy może raczej płaszczyzny) dwuwymiarowej. Obrazowo można by to przedstawić jako próbę wpisania wyrażenia *nauczanie języków obcych* w układ współrzędnych, którymi byłyby pedagogika (*chodźi przecież o nauczanie...*) i językoznawstwo (*chodźi przecież o język...*). Tak czy inaczej, już od lat 50. dostrzega się potrzebę dziedziny nauki wyspecjalizowanej w przedmiocie „nauczanie języków obcych”. Powołana w tym celu do życia swoista hybryda – *językoznawstwo stosowane*, jak wiemy, nie sprawdziła się w swej roli „naukowego przewodnika” dla ważnej

społecznie, a obfitującej w różnorodność wątpliwości i trudności praktyki nauczania języków (*nota bene*, ta klarownie brzmiąca nazwa funkcjonuje do dziś zwłaszcza w kontekstach oficjalnych, a pewnie długo jeszcze tak będzie, bowiem jest ona nadal popularna także w krajach wszechobecnego języka angielskiego).

Z dystansu półwiecza lepiej rozumiemy już, dlaczego pomysł połączenia obu członów wyrażenia „nauczanie języków obcych” w ramach językoznawstwa stosowanego nie mógł w pełni sprawdzić się ani na poziomie teoretycznym, ani tym bardziej jako naukowy parasol rozpostarty nad sferą praktycznego nauczania J2. Najkrócej rzecz ujmując, kuratela językoznawstwa stosowanego groziła zawężeniem zakresu i środków oddziaływania praktyki dydaktycznej, niebezpiecznego dla jej efektywności:

- J2 potraktowano głównie jako system formalny (w duchu abstrakcyjnej, Saussurowskiej *langue*), co nie ułatwiało uczącym się uchwycenia społecznej i indywidualnej zmienności zachowań komunikacyjnych;
- dydaktyzacja tak rozumianych treści nauczania koncentrowała się na tworzeniu wiedzy językowej, z pominięciem kształcenia specyficznych umiejętności i sprawności jako podstawy zmieniających się, podmiotowo realizowanych działań komunikacyjnych.

Otóż sama świadomość specyfiki N/U J2 jako przedmiotu badań pojawia się w Polsce bardzo wcześnie, bo już na przełomie lat 70. ubiegłego wieku, dzięki pionierskim dokonaniom L. Zabrockiego i grona jego uczniów. Widoczną tego oznaką jest nowa nazwa dziedziny – glottodydaktyka: określa ona od początku nie tyle sferę działań praktycznych, co właśnie naukową refleksję tej sferze odpowiadającą. W ramach nowo powołanej dyscypliny wyróżnia się od początku badania czyste i stosowane, co jednak raczej nie wyjaśnia samej struktury przedmiotu badań.

Kolejne powstające modele przedmiotu glottodydaktyki wskazują na charakterystyczną ewolucję, uściślającą przedmiot badań – ograniczymy się tu do najbardziej znanych propozycji:

- *układ glottodydaktyczny* (Grucza 1978) to stosunkowo prosty model obejmujący nauczyciela, ucznia i kanał, przy czym postuluje się, inaczej niż to było dotychczas, badanie relacji między tymi składowymi w ramach ich całościowo pojmowanego układu;
- *system glottodydaktyczny* (Woźniewicz 1987), w którym relacja *nauczyciel* ↔ *uczeń* obudowana jest już kilkoma ramami – obrazują one uwarunkowania wynikające z kontekstu instytucjonalno-społecznego, w jakim owa zasadnicza relacja zachodzi;
- z kolei model W. Pfeiffera (2001), zachowując centralną relację *nauczyciel* ↔ *uczeń*, uwzględnia m. in. także materiały glottodydaktyczne, podkreślając dynamikę zmieniającego się kontekstu.

Jeśli więc wszystkie te propozycje jako centralne zagadnienie nowej dziedziny wskazują tzw. układ glottodydaktyczny, to czy oznacza to, że obszar

postulowanych poszukiwań winien pokrywać się ściśle z praktyką N J2? Odpowiedź nie może tu być jednoznacznie pozytywna. Wskazuje się, co naturalne, na praktykę nauczania jako źródło inspiracji i obserwacji glottodydaktyki, jednak nie jest to jej źródło jedyne. Podobnie, jakkolwiek praktyka dydaktyczna może wspierać się aplikacjami glottodydaktycznymi, to jednak w nich się nie wyczerpuje. Jest tak, bowiem dziedziny te, jakkolwiek bardzo sobie bliskie swym przedmiotem, różnią się radykalnie swymi funkcjami: w nauce chodzi o poznanie i rozumienie istoty zjawisk i zależności, w praktyce chodzi o osiągnięcie celów N/U.

3. Czy przedmiot badań empirycznych sytuuje się po stronie empirii?

To, że glottodydaktyka jest określana obecnie jako *nauka empiryczna*, wskazuje jednoznacznie na rangę *modelowania* jako odzwierciedlającego poszczególne wycinki rzeczywistości. Oczywiście, empiria to (zaledwie) ta część rzeczywistości N/U J2, która niejako otwiera się na nasze poznanie. Wskazać tu trzeba na naturalne w nauce interakcje dedukcyjno-indukcyjne zachodzące między działaniami badawczymi na różnych poziomach nauki.

Typowe dla nauki postępowanie dedukcyjno-indukcyjne realizuje się *par excellence* w badaniach empirycznych poprzez swoistą konfrontację wiedzy teoretycznej i percepcji (obserwacji). Pamiętajmy jednak, że zakres i tryb tej konfrontacji podlegają określonym ograniczeniom:

- Jak już wspomniano, nie wszystko, co wyznacza rzeczywiste procesy N/U jest badaczowi empirycznie dostępne, co dotyczy choćby procesów wewnętrznych, niewątpliwie ważnych poznawczo. Dodajmy tu, że właśnie ograniczenia dostępności bazy empirycznej są ważną (choć oczywiście nie jedyną) przesłanką posiłkowania się w modelowaniu także rozumowaniem dedukcyjnym.
- Definiując problem poznawczy badacz wykorzystuje określone *konstrukcje mentalne* (pojęcia, modele itp.). Oznacza to, że empiria jest ukazywana zawsze w pewnym ujęciu, co nieuchronnie oznacza jej pewne przetworzenie w stosunku do tego, czym jest ona w rzeczywistości – wiąże się z tym ryzyko niepełnej trafności empirycznej danego modelu.

Dla kwestii obszaru badawczego glottodydaktyki wynika stad wniosek, że nie może on być traktowany jako ściśle tożsamy już nie tylko z praktyką dydaktyczną, ale także nawet z rzeczywistością empiryczną, która tej praktyce odpowiada. Należy tu sobie jasno uzmysłowić, że przedmiot badań leży w gruncie rzeczy nie w rzeczywistości empirycznej, lecz jest formułowany na poziomie mentalnym jako problem badawczy w takim kształcie, na jaki wskazuje aktualny stan wiedzy naukowej i aspiracje poznawcze badacza. Jeśli więc mówimy, że dane badanie dotyczy np. interakcji w klasie, to w gruncie rzeczy

wykorzystujemy pewien utarty już skrót myślowy, bowiem odnośne działania badacza będą koncentrowały się wokół naświetlenia wybranego problemu badawczego. Tak więc konkretne interakcje w klasie będą obserwowane pod pewnym kątem, przy użyciu określonych wskaźników, które to wskaźniki reprezentują odnośne konstrukty teoretyczne. Nawet tzw. metodologia jakościowa, przyjmująca za punkt wyjścia indukcję z danych empirycznych, ma przecież ostatecznie na celu dotarcie do pewnych uogólnień i wniosków budujących teorię glottodydaktyczną; tak więc również i tego typu badania *de facto* wykraczają już poza „wierną fotografię” badanej empirii.

Podsumowując, obszary badań glottodydaktyki sytuują się w obrębie intelektualnie ujmowanego przedmiotu badań, a to, jak są określane jest konsekwencją stanu wiedzy glottodydaktycznej i wynikających z tego stanu potrzeb poznawczych. Być może warto sobie jasno uświadomić, że cała wiedza glottodydaktyczna jest pewnym ujęciem intelektualnym, możliwie spójnym i racjonalnym. Empiryczny charakter tej dziedziny ukierunkowuje problematykę poznawczą na to, co istotne dla rozumienia rzeczywistości N/U J2 i w tym sensie dąży do jej odwzorowania (zob. Dakowska 2008).

Tego typu ogólne kwestie metodologiczne, jak i całościowy obraz przedmiotu glottodydaktyki pozostają jednak zazwyczaj niejako w tle codziennej pracy badaczy. Większość z nas podejmuje swe projekty w wyniku konkretnych motywacji poznawczych, nie wykraczając zazwyczaj poza najbliższy im krąg zagadnień i typ ujęcia. Powstaje pytanie, na ile ta rzeczywistość „podaż” badań pokrywa ogólnie wyżej określony przedmiot glottodydaktyki. Odpowiedź nie wydaje się oczywista.

4. Rozkład badań w prowadzonych w obszarze glottodydaktyki

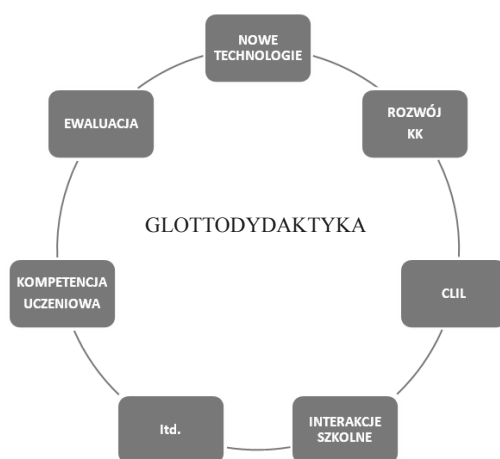
Przyjmuje się, że wiedza naukowa niejako z natury rzeczy dąży do konsolidacji w ramach danej dziedziny, a ściślej jej przedmiotu, rozumianego tu jako problematyka poznawcza temu przedmiotowi odpowiadająca. Czy można zatem, mimo wyżej omówionych ograniczeń, spodziewać się, że obszary badawcze glottodydaktyki ułożą się w pewną hierarchię i uporządkują wokół swego centrum poniekąd samorzutnie, w wyniku naturalnego procesu?

Otóż, mimo wielkiej różnorodności prowadzonych współcześnie badań, trudno byłoby mówić o ich polaryzacji wokół jednej, „najważniejszej” problematyki. Poszczególne badania empiryczne koncentrują się (co w pełni uzasadnione) na najbliższym im kręgu problemów i zazwyczaj luźno (co poniekąd zrozumiale) nawiązują do ogólnie formułowanego przedmiotu badań glottodydaktyki. Niemniej, rzeczywiście wylaniają się już pewne obszary szczególnie popularne wśród badaczy, przy czym ich mapa tworzy się raczej „tematycznie”, wokół pewnych zagadnień, traktowanych siłą rzeczy jako „główne” czy przynajmniej „ważne” dla glottodydaktyki. W wyniku tego, zasadniczo spontanicznego procesu wytwarza się podział na zakresy

badawcze – traktowane nieco jak subdyscypliny czy też specjalności glottodydaktyki. Mogą wydawać się one (a spojrzenie takie jest chyba szczególnie bliskiej badaczom je uprawiającym) w sporym stopniu autonomiczne – każda ma bowiem swój przedmiot, a niekiedy nawet pewne normy metodologiczne. Naszym zdaniem jednak, postrzeganie takie wskazuje także, a może nawet głównie, na niedoceniecie centralnej problematyki glottodydaktyki, a przecenianie autonomii poznawczej danego zakresu badawczego.

Wydaje się, że obserwowana współcześnie w glottodydaktyce polaryzacja problematyk badawczych jest zasadniczo efektem swoistego procesu oddolnego, mającego kilka źródeł. W przypadku tak młodej dziedziny jak glottodydaktyka raczej nie może tu chodzić o naturalny w starszych naukach proces wyodrębniania się subdyscyplin. Polaryzacja ta wydaje się odpowiadać bądź to ważnym zagadnieniom na poziomie organizacji N/U (np. kształcenie nauczycieli czy kształcenie dwujęzyczne), bądź to kwestiom rozpoznany już w teorii glottodydaktyki jako w miarę odrębne problematyki badawcze (np. strategie metakognitywne). Ale też bywa ona niekiedy efektem pewnych tradycji badawczych funkcjonujących w naukach ościennych (np. ujmowanie grupy klasowej w kategoriach dynamiki grup), o czym dalej.

Tak czy inaczej, wracając do interesującej nas tu kwestii struktury obszaru badawczego glottodydaktyki, nie sposób jest określić, na ile te wylaniające się specjalności wytyczają istotną problematykę poznawczą glottodydaktyki; tym bardziej trudno byłoby oceniać, na ile ich rozłożenie w obszarze badawczym glottodydaktyki pokrywa jej zapotrzebowanie poznawcze. Pozostaje więc co najwyżej uporządkować je enumeratywnie – jako to ilustruje poniższy schemat:



Ryc. 1. Glottodydaktyka i wylaniające się w jej obrębie zakresy badawcze

Trudno uznać tak utworzoną konstelację zagadnień czy specjalności za zadowalającą strukturę całościowego pojmowanego przedmiotu glottodydaktyki; podobnie trudno zadowolić się formułą, że całościowy zakres tej dziedziny to po prostu „suma” poszczególnych zakresów badawczych.

Czytelnik może zapytać: Ale dlaczego właściwie ma to nie być nam obojętne? I na ile moja konceptualizacja przedmiotu badania i samo jego empiryczne przebadanie skorzysta na tym, że precyzyjniej określe relację podjętego przeze mnie problemu do problematyki centralnej glottodydaktyki?

Otóż dotykamy tu kwestii samej sensowności wyodrębniania dyscyplin wiedzy. Warto przypomnieć, że ich racją bytu jest właśnie możliwość całościowego spojrzenia na daną problematykę, czyli w naszym wypadku – N/U J2. Nie chodzi więc o krępowanie wolności badań; chodzi natomiast o pełniejsze i sensowniejsze określenie ich znaczenia w budowaniu tego całościowego spojrzenia, czyli krótko mówiąc o ich walory wiedzotwórcze. Zanim jednak przejdziemy do tej kwestii, celowe będzie ustosunkowanie się do nazbyt hasłowo pojmowanej interdyscyplinarności glottodydaktyki.

5. Glottodydaktyka jako nauka na skrzyżowaniu innych dyscyplin?

Bardzo często słyszymy o tym, że glottodydaktyka *ma charakter* interdyscyplinarny, czy wręcz, że *jest* ona interdyscyplinarna, a takie jej określenia niewątpliwie wymagają tu choćby krótkiego wyjaśnienia, jako że kwestia ta dotyczy bezpośrednio, mówiąc nieco metaforycznie, terytorialnej suwerenności tej dziedziny.

Otóż jak dobrze wiemy, glottodydaktyka zajmuje się *całościowo* wszystkimi aspektami N/U J2, przy czym wieloma (a może nawet wszystkimi) z nich interesują się też inne nauki, a te szczególnie nam bliskie zwane są z tego tytułu ościennymi czy pokrewnymi. Należy tu rozróżnić jasno dwa możliwe odniesienia określenia *interdyscyplinarność*:

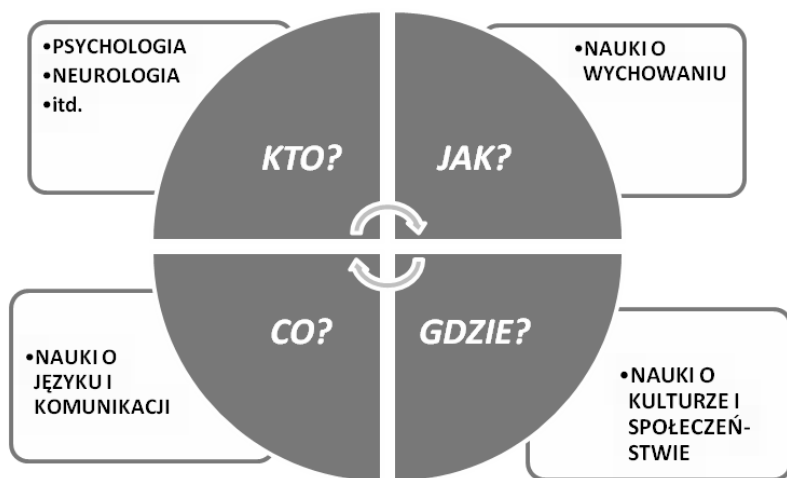
1. Czy chodzi tu o oczywisty fakt, że poszczególnymi aspektami ważnymi dla glottodydaktyki interesują się także inne dziedziny (w tym zwłaszcza nauki społeczne i humanistyczne)?
2. Czy też idzie o to, że glottodydaktyka chciałaby czy też powinna włączyć w budowane przez siebie ujęcia konstrukty (pojęcia, modele etc.) zaczerpnięte z innych nauk?

W pierwszym wypadku należałoby mówić o *interdyscyplinarności przedmiotu badań* – co zresztą trafniej chyba oddają określenia *bi-* lub *pluridyscyplinarność*. Można więc mówić, na przykład, o badaniach interakcji w klasie jako o zagadnieniu pluridyscyplinarnym, co oznacza, że interesuje się nim dydaktyka J2, ale także np. pedagogika czy mikrosocjologia. Inaczej rzeczy się mają, gdy glottodydaktyk najwyczejniej włącza w swe ujęcie konstrukty powstałe poza glottodydaktyką (na przykład pojęcia czy modele lingwistyczne lub psychologiczne), nie troszcząc się o ich odpowiednią *adaptację* – jak tego wymagałoby

prawdziwie interdyscyplinarne podejście. Warto uczulać na te kwestie ponieważ praktyka dość beztrudnego zapożyczania konstruktów wydaje się (zbyt) częsta w badaniach glottodydaktycznych, co zdaje się wynikać czy to z niedostatecznej świadomości badaczy, czy to z ulegania nośnemu, a przy tym modnemu współcześnie pojęciu.

Nie ma oczywiście najmniejszego problemu we wskazywaniu, że ten czy ów aspekt zainteresowań glottodydaktyki jest *również* przedmiotem badań innej dziedziny (to zjawisko nagminne w humanistyce). Chwalebne są także wszelkie, uzasadnione poznawczo (tj. wzbogacające) i metodologicznie poprawne (tj. nie wypaczające wyjściowej koncepcji, a przy tym spójne z glottodydaktyką) ujęcia interdyscyplinarne. Jednak w tym miejscu pragniemy zwrócić uwagę Czytelnika w pierwszym rzędzie na konsekwencje regularnego powoływania się na interdyscyplinarność glottodydaktyki, bez jednoczesnego docenienia faktu, że tylko ona pozwala ująć wszystkie wchodzące tu w grę zjawiska *całościowo*. By dane badanie mogło w ogóle wpisać się w obszar glottodydaktyki winno ono być spójne wewnątrznie, tzn. formułować swój przedmiot, cele i wnioski właśnie w kategoriach glottodydaktycznych. Jest to niejako wstępny warunek (choć nie jedyny), by podjąć adaptację konstruktów pochodzących z innych dziedzin. Trudno więc, nawet w wielkim uproszczeniu, traktować interdyscyplinarność jako najważniejszy czy zasadniczy rys glottodydaktyki, co oczywiście nie przeszkadza, by doceniać możliwości i walory szerokiej współpracy interdyscyplinarnej.

Spróbujmy tu, tylko dla celów skrótowo potraktowanego „dowodu nie wprost”, zrekonstruować graficznie obszar glottodydaktyki, rozumianej dość dosłownie jako *nauka interdyscyplinarna*:



Ryc. 2. Glottodydaktyka widziana jako dziedzina zdominowana interdyscyplinarnie

Otóż jak to uwidacznia powyższy, schematyczny rysunek, taka koncepcje rozsadza niejako glottodydaktykę od środka, a jeśli może wydaje nam się ona trafna, to dlatego, że *de facto* ilustruje ona interdyscyplinarność w sensie (a), tzn. rozumianą jako interdyscyplinarność przedmiotu jej badań. Należy więc z dużą dozą ostrożności podchodzić do określania glottodydaktyki jako swoistej *science-carrefour* – rozumianej jako dziedzina sytuująca się na przecięciu kilku innych. Takie wyobrażenie glottodydaktyki podważałoby jej status jako dyscypliny autonomicznej, lokując ją jednocześnie na obrzeżach innych nauk. Efektem byłby więc mało spójny zlepek fragmentów dorobku poszczególnych dyscyplin „źródłowych”, przy czym trudno byłoby określić hierarchię czy relacje wzajemne poszczególnych „zapożyczeń” i „dodatków”. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że taki, choćby i tematycznie zorganizowany zlepek, to jeszcze nie wiedza naukowa...

Znane są chyba wszystkim Czytelnikom negatywne skutki i trudności wynikające z niefortunnego (mówiąc ogólnie) korzystania z interdyscyplinarności:

- wobec złożoności problematyki glottodydaktyki i wysokiej specyfiki poszczególnych kontekstów edukacyjnych bardzo trudno jest dokonywać syntez i porównań poszczególnych badań; trudno też z wystarczającą precyzją określić ich walory poznawcze w ramach dziedziny głównej;
- w szczególności, bezkrytyczne przenoszenie konstruktów i/lub wyników wypracowanych w innych dziedzinach nie daje szans na ich efektywne wykorzystanie w glottodydaktyce, jako że podejście interdyscyplinarne wymaga odpowiednio szerokiego spojrzenia, co implikuje rozeznanie teoretyczne na poziomie dyscypliny „wyjściowej” i „docelowej”;
- i wreszcie, jak niestety pokazuje to praktyka, istnieje tu realne ryzyko, że to, co w zamierzeniu miało być interdyscyplinarne, *de facto* okazuje się niespójne, powierzchowne, wskazując niestety na dyletanctwo naukowe takiego „interdyscyplinarnego” badacza.

Charakterystyczna jest znaczna objętość takich prac, co wynika nie tyle z ich bogactwa poznawczego, co z dążenia do wyczerpania danego „tematu” poprzez przytoczenie w ramach płytko pojmowanej interdyscyplinarności luźno tylko powiązanych między sobą koncepcji, co sprawia wrażenie zbyt technicznej nadintelektualizacji. Efekt bywa więc raczej enumeratywny niż syntetyczny; nie jest to też dobry punkt wyjścia do badania empirycznego. Trudno też ocenić pracę pisaną w takiej, „mieszanej” perspektywie, nie prezentującej teoretycznie spójnego ujęcia problemu. Podsumowując, wątpliwy wydaje się sens angażowania energii badacza w tego typu przedsięwzięcia. Wobec olbrzymiej podaży wszelkich prac, łatwo zatracić w toku takiego postępowania to, co mogłoby pomóc trwale zakotwiczyć obrany problem badawczy i jego ujęcia w glottodydaktyce.

Jeśli więc traktujemy ją jako naszą dziedzinę główną zobowiązuje to do formułowania problemów, celów, wywodu czy wniosków badawczych w jej kategoriach; nie widać też w takim wypadku potrzeby podpierania się autorytetem bardziej już rozwiniętych naukowo dyscyplin.

6. O pożytkach i trudnościach sytuowania badania w obszarze glottodydaktyki

Każde badanie jest z natury rzeczowe i skupia się na określonym problemie, ujmowanym zazwyczaj pod pewnym kątem. Niemniej, co już podkreślono, istotne jest, by było ono osadzone w istniejącej wiedzy glottodydaktycznej i ukierunkowane na jej rozbudowę w danym zakresie (co zazwyczaj uwidacznia się we wnioskach z badania).

W tym miejscu warto jeszcze wskazać na konkretne korzyści, jakie wynikają z możliwie jednoznacznego usytuowania danego badania w ramach programu poznawczego glottodydaktyki:

- badanie zyskuje wartość dodaną wynikającą z jego osadzenia w obszarze glottodydaktyki (wywód, interpretacja danych i wnioski mogą być pełniejsze i lepiej ugruntowane, a zwłaszcza spójniejsze) – jest to szczególnie istotne wobec ograniczonej dostępności bazy empirycznej;
- powstaje możliwość wyjścia poza problematykę danej „poddziedziny”, odnosząc się także – choćby pośrednio – do innych zakresów glottodydaktyki (np. badając motywację, możemy pokusić się ewentualnie o odniesienia do stylu uczenia się czy postaw wobec J2 i kultury danego obszaru językowego);
- zwiększają się szanse na stopniowe, spójne budowanie rozumienia zjawisk w danym zakresie poprzez dziania takie jak:
 - identyfikacja istotnych zjawisk i ich hierarchizacja,
 - określenie ich względnej wartości w różnych kontekstach,
 - wprowadzenie pewnych uściśleń czy modyfikacji do istniejącej już wiedzy;
- cenna wydaje się możliwość spójnego kontynuowania badań na poziomie aplikacyjnym i wzbogacenia ich o nowe ustalenia, formułowane na podstawie obserwacji wdroyeń;
- zmniejsza się ryzyko błędów wnioskowania i wprowadzania pseudo-nowości.

Jeśli tych zalet jest tak wiele, to jak wytłumaczyć tak częste trudności czy wręcz uniki, gdy idzie o jasne i konsekwentne osadzanie prac w obszarze glottodydaktyki? Otóż jak wynika z powyższej refleksji, przyczyna nie zawsze musi leżeć w zaniedbaniu ze strony badacza, lecz wiązać się z brakiem wystarczająco szerokiego konsensusu co do tego, *gdzie* sytuuje się centralna problematyka glottodydaktyki. Sądzymy, że dopóki będzie ona nie dość wyraźnie określona, badacze z natury rzeczy będą ograniczać horyzont swoich rozważań do wybranych, w gruncie rzeczy dość niezależnych względem siebie (jak to pokazano wyżej) „poddziedzin”. A te będą się rozwijać „niezależnie”, co *de facto* może oznaczać na przykład dryfowanie w kierunku tej czy innej, ustabilizowanej już dziedziny. Czy można w takiej sytuacji dziwić się

na przykład zjawisku nagminnego przeceniania wagi badanego czynnika czy zależności?

Zakładając nawet najlepszą wolę badacza, trudno dalej nie uznać, że koncertując się (co oczywiście) na wybranym przedmiocie, może on mieć niekiedy trudności w odniesieniu się kwestii bardziej ogólnych lub pokrewnych. Niektórzy badacze wspierają się wtedy banalnymi, zdroworozsądkowymi wnioskami i refleksjami, inni zasklepiają się w swej „poddziedzinie”. Obserwowane nierzadko ciążenie w kierunku innych dziedzin, właśnie w imię opacznie pojmowanej interdyscyplinarności, może więc być w pewnym sensie skutkiem, a nie przyczyną znacznego „rozproszenia koncepcyjnego” prac glottodydaktycznych.

Powyższe refleksje dotyczące obszaru badań glottodydaktycznych składają jednoznacznie do bliższego określenia jego struktury. Powstaje pytanie, jak można by ją wyznaczyć, nie ograniczając jednocześnie swobody rozwoju badań.

By wspomóc konsolidację rozproszonych obecnie zakresów, na początek koniecznym wydaje się wyjść poza skrótowe sposoby definiowania przedmiotu badań glottodydaktyki, takie jak:

- uogólnianie, np.: *Glottodydaktyka obejmuje wszystko to, co dotyczy N/U J2;*
- wyliczanie, np.: *Przedmiotem badań glottodydaktyki są: nauczający, nauczany, interakcje lekcyjne, polityka oświatowa, kontekst prawny etc.* (niekiedy są to całe dziedziny wiedzy).

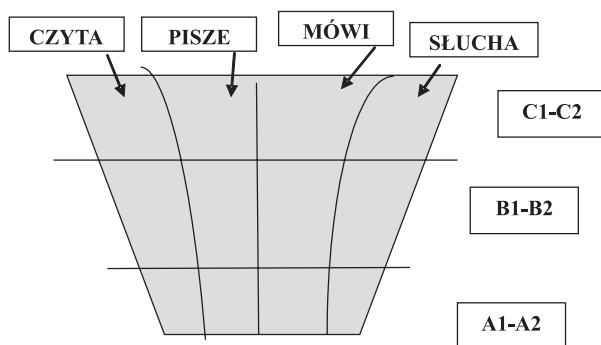
Takie określenia dziedziny nie są oczywiście „niesłuszne”, natomiast nic nie mówią o strukturze obszaru badawczego, co nie sprzyja integracji dziedziny mierzonej konsolidacją tworzonej wiedzy. I choć zachęcają one z pewnością do tego, by spojrzeć na przedmiot glottodydaktyki całościowo (co ogromnie ważne!), to jednak nie pozwalają one określić miejsca poszczególnych obszarów i ich relacji względem siebie. Takie określenie byłoby możliwe tylko poprzez nawiązanie do ogólnej teorii glottodydaktycznej, bowiem tylko w takich ramach można rozpatrywać i niejako federować bardziej szczegółowe teorie dostosowane do specyfiki poszczególnych kontekstów edukacyjnych. Taki całościowy układ odniesień jest jak kompas, dzięki któremu nie zagubimy wiedztwórczego sensu pojedynczych badań.

Wiąże się z tym inny, bardzo ważny czynnik rozwoju wiedzy, jakim jest możliwość wymiany i dyskusji naukowej między specjalistami. Pojedyncze badanie będzie zawsze siłą rzeczy wycinkowe, a bez owych nawiązań czy odniesień w obrębie glottodydaktyki powstaje groźba izolacji pojęciowej i atomizacji efektów. Glottodydaktyka funkcjonująca jako kilka luźno powiązanych poddziedzin nie zapewni pomostów między nimi, co jest warunkiem komunikacji. Duże znaczenie w poszukiwaniu zbliżenia mogłyby mieć projekty zespołowe, długofalowe, które mają nie tylko większy potencjał poznawczy, ale także są kuźnią ujęć scalających różne punkty widzenia i wyrażających je konstruktów i terminów.

7. Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej jako główna oś badań glottodydaktyki

Skoro uzasadniliśmy już przydatność możliwe precyzyjnego wpisywania swych badań w obszar i logikę poznawczą glottodydaktyki, wypada dalej pokusić się o propozycję wewnętrzną organizacji jej obszaru. Zakładamy tu, że taka mapa znakomicie ułatwi w miarę spójną konceptualizację przedmiotu poszczególnych badań, polepszając szanse na porównywalność wyników i zasadną ocenę wartości poznawczej realizowanych prac.

Wychodząc od konstytutywnej dla glottodydaktyki propozycji, że jej przedmiotem jest tzw. układ glottodydaktyczny (Grucza 1978), a także współczesnego konsensusu co do definiowania przedmiotu tej dziedziny poprzez formułę N/U J2, można dalej zapytać, czemu służy ten niewątpliwie funkcjonalnie zorganizowany układ czy relacja. Otóż naszym zdaniem można przyjąć, że szeroko rozumiane zabiegi N/U są ukierunkowane mniej lub bardziej bezpośrednio na *kształtowanie obcojęzycznych kompetencji komunikacyjnych* uczącego się. Skoro to funkcjonalne ukierunkowane relacji N/U nadaje sens mniej lub bardziej skoordynowanym działaniom obu „stron” procesu glottodydaktycznego, mogłoby ono także zasadnie ukierunkować orientację poznawczą naszych badań. Kompetencja komunikacyjna (dalej KK) to pojęcie towarzyszące nam od lat 70., jest powszechnie używane, zarówno przez badaczy, jak i praktyków, a ponadto w ostatnim dziesięcioleciu zostało niejako oficjalnie usankcjonowane, stając się głównym odniesieniem w ESOKJ. W tym ujęciu pozwala ono na podstawową specyfikację poziomów i zakresów KK, co jest funkcjonalne także w definiowaniu problemów badawczych, poprzez sytuowanie ich w poszczególnych sektorach schematu:

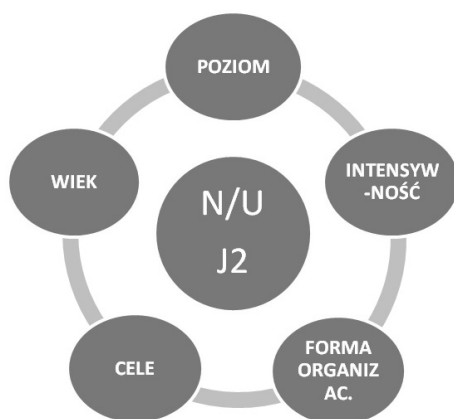


Ryc. 3. Schematyczne przedstawienie kompetencji komunikacyjnej z rozbiem na sprawności i poziomy (wg ESOKJ)

Proponując, by rozwój KK traktować jako główną oś scalającą nasze wysiłki poznawcze, sugerujemy, by dać pierwszeństwo właśnie badaniom dynamicznym, tj. nastawianym na uchwycenie dynamiki rozwoju KK. Mamy tu na uwadze następujące przesłanki:

- to ramowe odniesienie pozwala zarówno na badania uogólniające, jak i indywidualizujące – w tym wypadku można wykorzystać pojęcie tzw. *osobistej kompetencji komunikacyjnej* (OKK – Wilczyńska 2002), obejmując specyfikę indywidualnej biografii uczeniowej, jako trudnej do uśrednienia czy ogólnego potraktowania;
- okazało się ono otwarte na różne konstelacje czynników, zarówno tych społeczno-kulturowych, jak i indywidualno-biologicznych;
- pozwala koncentrować się na rozwoju sprawności składowych, nie pomijając ich zintegrowanego charakteru,
- umożliwia badanie zjawisk transwersalnych dla tych sprawności, takich jak:
 - styl komunikacyjny i uczeniowy,
 - świadomość uczeniowa i odnośne sprawności,
 - tożsamość językowo-kulturowa uczących się,
 - wrażliwość językowa/komunikacyjna, itd.;
- i wreszcie można je również rozszerzyć na podejmowane ostatnio badania kompetencji kilkujęzycznej, nie wyłączając z niej języka pierwszego.

Konkretnie, odniesienie do ESOKJ pozwala już badaczowi określić interesujący go poziom i zakres KK, przy czym nie musi on oczywiście ograniczać się tylko do jednego wybranego „sektora” schematu. By dalej ukonkretnić kontekst badania, warto określić też inne istotne parametry, jak to pokazano na schemacie poniżej:



Ryc. 4. Przykładowe możliwości parametryzacji sytuacji edukacyjnej

Działania te pozwalają już wyznaczyć w miarę precyzyjnie kontekst badania, co istotne, zważywszy na wysoką specyfikę kontekstową N/U J2.

W każdym badaniu znaczenie podstawowe będzie oczywiście miała merytoryczna konceptualizacja jego przedmiotu (por. Michońska-Stadnik i Wilczyńska 2010), pomocne będą tu więc wszelkie syntezy i opracowania teoretyczne danej problematyki, które jednocześnie pozwolą usytuować dane zagadnienie zarówno względem kwestii ogólniejszych, jak i sąsiednich. We wszystkich tych zakresach bardzo ważną rzeczą będzie stosowanie klarownej i spójnej terminologii – *nota bene* palącą potrzebą wydaje się opracowanie odpowiadającego dzisiejszym potrzebom słownika glottodydaktyki.

I nawet jeśli taki program wydaje się sporym wyzwaniem, wypada uznać go za niezbędny, jeśli chcemy ograniczyć obecne rozproszenie „poddziedzin” i prac badawczych, czyli mówiąc metaforycznie przewyciężyć sytuację, w której pojedyncze drzewa przesłaniają las.

8. Wnioski

Niniejsza refleksja dotyczyła możliwości dalszego rozwijania obszarów badań glottodydaktycznych w taki sposób, by nie naruszając jedności dyscypliny i swobody badań, przyczynić się do jej konsolidacji i nie zagubić głównego sensu badań.

Sadzimy, że obszar glottodydaktyki nie jest prostą sumą ukonstytuowanych już w pewnym stopniu „subdyscyplin”. Jeśli dziedzina ta ma umożliwić wszystkim zainteresowanym specjalistom całościowe spojrzenie na N/U J2, potrzebne wydają się bardziej świadome zabiegi konsolidujące poszczególne zakresy badawcze wokół problematyki centralnej. Spójności budowanej wiedzy nie mogą zapewnić wyłącznie odniesienia do nauk ościennych – to może się dokonywać w odpowiednio szerokich ramach teorii ogólnej. Wydaje się, że wysiłki poznawcze podejmowane w obrębie poszczególnych zakresów i poziomów badawczych winny się koncentrować *na kształtowaniu rozwoju KK*, a więc tego, co nadaje sens N/U J2. Rozumienie tego procesu – przy uwzględnieniu specyfiki poszczególnych kontekstów edukacyjnych – mogłoby inspirować i kierunkowywać poznawczo konkretne badania i sterować w ten sposób dynamiką tworzenia się spójnej wiedzy całościowej.

Takie postawienie sprawy wskazuje na ogromną rolę zarówno ogólnych teorii, jak i działań naukowych na wszystkich innych poziomach badawczych, w tym oczywiście także badań empirycznych. Jak to podkreśla M. Dakowska (2008), wszystkie te zakresy na swój sposób skupiają się na odwzorowywaniu (modelowaniu) rzeczywistości N/U J2. W tym artykule chcieliśmy podkreślić, jak ważne jest odnoszenie się do całości obszaru glottodydaktyki, a także jak istotne jest wpisywanie się mniej lub bardziej bezpośrednio w modelowanie całościowe.

Wartość takiego typu odniesień wydaje się nam nie do przecenienia także dla poszczególnych, siłą rzeczy wycinkowych badań empirycznych. Jednocześnie taka spójna siatka odniesień może zapewnić pomosty niezbędne w komunikacji między specjalistami w poszczególnych zakresach. Zmniejszyłoby to obserwowane obecnie zjawiska rozproszenia badań i trudności w nawiązaniu merytorycznej dyskusji, tak pomiędzy dyscyplinami, jak i w perspektywie interdyscyplinarnej.

BIBLIOGRAFIA

- Dakowska, M. 2008. „Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych”. (w:) Jaroszevska, A. i M. Torenc (red.), *Kultury i języki. Poznawać – uczyć się – nauczać*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki. 39–50.
- Gruza, F. 1978. Glottodydaktyka, jej zakres i problemy. *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 3–35.
- Michońska-Stadnik, A. i Wilczyńska, W. 2010. *Metodologia badań glottodydaktycznych. Wprowadzenie*. Kraków: Flair. (w druku).
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wargos.
- Wilczyńska, W. 2002. „Osobista kompetencja komunikacyjna. Między postawą a działaniem”. W: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Dосkonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 69–83.
- Woźniewicz, W. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.

Jolanta Zając
Uniwersytet Warszawski

**GLOTTODYDAKTYKA
W UJĘCIU
EPISTEMOLOGICZNYM**
(recenzent: Maria Dakowska)

Glottodidactics from an epistemological perspective

Epistemology is part of philosophy, and therefore uses rigid criteria on each discipline which aims at being treated as a science. Nowadays, glottodidactics does not have a complex as regards the other social sciences, but should have a kind of identity which fully legitimizes its scientific connections. This paper proposes to remind us of some of the core elements of such a document.

Jeśli glottodydaktyka jest dla jej badaczy autonomiczną dyscypliną naukową tak jak jest nią biologia dla biologów czy socjologia dla socjologów, to powinna być ona rozważana w kategoriach epistemologicznych, które, choć często stawały się swoistymi pętami dla nauki, to jednak zmuszały do refleksji meta-poznawczych pytając o źródła poznania, o rolę doświadczenia w konstruowaniu wiedzy, o stosunek wiedzy do pewności, o granice poznania (Woleński 2005:16). Nie jest to próba akademickiego „unaukowienia” dyscypliny wpisanej głęboko w kontekst prakseologiczny, ale raczej próba wykazania, że inspiruje ona w równym stopniu co nauki tradycyjnie uznawane za teoretyczne do epistemologicznych przemyśleń i wniosków.

Punktem wyjścia staną się zatem najpierw te koncepcje, z którymi teoria poznania każe się zmierzyć naukom o ambicjach globalnych narzucając definicje wiedzy i metodologie jej konstruowania zgodnie z pewnym, obowiązującym w danej epoce, kanonem założeń. Na kolejnym etapie refleksji przejdziemy do czasów współczesnych, w których dydaktyka i jej badacze znacznie powiększyli stopień swojej samoświadomości i w sposób o wiele bardziej wyrazisty

artykułują cele badań, ich przedmiot czy też adresatów wniosków badawczych. W części końcowej warto podsumować aktualne tendencje w epistemologii dydaktyki, do których można zaliczyć teorię systemów praktykowaną już z powodzeniem na gruncie pedagogiki.

1. Epistemologiczne „latarnie”

Rozważania epistemologiczne w amatorskim oglądzie mogą doprawdy napaść lękiem, a już na pewno wzbudzają respekt swoim poziomem abstrakcji zarówno przedmiotu badań jak i sposobu jego referowania. Nic w tym zresztą dziwnego, gdyż zanurzone są one w myśli filozoficznej, której stanowią integralną część: od Platona, Sokratesa, Arystotelesa przez Kartezjusza, Kanta, Hegla i Nietzschego do Husserla, Poppera, Wittgensteina, Ingardena, żeby ograniczyć się do nazwisk wywołujących co najmniej dreszcz emocji u amatora filozofii. Właśnie ostatni z cytowanych, Roman Ingarden był zwolennikiem całkowitej niezawisłości epistemologii od innych nauk, a nawet od dyscypliny-matki, czyli filozofii, twierdząc, że „przedmiotem badań teorii poznania jest zawartość naczelnej idei poznania w ogóle, badań kulminujących ostatecznie w ustaleniu principów poznania” (w: Woleński 2000:146). W ten sposób dołączył do tych, którzy od czasów Platona poszukują *episteme* – wiedzy pewnej, w pełni uzasadnionej i ogólnej, możliwej tylko w świecie idei. Jej „odpowiednikiem” w świecie zmiennych rzeczy jest *doxa* – mniemanie, opinia, która nigdy nie jest pewna, a jedynie prawdopodobna, co czyni z niej siedlisko błędu. Dualizm ten stanowi podwaliny całej teorii poznania. Widoczny jest również w dwóch, często przytaczanych metaforach epistemologii (Woleński 2005:16): „Jedna to metafora budowli czyli piramidy i jej fundamentów. Przy takim podejściu zadaniem filozofa jest odkrycie szczególnie solidnych podstaw i wymyślenie szczególnie solidnych metod konstrukcji – tak, aby cały w ten sposób posadowiony gmach wiedzy odznaczał się podobną solidnością. Omawiana metafora sprzyja wszelkim koncepcjom „danych” jako fundamentu poznania oraz poszukiwaniom racjonalnie neodpartyh teorii wnioskowania i potwierdzania jako narzędzi rozwoju wiedzy [...] Druga metafora to obraz łodzi czy też jej poszycia, czegoś więc, co nie ma fundamentów, a siłę i stabilność zawdzięcza zazębieniu się części”.

Może dobrze się stało, że nasza dziedzina nie zaistniała w tamtych czasach na równi z np. geometrią, bez znajomości której Platon nikogo nie wpuszczał do swojej Akademii. Dla procesów dydaktycznych pojęcie *episteme* jako wiedzy pewnej niezależnie od okoliczności jest kompletnie nieprzystające, a *doxa* – odnosi się tylko do subiektywnych opinii, co z kolei jest dla niej krzywdzące. Najprościej byłoby podzielić opinię sceptyków – należy w ogóle powstrzymać się od stanowczego głoszenia czegokolwiek, żadne poznanie, ani pośrednie ani bezpośrednie, nie jest możliwe, tylko do czego prowadzi taka postawa? Mówiąc najkrócej do nie posiadania żadnych poglądów, a do

takich wniosków żadna nauka nie chce doprowadzić. Trzeba jednak przyznać, że wyzwanie rzucone przez starożytnych sceptyków do dzisiaj intryguje filozofów i epistemologów, którzy starają się wykazać, że uzasadnienie wiedzy jest jednak możliwe.

Niewiele więcej do powiedzenia na gruncie epistemologii klasycznej miałaby glottodydaktyka w czasach już nowożytnych, których początki naznaczone są kartezjańskim racjonalizmem. Matematyczny rodowód racjonalistycznych tez francuskiego filozofa jest aż nadto widoczny:

- „– nigdy nie przyjmuj czegokolwiek za prawdę bez posiadania oczywistych powodów;
- gdy spotkasz jakiś problem, zawsze podziel jego badanie na tak wiele elementów, jak to jest możliwe;
- zawsze zaczynaj od najprostszycych elementów, a dopiero od nich przechodź do spraw bardziej złożonych;
- upewnij się, że znalazłeś zupełny katalog problemów do rozwiązania;
- zawsze postępuj krok po kroku, a w szczególności sprowadzaj skomplikowane i niejasne sądy do prostszych elementów, a potem wracaj do punktu wyjścia, sprawdzając poszczególne kroki przez intuicje uzyskane przy rozpatrywaniu tego, co najprostsze”
(w: Woleński 2000: 69).

Celem tej metody jest uzyskanie jasnych i wyraźnych idei – *clarae et distinctae ideae*, co jest wielką pokusą dla każdej nauki, ale droga dojścia do nich – przez analizę, redukcję i intuicję – staje się kompletnie nieprzystawalna do większości nauk humanistycznych, których przedmioty badawcze – jak to ma miejsce również w glottodydaktyce – nie dają się „rozłożyć” na części pierwsze i nie poddają się obróbce analitycznej, ponieważ dotyczą skomplikowanych i systemowo zjednoczonych całości, do czego jeszcze wrócę. Kartezjusz eliminuje ponadto z czynności poznawczych wyobraźnię, która „nie nadąża za intelektem i ostatecznie musi być całkowicie wyeliminowana” (Kociuba w: Dębowski, Hetmański (red) 1990:47).

Jeśli zrezygnujemy z XVII-wiecznego racjonalizmu, zawsze możemy odwołać się do empiryzmu wykładanego w dziełach Locke`a, Hume`a czy Berkeley`a. Wszystkie idee wywodzą się bezpośrednio lub pośrednio z doświadczenia zmysłowego, oczywiście upraszczając o wiele bardziej zniuansowane stanowiska ich autorów. Zwłaszcza w pracach Hume`a widać dobrze zwrot w kierunku nowej orientacji epistemologicznej. Problem obiektywności poznania jest dla niego bezprzedmiotowy (Woleński 2005:26), ponieważ możemy wypowiadać się jedynie w kwestiach psychicznych: *nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*.

Takie rozważania prowadzą prosto w XIX wiek, a wraz z nim w idee pozytywistyczne, które naznaczyły dogłębnie wszelkie badania teoriopoznawcze. Twórca pozytywizmu, August Comte, nie pozostawia żadnej wątpliwości co

do tego, czym jest wiedza – ma służyć celom praktycznym, „wiemy, by przewidywać, a przewidujemy, by móc realizować rozmaite cele, przede wszystkim związane z ulepszeniem życia społecznego” (w: Woleński, *ibidem*: 31). Tak skrojony program epistemologiczny nawet by pasował do badań glottodydaktycznych, ale pozytywistyczny trend stawiał sprawę nauki jasno – musi ona ograniczać się do faktów, nie może dotyczyć żadnych zjawisk natury psychicznej. Comte wyodrębnił nauki abstrakcyjne i konkretne. Do pierwszych zaliczył matematykę, astronomię, fizykę, chemię, biologię i socjologię, do drugich pewne nauki szczegółowe pochodzące od nauk abstrakcyjnych np. botanikę czy historię. Nie ma mowy o włączeniu do tego panteonu nawet psychologii, nie mówiąc o naukach aplikatywnych, na dodatek opierających się na faktach mentalnych jak w przypadku glottodydaktyki.

Pozytywizm na długie lata narzucił niewzruszalny kanon metod badawczych i przedmiotów badanych, do dziś pozostający punktem odniesienia dla niektórych zwolenników tzw. prawdy obiektywnej w poznaniu. Niemniej liczni, a może nawet zdecydowanie liczniejsi są ci, dla których model ten przyniósł niepowetowane straty, jak ma to miejsce w przypadku socjologii: „Kult liczby, faktu, konkretności prowadzi do gromadzenia nieskończonych zasobów danych szczegółowych. Fetyszyzacja ankiet, testów, skal ‘rytuału statystycznego’ – mających rzekomo stanowić godny odpowiednik technik badawczych właściwych naukom przyrodniczym – nakazuje dopasowywać problematykę badań do przyjętych metod badawczych, poszukiwać takiego przedmiotu badań, który nadawałby się do uchwycenia za pomocą tej techniki, która jest aktualnie modna. Podejście technikocentryczne (w przeciwieństwie do problemocentrycznego) jest oczywiście postawieniem na głowie sensownego doboru zadań poznawczych” (Hetmański (red) 2007:222).

Wiek XIX i XX przyniosły istny wysyp koncepcji teoriopoznawczych¹, nie sposób się do nich wszystkich odnieść i nie ma takiej potrzeby, ponieważ kontekst naszych rozważań uległ radykalnej zmianie w stosunku do epok poprzednich.

2. W poszukiwaniu wiedzy – epistemologia współcześnie

Epistemologia zajmuje się, jak to już stwierdziliśmy, poznaniem i wiedzą jako takimi, ale co to właściwie oznacza? Aby odpowiedzieć na to pytanie potrzebne są precyzyjne kryteria, normy i wzory wypracowywane właśnie przez odpowiednią teorię epistemologiczną (*ibidem*: 30). Klasyczna koncepcja wiedzy mówi, iż jest to „prawdziwe, uzasadnione przekonanie” (Woleński 2005:

¹ mowa jest o takich kierunkach, między innymi, jak relatywizm, pragmatyzm, intuicjonizm w XIX wieku oraz fenomenologia, konwencjonalizm, koherencjonizm, redundancjonizm, deflacionizm, minimalizm, dyskwotacionizm w wieku XX (Woleński, 2000 i 2005).

367). Od czasów Platona poszukiwanie wiedzy bezwzględnie pewnej jest zadaniem każdego poznania, nawet jeśli trzeba w tym celu dobudować świat idei czyli czystych istot rzeczy. Tym sposobem Filozof zepchnął w niepamięć tezę swojego mistrza Sokratesa – *wiem, że nic nie wiem*. Zmagania Sokratesa z teorią wiedzy są dla współczesnych teoretyków nauki płodniejsze niż niezachwiana ufność w istnienie świata pewnych idei, bowiem przestrzega on przed „zbyt pochopnym i apodyktycznym zadekretowaniem, czym jest wiedza i jaka wiedza jest ‘dobra’, a jaka ‘zła’” (Mizińska w: Dębowski, Hetmański (red) 1990:90). Współczesny kontekst społeczno-historyczno-kulturowy nie jest w stanie wchłonąć dawnych koncepcji w ich niezmienionej formie, choćby były najbardziej klasyczne i osadzone w tradycji. Najkrócej można to ująć słowami: „Zmienił się świat powinna też zmienić się każda jego teoria, także filozoficzna. W odniesieniu do swojego przedmiotu epistemologia powinna, zachowując częściowo wierność swojej tradycji, na nowo zdefiniować, a nade wszystko poszerzyć i pogłębić znaczenie i sens kategorii wiedzy, poznania, i prawdziwości, które są jej przez tradycję na stałe przypisane” (Hetmański (red) 2007:35).

Nowe epistemologiczne horyzonty mogą wreszcie objąć kategorie praktyki, techniki, komunikacji czy nawet polityki. Dopiero w czasach współczesnych można było zrezygnować z dogmatycznie ujętego przeciwstawiania poznania i praktyki, w którym ta ostatnia trywializuje, a nawet uniemożliwia poznanie. Oznacza to również rezygnację z hegemonii samej epistemologii w ferowaniu ostatecznych wyroków co jest, a co nie jest wiedzą. W takiej konfiguracji pojęciowej glottodydaktyka ma pełne możliwości kontrybucji również w dziedzinach meta-poznawczych. Innymi słowy współcześnie „podmiotem poznania nie jest już ‘czysty’, bierny podmiot wyidealizowanych percepcyjno-intelektualnych aktów, lecz ‘pełnokrwisty’ aktor i agent konkretnych i różnorodnych procesów poznawczych. Przedmiotem poznania zaś, czyli wiedzą, jest konglomerat różnych typów doświadczeń takiego podmiotu” (*ibidem*: 39).

Najnowszą kategorią epistemiczną staje się niepewność (*ibidem*: 44) dyktowana nowymi gatunkowo działaniami w procesach poznawczych jak wątplenie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji w sytuacjach wiedzy niepełnej. Niepewność jest współcześnie na stałe wpisana w większość dyscyplin naukowych, co wynika z lawinowego przyrostu informacji generowanego przez technologiczne możliwości eksplorowania rzeczywistości i komunikowania. Oznacza to zupełnie nową problematykę badawczą dla samej epistemologii, określanej jako „epistemologia niepewności poznawczej” (*ibidem*: 45), która zajmuje się kategoriami takimi jak niezupełność, nierozstrzygalność, nieobliczalność. Te kwestie pozostawiamy filozofom-epistemologom, jednocześnie możemy stwierdzić, że punkt dojścia rozważań epistemologicznych jest zasadniczo punktem wyjścia badań wielu nauk społecznych i humanistycznych, w tym również glottodydaktyki.

3. Istota prac naukowych

Zamiast więc roztrząsać stanowiska sił nauk przyrodniczych w stosunku do humanistycznych, dedukcyjnych do empirycznych, nomotetycznych do idiograficznych, lepiej zastanowić się na czym polega specyfika nauki, jakie kryteria są jej przypisane przez wspólnotę naukowców, czemu służą teorie naukowe i jak w ramach poszczególnych nauk szczegółowych je konstruować, tak, aby spełniały swój nadrzędny cel: poznanie świata i człowieka w jego wielorakich konfiguracjach indywidualnych i społecznych.

Termin 'nauka' odnosi się zarówno do działalności uczonych jak i do intelektualnego produktu takiej działalności (Duraj-Nowakowa i Gnitecki (red) 1997). Nauka dąży do „uzyskania wyjaśnień systematycznych, a równocześnie podlegających kontroli na podstawie danych” (*ibidem*: 45). Działalność naukowa może polegać nie tylko na odkrywaniu nowych teorii, ale także na usystematyzowaniu przedmiotu i nadaniu mu formy naukowej, a także na „wprzęgnięciu do współpracy osiągnięć z innych dziedzin wiedzy” (*ibidem*: 51). Dla młodych dyscyplin naukowych, do których zalicza się glottodydaktyka, jest to kwestia o kapitalnym znaczeniu nadająca im zupełnie odrębny status. Okazuje się bowiem, że to właśnie owe nauki międzydyscyplinarne stają się „jednym z najpotężniejszych i najbardziej twórczych elementów współczesnej nauki” (*ibidem*). Do niedawna jeszcze była to ich słabość, owa swoista niedookreśloność naukowa spychająca je na margines zainteresowań „prawdziwych” dyscyplin homogenicznych w przedmiocie i sposobach badań. Współcześnie ta sama niedookreśloność jest ich największym atutem, niezbywalną cechą konstytutywną, która przyczynia się do lepszego realizowania potrzeb współczesnej nauki i jej badaczy.

Nie starzeją się w tym kontekście niektóre rozważania Karla R. Poppera, gdy twierdzi, iż „nauka wychodzi zawsze od problemów. [...] to właśnie problemy uświadamiają nam, że kierujemy się jakąś teorią, zmuszają nas do uczenia się, do wzbogacania wiedzy, do eksperymentowania i obserwacji” (1999 [1963]: 375). Bez wątpienia nauka szuka prawdy, ale jest to pojęcie, z którym na gruncie filozoficznym usiłują zmierzyć się najtęższe umysły od ponad 2500 lat, nie można więc się nim posługiwać w kategoriach „zdroworozsądkowych”, warto przypomnieć, że nauka szuka „prawdy interesującej” (*ibidem*). W rymowance dla „epistemologicznych przedszkolaków” niemiecki humorysta i poeta W. Busch stwierdził: „Twice two equals four: tis true, but too empty, amd too trite. What I look for is a clue to some matters not so light” (*ibidem*: 387)². K. Popper z pozycji falsyfikacjonistów, do których się zaliczał zdecydowanie wolał śmiało domysły i hipotezy, nawet jeśli miały się one w końcowym rozrachunku okazać fałszywe od ciągu truizmów, wprawdzie prawdziwych, ale nie wnoszących niczego ciekawego ani nowego w omawiane kwestie. Wprowadził w tym celu koncepcję przybliżenia do prawdy czy też podobieństwa do

² „dwa i dwa wynosi cztery, mało o czym to poucza, do spraw nieco poważniejszych szukam klucza” (tłum. S Amsterdamski w: Popper, 1999 [1963]: 387).

prawdy, polegającą na „porównywaniu teorii ze względu na ich podobieństwo do prawdy” (*ibidem*: 395) co pozwala uniknąć dążenia do prawdy obiektywnej, odwiecznego problemu filozofii i epistemologii.

4. Glottodydaktyka jako nauka

Jak już wspomniałam wcześniej młode dyscypliny naukowe, powstające w wyniku fuzji różnych perspektyw oglądania rzeczywistości, nie są skazane na wieczne uprawomocnianie swojego istnienia i swoich tez odwołując się do pozytywistycznych metod nauk przyrodniczych. Muszą jednak spełniać pewne uniwersalne standardy takie jak: posiadać swój dobrze określony **przedmiot badań**, mieć opracowane specyficzne dla siebie (nawet jeśli zaczerpnięte z innych dyscyplin) **metody badawcze** i posiadać sobie właściwy **cel** (Dębowski w: Hetmański (red) 2007:126). Ponadto od każdej wypowiedzi naukowej oczekuje się, aby: „(1) ich treść była naukowo doniosła, (2) by były sformułowane z należytą ścisłością, (3) by wyrażały postawę racjonalną, (4) by nie zdradzały ignorancji autora (były kompetentne)” (*ibidem*: 127). Prześledźmy zatem cechy konstytutywne glottodydaktyki z tego punktu widzenia.

4.1. Przedmiot badań glottodydaktycznych

Punktem odniesienia będzie dla mnie dydaktyka języka francuskiego jako obcego, jako właściwe mi pole badawcze. W jego zakres wchodzi trzy pola tematyczne: elaboracji (odnoszący się do szeroko rozumianej wiedzy), akwizycji (związany z osobą ucznia) oraz interwencji (związanej z osobą nauczyciela) (Halté 1992 w: Marquillo-Larruy (red) 2001:126). Właściwym przedmiotem badań dydaktycznych jest zawsze łączne postrzeganie całego układu w specyficznym dla niego kontekście, nawet jeśli poszczególne pola mogą być pojedynczo eksplorowane dla konkretnych celów, jednak dopiero całościowe traktowanie owego trójkąta i jego przestrzeni stanowi o odrębności badań dydaktycznych w stosunku do badań psychologicznych czy np. pedagogicznych. Utrata z pola widzenia tej wzajemnej korespondencji pól wpływa na osłabienie dydaktycznego umocowania prowadzonych rozważań wpisując je czasem w dziedziny psychopedagogiczne, czasem pedeutologiczne lub *stricte* językoznawcze. W modelowej od strony dydaktycznej refleksji np. na temat rozwijania kompetencji ogólnych ucznia oprócz omówienia typów takich kompetencji, ich punktów odniesienia w rzeczywistości, potencjalnych trudności, przeszkód czy odwrotnie aspektów ułatwiających uczniowi ich przyswajanie czy też sposobów oceniania przyrostu danej kompetencji ogólnej powinny się znaleźć także wskazówki co do doboru treści zależnie od kontekstu nauczania, a także tych działań nauczyciela, które najefektywniej wpisują się w realizację założonych celów.

Coraz częściej pojawiają się także głosy mówiące o kompleksowości dydaktyk wyrażającej się w trzech poziomach badań dydaktycznych (Simon w: *ibidem*: 252);

- 1) poziom teoretyczny dydaktyki jako dyscypliny naukowej wytwarzającej nową wiedzę w dziedzinie nauczania/uczenia się np. języków;
- 2) poziom akademicki dydaktyki jako dyscypliny uniwersyteckiej prowadzącej do uzyskania dyplomów licencjata i magistra;
- 3) poziom „szkoleniowy” dydaktyki jako dyscypliny mającej swój udział w szkoleniach zawodowych.

W oczach innych badaczy poziomów tych jest przynajmniej dwukrotnie więcej (por. Dufays w: *ibidem*: 313). obok już wymienionych dodaje się jeszcze poziom praktyki szkolnej, poziom wyborów instytucjonalnych i poziom zapotrzebowania społecznego.

Na wszystkich tych poziomach przedmiot badań zmienia swoją orientację przechodząc przez różne fazy abstrakcji, konkretności czy też aplikatywnych i preskryptywnych .

4.2. Metody badawcze w glottodydaktyce

Metodologia glottodydaktyki staje się coraz bardziej zróżnicowana, a potrzeba istnienia różnych sposobów badawczych w odniesieniu do skomplikowanej rzeczywistości procesów dydaktycznych nie podlega zasadniczym obiektywnym. Badania ilościowe ustępują miejsca bardziej adekwatnym, choć w ujęciu pozytywistycznym mniej wiarygodnym, badaniom jakościowym, które wiodą prym w humanistycznych obszarach. Pozwolilo to na inną orientację samych badań: „Jeśli w empirycznym badaniach ilościowych, badacze dążąc przede wszystkim do wyjaśnienia postawionego problemu, koncentrują uwagę na wyselekcjonowanych cechach sytuacji edukacyjnej, a nauczyciele są traktowani przez nich jako obiekty badań, to w badaniach jakościowych, badacze stawiając przed sobą zadanie zrozumienia, odczytywania, poszukiwania znaczenia, sensu badanej rzeczywistości, starają się zachować wymóg otwartości doświadczenia, dokonania wglądu w doświadczenia zawodowe nauczycieli, co jednocześnie oznacza całkowite odejście od pojmowania nauczycieli jako uczestników badań w sposób mechaniczny” (Michalak 2007:157).

W szerokim stopniu glottodydaktyka korzysta z technik obserwacyjnych, badań sondażowych, analiz dokumentów, wywiadów i eksperymentów. Jej udziałem stają się też badania prowadzone na korpusach wypowiedzi, analiza konwersacyjna czy szerzej etnometodologia. Postulowane są także badania w działaniu oraz na podstawie protokołów zadań. Te ostatnie są wypełniane przez uczestników starannie zaplanowanego zadania dydaktycznego, co pozwala na uzyskanie informacji na temat sposobów realizacji zadania, zastosowanych strategii czy ujawnionych reprezentacji mentalnych. Cytowane przykłady technik badawczych nie wyczerpują oczywiście metodologicznych możliwości i z pewnością nie zabraknie o wiele obszerniejszych wypowiedzi na ten temat.

4.3. Cele badań glottodydaktycznych

„Nie ma problematyki ważniejszej dla dydaktyki niż problematyka nabywania i funkcjonowania wiedzy” twierdzi T. Tomaszewski (1984 w: Duraj-Nowakowa, Gnitecki (red) 1997:101), a tym samym nadrzędnym celem dydaktyki jest zatem wyposażenie jej odbiorców w wiedzę, która „pozwała człowiekowi regulować jego wzajemne stosunki z otaczającym światem, jak również racjonalnie kierować własnym rozwojem, życiem i działaniem” (*ibidem*). Efektem pracy naukowej dydaktyków ma być takie zorientowanie praktyki edukacyjnej, aby przyczyniała się ona do demokratyzacji szkoły, niwelowała nierówności społeczne czy majątkowe (Goigoux w: Marquillo-Larruy (red.) 2001:125).

Współczesne koncepcje tworzenia wiedzy jednogłośnie opowiadają się za jej utylitarnym wykorzystaniem i to nie tylko w dyscyplinach o tradycyjnie prakseologicznym nastawieniu, ale nawet w obrębie samej epistemologii (Hetmański (red) 2007:67).

5. Paradygmat systemowy i jego epistemologiczne przesłanie dla glottodydaktyki

Odwolanie się do paradygmatu systemowego jest w tym momencie jedynie przykładem pewnych rozwiązań modelowych, których wartość na gruncie glottodydaktyki nie została jeszcze sprawdzona, choć funkcjonuje on już w piśmiennictwie pedagogicznym (por. Duraj-Nowakowa 1990, 1993, Zaczyński 1988). Założenia systemologii wydają się korespondować z założeniami naszej dyscypliny, bowiem nawołują one do łącznego traktowania składników świata i człowieka, do ich integracji (Duraj-Nowakowa 1997:112). Zbyt wysokie wyspecjalizowanie dyscyplin naukowych, ich zamykanie się w coraz węższych granicach przedmiotowych, obojętność czy wręcz odrzucanie tego wszystkiego, co jest „poza” ścisłą dziedziną badań skutkuje „punktowym” jedynie oglądem rzeczywistości, a więc niekompletnym i mało inspirującym. Nurt systemowy akcentuje: „(1) dążenie do integracji nauki i przezwyciężania barier między dyscyplinami poznania, (2) postulat całościowego traktowania badanych obiektów jako systemów otwartych, (3) poszukiwanie możliwie najogólniejszego i w największym stopniu sformalizowanego języka opisu mającego zastosowanie do możliwie licznych klas obiektów oraz wykorzystanie zachodzących między nimi analogii, podobieństw, (4) potraktowanie ogólnej teorii systemów jako teoretycznej wiedzy podstawowej” (*ibidem*).

Paradygmat systemowy odpowiada więc założeniom, jakie przyjąłem dla specyfiki badań dydaktycznych, podkreślających wagę integracji trzech współistniejących płaszczyzn badawczych zanurzonych w specyficznym kontekście, jego istotą jest także poznawanie relacji między elementami procesu w tym przypadku dydaktycznego, który staje się systemem. Nadrzędnym celem staje się scalenie części wiedzy o badanych obiektach do integralnej całości (*ibidem*: 118).

Podejście systemowe to tylko przykład modelu epistemologicznego, z którego glottodydaktyka może spróbować skorzystać, choć jej dwa ostatnie założenia nie odpowiadają w pełni niektórym kryteriom epistemologicznym, które uznałam za interesujące. Po pierwsze kwestia sformalizowanego języka opisu stanowi w moim rozumieniu ograniczenie badań dydaktycznych. Trudno mi wyobrazić sobie owe złożone relacje psychiczne, społeczne i komunikacyjne, w które wchodzi wszyscy uczestnicy procesu dydaktycznego zredukowane do ciągu symboli, wzorów czy schematów *quasi* matematycznych skoro mowa o formalizacji, byłoby to wbrew złożonej naturze faktów dydaktycznych, o którą tak nasza dyscyplina zabiega w swoich badaniach. Po drugie potraktowanie teorii systemów jako teoretycznej wiedzy podstawowej odwołuje się do fundamentalistycznego rozumienia kwestii poznania, owej metafory piramidy, która musi wznosić się na trwałych fundamentach. Tymczasem glottodydaktyce odpowiada bardziej metafora łodzi, której równowaga zależy nie od podstawy, ale od wzajemnych związków między jej licznymi elementami.

Jeszcze inną kwestią jest niebezpieczeństwo zaakceptowania wyłącznie jednego paradygmatu naukowego, gdy uprzednio po raz kolejny stwierdziliśmy, że nauki humanistyczne nie mogą być ograniczone jakąś jedną wizją swoich prac badawczych, ale powinny mieć swobodę wyboru owego paradygmatu niezależnie od przedmiotu i celu badań. Ostatecznie, warto być może nawet w sposób wybiórczy korzystać z istniejących już w innych dziedzinach możliwości teoriopoznawczych, które mogą być inspirujące do dalszych badań.

6. Podsumowanie

Klasykzna epistemologia panowała niepodzielnie nad wszelkimi drogami do poznania definiując jednocześnie samo poznanie, sposoby jego zdobywania, pojęcie prawdy, warunki uprawomocnienia teorii naukowych. Stanowiąc jedną z podstawowych dziedzin filozofii narzucała ramy zarówno treściowe jak i formalne rodzającym się dyscyplinom naukowym. W sztywnym gorsecie jej normatywnych przekonań dobrze odnajdywały się – do czasu – nauki matematyczne i przyrodnicze, sięgające zresztą swym rodowodem filozofii. Pamiętajmy przy tym, że każda epoka narzuca inny paradygmat epistemologiczny nie tylko ze względu na rzeczywisty postęp w tej dziedzinie, ale też z powodów o wiele bardziej prozaicznych, żeby nie powiedzieć ideologicznych. Apologetyzowanie rozumu nie pozostawia wątpliwości co do antyteologicznych nastrojów tej czy innej epoki spychającej na margines prawdy objawione, a nie rozumowo uzasadnione. W tym kontekście glottodydaktyka nie ma najmniejszych szans na zaistnienie jako autonomiczna dyscyplina naukowa, zbyt blisko związana z *praxis*, bez związków filozoficznych, bez specyficznej metodologii najlepiej wzorowanej na naukach przyrodniczych, nie ma niczego cennego do zaoferowania nauce przed okresem nowożytnym, która zapatrzona jest w wyidealizowane teorie poznania prowadzące do kolejnych anty-teorii.

Współcześnie rozumiana epistemologia została zmuszona przez dynamicznie rozwijające się młode nauki interdyscyplinarne do zmiany paradygmatu: „w swym głównym, konstytutywnym dla siebie zadaniu powiedzenia, czym jest wiedza i poznanie, epistemologia musi być otwarta na to, co dzieje się poza nią. Powinna przede wszystkim rozeznawać się w tym, co dzieje się w życiu i praktyce, a nie tylko w sferze czystej teorii czy własnej historii” (Hetmański (red) 2007:8).

W tym nowym kontekście rozważań epistemologicznych glottodydaktyka ma szansę zająć należne jej miejsce obok takich nauk jak socjo- i psycholingwistyka czy pedagogika. Potrafi bowiem określić swój własny przedmiot badań, właściwą mu metodologię i cele, a jej autonomia nie jest już zagrożona ślepym podporządkowaniem się teoriom psychologicznym czy językoznawczym. Zyskała bowiem samoświadomość, nadaną przez badaczy, którzy nie ukrywają już swojej orientacji badawczej pod etykietkami językoznawstwa stosowanego czy teorii edukacji. Tym samym może podjąć kwestie podstawowe dla teorii poznania: czym jest wiedza, prawda, gdzie są źródła poznania, jaka jest rola doświadczenia w poznaniu, itp? Inspiracją badań dydaktycznych jest kompleksowa rzeczywistość całego procesu dydaktycznego, którą trzeba teraz umieć dostrzec i opisać. Zwłaszcza obecnie widać pierwsze rezultaty tak pojętych prac naukowych z zakresu glottodydaktyki: koncepcje kształcenia wielojęzycznego i wielokulturowego, podejście przez kompetencje, rola strategii, dydaktyka projektu, dydaktyka oceniania i samooceniania, kwestie autonomii uczenia się są tylko najczęściej cytowanymi przykładami z zakresu badań glottodydaktycznych, które stają się wreszcie „prawomocne” zgodnie z własnymi kryteriami dyscypliny.

Mimo ogromnego postępu wszystkich nauk, warto pamiętać o wątpliwości Sokratesa: „Otóż to jest właśnie to, czego nie wiem i z czym sobie rady dać nie mogę: czym właściwie jest wiedza?” (Mizińska w: Dębowski i Hetmański (red) 1990:90).

Sądzę, że im dłużej nie udzielimy na to pytanie odpowiedzi tym lepiej dla wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- Dębowski, J. i Hetmański, M. (red). 1990. *Szkiece epistemologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Dębowski, J. 2007. „O epistemologii i niektórych jej osobliwościach. czyli dlaczego nie jestem reprezentacjonistą?” (w) *Epistemologia współcześnie* (red. M. Hetmański), 125–138.
- Dufays, J.L. 2001. „Didactique du français et réflexion épistémologique: ou en sommes-nous, que voulons-nous?” (w) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère* (red. M. Marquillo-Larruy), 310–318.

- Duraj-Nowakowa, K. (red.).1990. *Kompleksowość systemowa w naukach pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa, K. (red.). 1993. *Nowe orientacje edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj- Nowakowa, K. i Gnitecki, J. (red.). 1997. *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa, K. 1997. „Aktualia i perspektywy paradygmatu systemowego pedagogiki: reorientacja i reinterpretacja filozofii i metodologii pedagogiki” (w) *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki* (red. K. Duraj- Nowakowa i J. Gnitecki), 111–121.
- Duraj-Nowakowa, K. 1997. „Wyzwania epistemologiczne „radikalnej zmiany” we współczesnej pedagogice” (w) *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki* (red. K. Duraj-Nowakowa i J. Gnitecki), 41–55.
- Goigoux, R. 2001. „Recherche en didactique du français: contribution aux débats d’orientation” (w) *Questions d’épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (red. M. Marquillo-Larruy), 125-132.
- Halté, J.F. 1992. *La didactique du français*. Paris: PUF, coll. Que sais-je?
- Hetmański, M. (red.). 2007. *Epistemologia współcześnie*. Kraków: Universitas.
- Hetmański, M. 2007. „Epistemologia jako filozoficzna refleksja nad poznaniem i wiedzą” (w) *Epistemologia współcześnie* (red. M. Hetmański), 7–70.
- Kociuba, M. 1990. „Myriagon czyli tajemnica granic wyobraźni” (w) *Szkiełce epistemologiczne* (red. J. Dębowski i M. Hetmański), 45–62.
- Marquillo Larruy M. (red.). 2001. *Questions d’épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers: Les Cahiers FORELL/Université de Poitiers.
- Michalak, J.M. 2007. *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Mizińska, J. 1990. „Tabula rasa-tabula abrasa-fabula rasa” (w) *Szkiełce epistemologiczne* (red. J. Dębowski i M. Hetmański), 87–108.
- Popper, K.R. 1999 [1963]. *Droga do wiedzy. Domyśły i refutacje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, tłum. S. Amsterdamski.
- Simon, J.P. 2001. „La didactique du français est-elle soluble dans la formation des enseignants?” (w) *Questions d’épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (red. M. Marquillo-Larruy), 249–255.
- Tomaszewski, T. 1984. *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Woleński, J. 2000. *Epistemologia*. T. 1 Zarys historyczny i problemy metateoretyczne. Kraków: Aureus.
- Woleński, J. 2005. *Epistemologia – poznanie – prawda – wiedza- realizm*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zaczyński, W.P. 1988. *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa: WSiP.

Krystyna Wojtynek-Musik
Uniwersytet Śląski

TYPOLOGIA PSYCHOLO- GICZNA CARLA GUSTAWA JUNGA A GLOTTODYDAKTYKA

Carl Gustav Jung's psychological typology and glottodidactics

According to C.G. Jung, people, including teachers and students, can be divided into four personality types, depending on the dominating psychological function. These functions are *thinking, feeling, sensation* and *intuition* which can be further subdivided into *introverts* and *extraverts*. The awareness of this psychological diversity may spare teachers and their students a great number of disappointments and misunderstandings and may also help them to create their own style of learning and working on the second language.

1. Typologia osobowości w ujęciu Junga

Zgodnie z typologią Carla Gustava Junga istnieją cztery funkcje determinujące osobowość człowieka, czyli także każdego nauczyciela i ucznia. Za funkcję psychologiczną Jung uznaje taką formę aktywności psychicznej i taki wyraz siły witalnej (libido), „która w różnych okolicznościach pozostaje niezmienna” (Jung 1993:344)¹. Do dwóch funkcji racjonalnych szwajcarski psycholog zalicza *myślenie* i *uczucia*, natomiast za irracjonalne uznaje *percepcję* i *intuicję* (Jung 1993:344). *Myślenie* polega na tworzeniu pojęciowych związków między mentalnymi obrazami zgodnie z regułami logiki (Jung 1993:368). *Uczucia* informują o doznawaniu określonych bodźców według powszechnego podziału na wrażenia przyjemne albo przykre. Zarówno myślenie, jak i uczucia mają charakter racjonalny, ponieważ

¹ Tłumaczenie fragmentów Junga z języka włoskiego K. W.-M.

warunkuje je moment refleksji (Jung 1993:371). *Percepcja* i *intuicja* należą z kolei do funkcji irracjonalnych, gdyż opierają się jedynie na postrzeganiu zjawisk bez uwzględniania zasad logiki, a nawet nieraz wbrew nim. *Percepcja* uświadamia, „że coś istnieje”, natomiast *intuicja* stanowi „przeczcucie” i „ujawnienie nieświadomych związków między tym, co zewnętrzne, a tym, co ukryte”, czego ustalić się nie da przy pomocy samego rozsądku (Jung 1993:363).

Zdaniem Junga wszystkie cztery funkcje mają swój istotny udział w orientacji i poruszaniu się po świecie: *myślenie* umożliwia poznawanie i osądzanie zjawisk, *uczucia* sygnalizują, w jaki sposób reaguje na nie organizm i w jakim stopniu są one dla niego pozytywne lub negatywne, *percepcja* wyraża kontakt z konkretną rzeczywistością za pośrednictwem pięciu zmysłów (wzroku, słuchu, dotyku, smaku i zapachu), zaś *intuicja* pozwala odgadywać istotę rzeczy i wnikać w ukryte warstwy prawdy.

Jungowska koncepcja typów ludzkich zawiera dwie ważne różnice w stosunku do tradycyjnego nurtu psychologii. Pierwsza z tych różnic polega na uznaniu *uczuc* za funkcję racjonalną i równorzędną wobec *myślenia*, chociaż nieraz antagonistyczną w stosunku do procesów intelektualnych, zaś wrażenia i spostrzeżenia *zmysłowe* traktowane zostają jako komplementarne wobec *intuicyjnego* oglądu informacji. Zdaniem Junga u poszczególnych osób dominuje jedna z tych funkcji, dlatego reagują one na świat w sposób sobie właściwy, ale nigdy uniwersalny. Wynika stąd prosty wniosek, że wszelkie programy i systemy unifikujące zachowania ludzi są nieuprawnione i skazane na niepowodzenie albo na wysokie ryzyko błędu. Odnosi się to także do edukacji, która stosuje takie same normy ewaluacyjne wobec wszystkich uczniów uznanych za normalnych. Tylko ośrodki specjalistyczne i klasy specjalne lub zintegrowane mają własne taryfikatory postępów szkolnych.

Zgodnie z funkcją dominującą, zidentyfikowaną przez Junga, ludzie dzielą się odpowiednio na cztery rodzaje osobowości: *myślicieli*, *uczuciowców*, *percepcjonistów* i *intuicjonistów* (Pascal 1998:22).

Typ	Funkcja dominująca	Funkcje pomocnicze	Funkcja podrzędna
MYŚLICIEL	Myślenie	Intuicja, zmysły	Uczucia
UCZUCIOWIEC	Uczucia	Intuicja, zmysły	Myślenie
PERCEPCJONISTA	Postrzeganie	Myślenie, uczucia	Intuicja
INTUICJONISTA	Intuicja	Myślenie, uczucia	Zmysły

Tabela 1. Typy osobowościowe wg Junga

Z tabeli jasno wynika, że *myśliciele* są mistrzami w dziedzinie rozumowania, ale za cenę emocji i sentymentów, w przeciwieństwie do *uczuciowców*, którzy reagują na wszystko najpierw emocjonalnie i empatycznie, zagłuszając rozsądek

i refleksję. *Percepcjoniści* pozostają realistami, którzy ufają głównie temu, co postrzegają bezpośrednio i z czym wchodzą w namacalny kontakt, odmawiając wszakże znaczenia intuicji. Natomiast *intuicjoniści* gardzą zmysłami jako prostaczkimi i instynktowymi, za to lubują się w sygnałach płynących z tzw. „szóstego zmysłu”, czyli przeczuciach, tajemnicy i znakach.

Centralna pozycja jednej z funkcji psychologicznych nie oznacza jednocześnie zaniku trzech pozostałych, a tylko ich zdecydowanie mniejszy wpływ na zachowania i decyzje jednostki oraz na pozostawanie głównie w stanie podświadomym, słabo rozpoznawanym lub ignorowanym przez zainteresowanych. Różne układy między funkcjami orientującymi odpowiadają za kształtowanie się psychicznych typów funkcjonalnych i silnie wpływają na związki międzyludzkie. Przeciwności bowiem bardzo często przyciągają się w poszukiwaniu osobowej pełni i komplementarności, by równie łatwo wchodzić w konflikty i napięcia. Stąd też wynika wiele niechęci i nieporozumień nie tylko w skali jednostki, ale w obrębie rodzin i grup społecznych, także szkolnych. Strach, wrogość i brak tolerancji jednych typów ludzkich wobec innych wynikają głównie z niewiedzy o mechanizmach ludzkiej psychiki i jej odrębności u poszczególnych jednostek. Na poziomie szkoły problem staje się dojmujący, gdy nauczyciel typu *mysliciele* pomniejsza osiągnięcia uczniów z innej kategorii osobowościowej, na przykład, *uczuciowców*, ponieważ drażni go nadmierna egzaltacja podczas wypowiedzi czy wybuchy emocji w ćwiczeniach interaktywnych.

W sytuacjach społecznych dodatkowy kłopot sprawia ponadto jeszcze jeden podział ludzi, wprowadzony przez Junga, szeroko spopularyzowany, a spowodowany odmiennością ruchu energii życiowej, który przejawia się w każdym z wyróżnionych typów osobowych. Chodzi o dwie postawy w relacji ze światem i społecznym otoczeniem:

- *ekstrawersje*, czyli tendencję do kierowania energii w stronę obiektów zewnętrznych, głównie na otoczenie, ludzi, zdarzenia, rzeczy, zjawiska (Jung 1993:264–294);
- *introwersje*, czyli tendencję do kierowania energii w głąb siebie, na przeżycia wewnętrzne i swoje idee, na mentalny wysiłek indywidualny i twórczy, na własne projekty i doświadczenia (Jung, 1993: 294–319).

Zarówno *mysliciele*, *uczuciowcy*, *percepcjoniści* oraz *intuicjoniści* mogą mieć naturę ekstrawertyczną lub introwertyczną, tworząc w sumie osiem typów psychologicznych w klasyfikacji Junga (Pascal 1998:20–43). Z grubsza rzecz ujmując, *ekstrawertycy*, niezależnie od ich funkcji dominującej, potrzebują działań zewnętrznych, aktywności publicznej, towarzystwa innych osób i dynamicznych okoliczności, by rozkwiąć. Natomiast *introwertycy* każdego rodzaju preferują samotność, dystans do świata, wewnętrzny wgląd i samodzielne zadania realizowane na swój osobisty sposób, poza cudzą ingerencją. I znowu połączenie tych odmienności, które na początku bywa fascynujące i obiecujące, z czasem może zamienić się w pole walki dwóch odmiennych typów osobowościowych. W świecie XXI wieku, nastawionym na *ekstrawersję* i publiczne targowisko zalet i wad, wycofani

introwertycy potrzebują nieraz kilku minut skupienia, a nawet schronienia, by mieć pełną zdolność koncentracji i możliwości reagowania na wyzwania. *Ekstrawertycy* nie mają tego problemu, przeciwnie, moda na ich sposób bycia ułatwia im spektakularne kariery i zajęcie czołowych miejsc w większości dziedzin życia. Ich los komplikuje się jedynie wtedy, gdy są zmuszeni do odwrotu, marginalizacji, samotności czy braku publiczności w chwili wykonywania życiowych zadań.

Typologia Jungowska zainspirowała rzesze psychologów oraz socjologów i w miarę przyrostu wiedzy na ten temat rozbudowała się o dodatkowe lub inaczej definiowane typy ludzkie. Każdy z nich został jednak określony w oparciu lub w odniesieniu do Jungowskich tez. Danah Zohar i Ian Marshall w swoich badaniach nad *inteligencją duchową* podążają za Johnem L. Hollandem (1997) i zgodnie z jego propozycją wyodrębniają sześć modeli ludzkich: *typ konwencjonalny, społeczny, badawczy, artystyczny, realistyczny, przedsiębiorczy* (Zohar i Marshall 2001:178–182). W socjonice, czyli w nauce o relacjach społecznych, wyróżnia się aż szesnaście typów osobowościowych: *wynalazca, analityk, krytyk, przedsiębiorca, psycholog, humanista, liryk, mentor, legionista, inspektor, mistrz, dyrektor, polityk, przebojowywacz, pośrednik, entuzjasta*². Z drugiej strony Howard Gardner, rozważając ideę inteligencji wielorakiej i wielowymiarowej, wyraża wątpliwości co do zbyt uproszczonej typologii psychologicznej (Gardner 1993). W niniejszym artykule nie chodzi jednak o opis nowych ujęć schematów osobowościowych ani o udział w psychologicznej dyskusji o zasadności propozycji Junga w porównaniu z wynikami nowszych badań. Ważne jest natomiast podkreślenie różnorodności typologicznej w każdej grupie ludzkiej i jej konsekwencji dla bardziej humanistycznej organizacji nauczania, w czym szwajcarski naukowiec okazał się pionierem.

Z Jungowskich badań nad specyfiką psychologiczną poszczególnych grup ludzkich wynikają konkluzje istotne dla edukacji.

Sytuacja uczniów	Sytuacja nauczycieli
1. Jednolita ewaluacja wyników nauczania może być tylko względna, ponieważ abstrahuje od typologicznych różnic uczących się i nie powinna decydować o ich faktycznej samoocenie.	1. Propozycje metodyczne nigdy nie mogą mieć wartości uniwersalnej, również przydatnej dla wszystkich uczących, bo nie uwzględniają ich typologicznych odmienności.
2. Wprowadzanie autonomizacji, personalizacji i indywidualizacji	2. Warto wypracować własny eklektyczny styl nauczania, który pozostawałby

² Socjonika jako nowa dziedzina wiedzy społecznej prezentuje szczegółowo swoją typologię na stronach internetowych: <http://www.socioniko.net/pl/1.1.types/index-type.html> DW 05.09.2009.

Informacje tam podane pochodzą z artykułu: W. Gulenko, Diagnostyka socjoniczna: metoda wywiadu, 1999. Tłum. T. Leonid. 2006. Portrety K. Piłatowa. 1996–2001. Komentarze (zaznaczone kursywą): D. Łytow, 2006.

w przyswajaniu wszelkiej wiedzy (także języków obcych).	w harmonii z osobowością i predyspozycjami społecznymi uczących.
---	--

Tabela 2. Wnioski wynikłe z typologii osobowościowej Junga

2. Psychofizyczna specyfika nauczycieli i uczniów

Tymczasem rozwiązania proceduralne przyjęte w szkolnictwie nie zajmują się specyfiką psychofizyczną ani nauczycieli, ani ich podopiecznych, dlatego okazują się dalekie od całościowego oglądu człowieka. Każdy nauczyciel i uczeń to wszakże zawsze jakiś typ osobowościowy i jakiś rodzaj postawy energetycznej wobec rzeczywistości, które naturalnie ujawnia w towarzystwie przełożonych, podopiecznych i kolegów. Znajomość psychologicznych odmienności może zaoszczędzić uczestnikom procesów edukacyjnych niepotrzebnych rozczarowań i antagonizmów. Nie da się bowiem być kimś innym niż tego żąda własna natura i nie godzi się oskarżać kogoś o złą wolę, gdy nie potrafi dostosować się do apriorycznych wzorców zupełnie sobie obcych, a przez to niemożliwych do realizacji. Trudno też kontrolować spontaniczne sympatie i antypatie wybuchające w spotkaniach z innymi osobami w klasie i w szkole. Postawy ochronne zdają egzamin tylko na krótką metę, ale nigdy przez wiele godzin lekcyjnych, przez całe miesiące czy lata wspólnej nauki. *Introwertyk uczniowiec* nie zmienia się w *zmysłowego ekstrawertyka*, mimo nacisków nauczyciela lub oczekiwania koleżanek. Te dwa psychiczne światy nie wynikają przecież ze złej woli, lecz ze specyfiki psychofizycznej jednostek i okazują się niewymienialne.

W życiu codziennym różnorodność osobowości ma wysoką wartość twórczą, bo tworzy bogactwo każdej grupy ludzkiej i stanowi lekcję zrozumienia, tolerancji, dzielenia się i otwartości. Stąd taka popularność metody „burzy mózgów” wykorzystywanej do rozwiązywania różnego rodzaju zadań oraz propagowanie synergii jako rezultatu współdziałania. Natura powołuje do istnienia 50% ekstrawertyków i 50% introwertyków, zatem obie tendencje stanowią niezbędną siłę motoryczną w procesie ewolucji ludzkości. Fakt, że w dzisiejszej cywilizacji europejskiej i amerykańskiej *ekstrawersja* święci triumfy, a *introwersje* traktuje się nieraz jako deficyt czy wadę rozwojową, jest rezultatem bezsensownego kultu dla stylu życia mieszkańców USA, wcale nie jedyne słusznego czy specjalnie udanego, lecz wytworzonego przez państwo najsprawniejsze gospodarczo, a tym samym chętnie naśladowane i podziwiane. Żaden nauczyciel i żaden uczeń nie ma jednak powodu do zahamowań czy kompleksów tylko dlatego, że nie przystaje do modnych modeli zachowań. Dla jego lepszego samopoczucia warto by było, by maksymalnie wzmacniał te cechy swojej psychiki, które dają mu największe poczucie tożsamości i wartości, niezależnie od trendów medialnych czy presji środowiskowej, ale nie

lekceważył przy okazji swoich cech ukrytych, mniej odczuwanych, chociaż równie wartościowych.

Poza wyjaśnieniem typologii ludzkiej i upomnieniem się o prawo do odmienności psychicznej poszczególnych osób, teoria Junga uświadamia pracownikom oświaty granice ich podejścia do zasad nauczania i inspirowanie do nowego spojrzenia na metodykę pracy w szkole. Okazuje się przecież, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie podlegają prawom typologii psychologicznej, wykazują indywidualne preferencje przedmiotowe, zajęciowe i metodologiczne. Dysponują też różnymi rodzajami inteligencji: racjonalnej, emocjonalnej, i duchowej, jeśli przyjąć stanowisko Zohar i Marshalla (2001), albo dodatkowo: muzycznej, przestrzennej, sportowej, werbalnej, personalnej, jeśli uznać rację Gardnera (1993). W każdym wypadku i nauczyciele i uczniowie mają swoiście zorganizowane struktury mózgu i nie dają się uszeregować w sposób prosty i jednoznaczny.

Oczywiście, nauczyciele jako profesjonalści są zobowiązani znać pełny zestaw strategii, technik i działań dydaktycznych pomocnych w nauczaniu danego przedmiotu, ale powinni zachować jednocześnie prawo do wyboru osobistego stylu pracy, adekwatnego do ich specyfiki osobowościowej. Uczniom także powinien przysługiwać przywilej bardziej osobistego uczestnictwa w formach i zajęciach szkolnych zgodnego z ich określonym typem psychologicznym.

Dla unaocznienia konkretnej sytuacji lekcyjnej posłużmy się typowym przykładem zadania glottodydaktycznego, które polega na przyswojeniu i utrwaleniu nowego materiału leksykalnego. Przy uwzględnieniu różnic osobowościowych ten sam zbiór słówek i struktur może być przepracowany na kilka sposobów:

- I) ćwiczenia na uzupełnianie zdań przy pomocy podanego słownictwa lub udzielenie odpowiedzi na pytania z użyciem nowego materiału chętnie wykona uczeń typu *myśliciela*;
- II) znalezienie odpowiednich form obrazowych lub rzeczowych do nowych pojęć sprawi przyjemność uczniowi typu *uczniowca*;
- III) w ułożeniu konkretnej scenki lub dialogu z zastosowaniem wybranych słówek i wyrażeń wykaże się uczeń typu *percepcjonisty*;
- IV) do zbudowania sieci skojarzeń dla poszczególnych słówek i wyrażeń lub do pogrupowania ich na zbiory ochoczo zabierze się uczeń *intuicjonista*.

Oznacza to, że ten sam materiał językowy można przepracować na cztery rozmaite metody, z których każda jest wartościowa, chociaż jej efektywność zależy od typu uczniów, którzy ją realizują. Oczywiście, nie wszystkie zagadnienia dają się rozwiązać w równie łatwy sposób. Wiele kwestii obcojęzycznych wymaga działań wspólnych dla całej klasy i wielu ćwiczeń automatyzujących. Opracowywanie testów też się komplikuje, gdy nauczyciel chce w nich uwzględnić odmienności typologiczne swoich podopiecznych. Niemniej, coraz bardziej powszechne podejście autonomizujące, indywidualizujące i personalizacyjne

w glottodydaktyce umożliwia, a wręcz zachęca i sankcjonuje metodologiczne rozwiązania alternatywne (Śliwerski 1992). Ten sam temat może przecież przyjmując formę dialogu, kolażu, składanki komiksowej czy krótkiego opowiadania autorstwa uczniów *introwertycznych* lub mieć kształt symulacji sytuacyjnej, scenki, skeczu, prezentacji multimedialnej, gry czy zabawy przygotowanych przez uczniów *ekstrawertycznych*. Obie grupy wychowanków odczuwają w ten sposób funkcjonalność własnych cech specyficznych w miejsce wymogu równania do modelu „super-ucznia”, będącego dziwaczną mieszanką własności, które w rzeczywistości nigdy razem nie występują lub wręcz się wykluczają. Nauczyciel otrzyma możliwość ewaluacji poszczególnych osób za ich udział w realizacji zadania i za skuteczne opanowanie danej partii materiału, bez narzucania im i sobie tylko jednego systemu sposobów i technik rozwiązania.

Uczniowie doskonale wiedzą i czują, w czym są sprawni, a nieraz komunikują to wprost, przyznając, że „wolą pisać” niż „mówić” czy odwrotnie, że „wstydzą się występować przed całą klasą” albo, że przeciwnie „bardzo lubią popisywać się publicznie”. Te bezpośrednie informacje uczniów o sobie oraz sondaże typologiczne, przeprowadzone, na przykład, podczas lekcji wychowawczej czy na jednej z lekcji biologii³ warto wziąć pod uwagę podczas planowania zajęć. Pozwalają one zbudować odpowiednio bogaty obraz uczniów oraz uniknąć schematycznego przydziału zadań i ocen. Należy też zawsze łączyć wyniki z zadań pisemnych z poziomem odpowiedzi ustnych, bo dopiero zestawienie obu tych form sprawności daje całościowy wynik osiągnięć ucznia. Zresztą, zasada ta jest dziś powszechnie respektowana w światowym szkolnictwie, co godzi się podkreślić jako dowód zrozumienia dydaktyków dla specyfiki osobowościowej podopiecznych. Coraz częściej w edukacji bywa też brana pod uwagę neuropsychologiczna wiedza o dynamice procesów poznawczych, która przekłada się na równoważenie wyników w nauce uczniów o dominacji prawej albo lewej półkuli (Śliwerski 1992:198–201).

Jeśli chodzi o sytuację psychologiczną nauczycieli, jest ona bardziej złożona i, wbrew pozorom, trudniejsza zarówno indywidualnie, jak i społecznie. Na ogół uważa się, że wybitni nauczyciele to osoby o cechach ekstrawertycznych i o dominancie uczuciowej, ewentualnie myślowej. Rzeczywiście, tacy mistrzowie przekazują materiał barwnie, teatralnie i sugestywnie; cieszą się z centralnej pozycji w grupie i nie mają kłopotów z dyscypliną; dużo wiedzą i lubią imponować erudycją. Często wywołują też podziw wychowanków, co korzystnie wpływa na motywację młodzieży do nauki oraz na dobry klimat roboczy podczas lekcji. Z doświadczenia wiadomo, że tego typu jednostki nie występują

³ Przykład ankiety osobowościowej znajduje się u Zohar D. i Marshalla I., (2001: 221–226), a także na stronie internetowej opracowanej przez Beatę Basińską z Uniwersytetu Gdańskiego: *Człowiek, praca, kariera. Rola predyspozycji indywidualnych a sukces w pracy zawodowej*, <http://www.pg.gda.pl/~bbas/lb1%20osobowosc.htm>, DW 05.09.2009 oraz w ofercie socjoników: <http://www.socioniko.net/pl/1.1.types/index-type.html> DW 05.09.2009.

zbyt często w zawodzie nauczyciela, bo ich siła przebiccia i talenty umożliwiają im awans także na innych, być może bardziej dochodowych czy prestiżowych stanowiskach. Jeśli mimo wszystko pozostają w szkole, to zazwyczaj osiągają bardzo dobre rezultaty i spełniają się doskonale w dydaktycznej profesji. Inne typy psychologiczne *percepcjonistów* czy *intuicjonistów*, zwłaszcza w wydaniu *introwertycznym*, mają startową pozycję znacznie gorszą od *ekstrawertycznych uczuciowców*, ale przecież mogą także uzyskiwać dobre rezultaty dydaktyczne, jeśli wykorzystają należycie swoje mocne strony. I tak, introwertyczny nauczyciel o wysokim intelekcie może zdziałać wiele dobrego dzięki pasji poznawczej, błyskotliwości myślenia i opanowaniu wiedzy, *percepcjonista* polegający na swym pragmatyzmie może umiejętnie prowadzić uczniów przez praktyczne i doświadczalne aspekty nauki, natomiast osoba o czulej intuicji ma szansę na szkolne sukcesy, jeśli odwoła się do tego, co kryje się pod zewnętrzną postawą młodych adeptów wiedzy i zestroi swoje przygotowanie dydaktyczne z odczuciami na temat wychowanków. Wtedy też wybór metod i strategii okaże się naturalny i efektywny, bo dokonany w zgodzie z własną osobowością. Taki eklektyzm metodyczny ma obecnie wielu zwolenników wśród specjalistów przedmiotu, ponieważ zazwyczaj wyzwala bardziej inwencyjne i indywidualne sposoby nauczania.

Nie sposób pominąć tu jeszcze innej pomocy, skądinąd bardzo polecanej w nowoczesnej dydaktyce zorientowanej na autonomizację uczących się, a mianowicie zaangażowanie uczniów do realizacji tych zadań i ćwiczeń, w których sam nauczyciel nie czuje się swobodnie. Grupa ekstrawertycznych wychowanków z powodzeniem może przygotować scenki, prezentacje, gry, piosenki czy konkursy, jeśli nie lubi tego robić prowadzący. Korzyści będą obopólne: uczniowie lepiej i dokładniej przyswoją sobie określony materiał, a uczący zostanie odciążony ze stosowania technik niemiłych dla siebie.

Nauczyciel, który odważa się być sobą, nie musi więc używać tych sposobów nauczania, w których czuje się sztucznie lub które go peszą. Młodzież akceptująca osobowość nauczyciela, obdarza go zwykle zaufaniem także w dziedzinie metodyki pracy oraz chętnie wyręcza w formach dla niego kłopotliwych. Wystarczy, by jego dydaktyczne rozwiązania były przemyślane, urozmaicone, zorientowane na uczniów i przynosiły pozytywne wyniki, a nikt nie będzie oczekiwał od uczącego szczególnej charyzmy. W opinii wielu wychowanków powtarza się jeden, ale bardzo znaczący powód uznania lub lekceważenia kadry edukacyjnej: chodzi o poważny i odpowiedzialny stosunek do zawodu i podopiecznych. Uczniowie wybaczą swoim mentorom różne specyficzne cechy charakterologiczne: nieśmiałość, sentymentalizm, dziwactwa, fobie, obsesje, konserwatyzm czy ekstrawagancję, o ile nie przeszkadzają im w rozumnym nauczaniu i sprawiedliwym egzekwowaniu wiedzy. Nieraz słabostki czy śmieszności nauczycieli przyczyniają się do nadania im zabawnych przezwisk, utrzymujących się latami, dzięki którym tworzy się koloryt szkoły i żywość szkolnych

wspomnień. Ci sami uczniowie stają się jednak bezlitośni i bezwzględni, kiedy czują się oszukiwani i poniżani przez nauczycieli pełnych nonszalan-
cji, pychy, próżniactwa, bezmyślności, lenistwa, pogardy i tym podobnych
postaw negatywnych. Nauczyciela pozbawionego poczucia odpowiedzial-
ności za skutki swej pracy nie tłumaczy żadna psychologia, podobnie jak
żadna teoria nie usprawiedliwia nieprzygotowania do pracy, arogancji i za-
stoju zawodowego.

3. Uwagi końcowe

Cel nauczania wszelkich przedmiotów, również języków obcych, pozostaje
zawsze ten sam, ale w żadnym wypadku nie może oznaczać unifikacji środ-
ków do niego prowadzących, bo ich zadaniem jest taka organizacja zajęć
szkolnych, by uruchamiały w miarę całościowy potencjał uczniów (nie tylko
jego fragmenty) oraz podnosiły skuteczność pracy nauczycieli. Trudno nie
powołać się w tym momencie na stanowisko prawdziwej specjalistki od au-
tonomizacji w glottodydaktyce, Weroniki Wilczyńskiej, która z naciskiem
pisze: „Nauczyć języka obcego to sprawić, by uczący się odkrył swój własny
styl komunikacyjny w tym języku obcym, na miarę swej osobowości, statusu
i aspiracji” (Wilczyńska 1999:19). Im mniejszy jest dysonans między materia-
łem do nauczania a pozytywną nań reakcją psychiczną uczniów, tym lepsze
są rezultaty pracy, tym większa więź między przedmiotem poznania (w tym
wypadku językiem obcym), a jego podmiotem (czyli uczniem przyswajają-
cym ów język).

Częsta wrogość uczniów do szkoły wynika nie tyle z ich pogardy dla wie-
dzy, ile z poczucia wyobcowania w proponowanej formule dydaktycznej i z ni-
skiego poziomu wykorzystania własnych możliwości. Kiedy młoda osoba nie
odczuwa związku między zdobywaną wiedzą a przyrostem własnej mocy psy-
chicznej nie może czuć się przekonana do sensowności i wartości nauki. Prze-
cież sukcesy w pracy intelektualnej wcale nie przesądzają o jakości życia co-
dziennego ani nawet profesjonalnego. Daniel Goleman udowadnia to dobitnie
w swoich badaniach na temat inteligencji emocjonalnej: „W najlepszym razie
iloraz inteligencji określa około 20% czynników, które decydują o sukcesie, co
oznacza, że 80% zależy od innych zmiennych” (Goleman 1997:66). Te inne
zmienne warunkuje w znacznym stopniu struktura psychoorganiczna osoby,
ale także jej zdrowie, wygląd, pochodzenie, sytuacja społeczna i rodzinna oraz
tzw. okoliczności losowe (Salovey i Sluyter 1999). Tak czy inaczej, okres szkolny
wspomaga znalezienie własnego miejsca w świecie, jeśli daje uczniom szansę
do rozpoznania ich tożsamości, mocnych i słabych cech ich natury, poczucia
godności, zdolności życia wśród innych oraz umiejętności samoobserwacji. Je-
dyne takie prowadzenie młodych ludzi stwarza przesłanki wyzwajające w nich
to, co najważniejsze na każdym etapie istnienia, a co od czasów Sokratesa na-
zywa się *samoświadomością*.

BIBLIOGRAFIA

- Gardner, H. 1993. *Multiple Intelligences*. New York: Harper Collins (Basic Books).
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Tłum. polskie A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Holland, J. L. 1997. *Making Vocational Choices*. Wyd. 3. Floryda: Inc., Psychological Assessment Resources.
- Jung, C.G. 1993. *Typi psychologiczni*. Tłum. włoskie S. Bonarelli. Roma: Grandi Tascabili Economici Newton.
- Pascal, E. 1998. *Psychologia Jungowska. Teoria i praktyka*. Tłum. polskie G. Skoczylas. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Salovey, P. i Sluyter, D. J. (red.). 1999. *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Dom Wyd. Rebis.
- Śliwerski, B. (red.). 1992. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Kraków: Wyd. Impuls.
- Wilczyńska, W. 1999. « Kształcenie do autonomizacji w językach obcych a problem wzorów i imitacji. » (w) *Neofilolog*. Poznań, 18: 18–24.
- Zohar, D. i Marshall I. 2001. *Inteligencja duchowa*. Tłum. polskie P. Turski. Poznań: Dom Wyd. Rebis.

Dorota Śliwa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

GLOTTODYDAKTYKA I JĘZYKOZNAWSTWO: RAZEM CZY OSOBNO?

Glottodidactics and linguistics: together or apart?

The article concerns the relation between linguistics and glottodidactics. In the first part, we present a synthesis of problems found when these two disciplines confront each other. The reply to the question about the identity of linguistics is the concept of a sign as a cluster of relations (cognitive, pragmatic, communicative, etc.) developed by Krąpiec in the sense proposed by Aristotle and St. Thomas Aquinas. Key also is the concept of a subjective and predicative structure as a tool to describe the conceptual structure. The cluster of relations mentioned before undergoes syntactic transformations in the text. This proposition considers both cognitive and communicative functions of a language and takes a positive stance on the experiences of foreign language didactics.

Znany językoznawca, L. Bloomfield, twórca amerykańskiej szkoły strukturalistycznej, w 1925 roku wypowiedział słowa wyrażające troskę o dobrą formację językoznawczą glottodydaktyków: „W naszych szkołach uczą ludzie, którzy począwszy od profesorów uniwersyteckich, a na zwykłych nauczycielach skończywszy, nie mają pojęcia o językoznawstwie... nie wiedzą, co to jest język, a jednak uczą go i w konsekwencji marnują całe lata w życiu dziecka, osiągając nikłe wyniki”. Wypowiedź ta przeszła już do historii, bowiem na przestrzeni niemalże stu lat powstało wiele opracowań na ten temat. Jednak nadal pozostaje aktualna troska o dobrą teorię języka i dobre metody nauczania go, o czym świadczą syntetyczne opracowania związków glottodydaktyki z językoznawstwem (F. Grucza 1976, M. Dakowska 1996, J. Florczak i M. Gajos 2008).

Aby odpowiedzieć sobie na zadane w tytule pytanie, zostanie przedstawiony zarys refleksji nad związkiem glottodydaktyki i językoznawstwa, a następnie określone źródło tożsamości dyscypliny językoznawczej, jakim jest znak językowy, w koncepcji metafizyki realistycznej.

1. Glottodydaktyka a językoznawstwo

W Polsce pierwsze publikacje z problematyki glottodydaktyki i językoznawstwa pojawiły się już w latach sześćdziesiątych (M. Schlauch, A. Reszkiewicz 1961, L. Zabrocki 1966), a szerzej rozwijano ten temat w latach siedemdziesiątych. F. Grucza (1974, za 2007:95) wyraźnie zaznaczył: „Glottodydaktyka nie może zrezygnować z usług lingwistyki ani w płaszczyźnie działania praktycznego, ani naukowego. Lingwistyka stanowi bowiem dla glottodydaktyki główne źródło informacji o dwu najważniejszych elementach przedmiotu jej działania, a mianowicie o języku i jego funkcjonowaniu oraz o tekstach językowych i ich funkcjonowaniu komunikacyjnym”. Analizując znaczenie terminu *glottodydaktyka* autor wyjaśnia, że dziedzina ta zawiera w sobie elementy dydaktyki i lingwistyki, będąc nauką stosowaną sensu *stricte*. Jest to dyscyplina integrująca lingwistykę stosowaną, dydaktykę ogólną, socjologię, cybernetykę itp. Ma ona charakter interdyscyplinarny. Ścisły związek pomiędzy językoznawstwem a nauczaniem języka określił M. Sharwood-Smith (1972), który podkreślił potrzebę tworzenia gramatyk szkolnych oraz opracowania metod i technik nauczania.

Zwyczajowo się przyjmować, że zadaniem językoznawstwa teoretycznego jest opracowywanie modeli opisu języka, które następnie weryfikowane są przez dydaktyków, mających na uwadze struktury poznawcze uczącego się, procesy pamięciowe i wolicjonalne itd.

Na studiach filologicznych studenci zapoznają się z głównymi nurtami teoretycznymi językoznawstwa oraz ze spójnym opisem języka i jego realizacją w dyskursie. Sama dyscyplina językoznawstwo stała się dyscypliną bardzo rozbudowaną, o charakterze interdyscyplinarnym, integrującą wiedzę filozoficzną, psychologiczną, neurologiczną, socjologiczną, informatyczną, które same rozwijają się bardzo dynamicznie. Stąd językoznawcy podejmują się syntetycznego opracowania gramatyk uniwersyteckich dla poszczególnych języków – przykładowo dla języka francuskiego, (L. Melis *et al.* 1997, Ch. Touratier 1998, J. Courtillon 2001), czy proponowania modelu nauczania gramatyki opisowej dla studentów filologii romańskiej (D. Śliwa 2006, G. Vetulani 2006).

Na poziomie szkolnictwa średniego i podstawowego opracowywane są gramatyki szkolne, znane dydaktykom jak i uczącym się. Jednakże bardzo ważna jest krytyczna ocena podstaw teoretycznych danej gramatyki i ćwiczeń, dokonana przez glottodydaktyków. Przykładem takim jest praca W. Martona (1969), który poddaje krytyce metody audiolingwalne wdrażające ćwiczenia w świetle teorii transformacji, a następnie omawia sytuacje zagrożeń dla właściwego

nauczania języka obcego, „wspominając zarówno entuzjastyczną akceptację niektórych typów ćwiczeń wdrażających przez metodyków wyciągających zbyt pochopne wnioski w teorii transformacyjnej, jak i krytyczne uwagi ze strony psychologów, a raczej ze strony naukowców usiłujących dokonać syntezy zaleceń językoznawstwa stosowanego i psychologii uczenia się” (1969:69). Innym przykładem, z ostatnich wystąpień, jest praca E. Siek-Piskozub i A. Strugielskiej, które w prezentacji *Metafora jako technika badawcza w glottodydaktyce* na konferencji w Sosnowcu zweryfikowały pewien nurt językoznawstwa kognitywnego, a szczególnie model metafory pojęciowej Lakoffa, przyjętej jako model aprioryczny i zaproponowały podejście indukcyjne, czyli zwrot do prawdziwych danych językowych. Bardziej syntetyczną pracą nad kierunkami i metodami badań w nauczaniu gramatyki języka obcego podejmuje S. Carnelas-Trevis (2009) i M. Pawlak (2009). Spośród praktyki nauczania gramatyki na uwagę zasługuje doświadczenie dydaktyczne A. Turuli (2006), która wychodzi naprzeciw dydaktykom pragnącym przybliżyć uczniom gramatykę w sposób ciekawy i przystępny.

2. Tożsamość językoznawstwa a znak językowy w koncepcji metafizyki realistycznej

Glottodydaktyka jest więc nauką interdyscyplinarną. Językoznawstwo jest także w pewnej mierze dyscypliną interdyscyplinarną czerpiącą od wieków wiedzę od filozofii, psychologii, socjologii, a obecnie także informatyki czy neurologii itd. Dla W. Wilczyńskiej (w wystąpieniu na PTN 2009) interdyscyplinarność jest miejscem, w którym dochodzi do konfrontacji i wymiany wiedzy z danej dyscypliny – nie poprzez bezkrytyczne przejmowanie całości teorii i metod, lecz poprzez przeformułowanie osiągnięć jednej dyscypliny tak, by zastosować je w drugiej dyscyplinie i wzajemnie się ubogacać. W tym kontekście wzajemnie przeplatających się różnych dyscyplin, ogromnego znaczenia nabiera pytanie o tożsamość poszczególnej dyscypliny określonej na podstawie wiedzy z innych dyscyplin.

W przypadku językoznawstwa, tożsamość jego dyscypliny określa znak językowy. W licznych teoriach i publikacjach spotykamy różne koncepcje znaku językowego, lecz łączy je odniesienie do podstawy filozoficznej, jaką jest metafizyka Arystotelesa. Stwierdzić można, że w wielu nurtach teoretycznych językoznawstwa zredukowano znak językowy do samych tylko operacji na formach (np. dystrybucjonalizm) bądź na pojęciach (niektóre nurty językoznawstwa kognitywnego) i opisywano znaczenie znaku izolowanego od uwarunkowań kontekstowych. Proponowana tutaj metoda opisu znaku językowego, opierająca się na metafizyce realnej, zakłada dynamiczną koncepcję komunikacji językowej między ludźmi, w której pierwotnym jest przedpojęciowe doświadczenie i poznanie rzeczywistości, a następnie komunikowanie poznanej rzeczywistości za pomocą znaku językowego (por. A. Krapiec 1995).

Z najnowszych tłumaczeń dzieł Arystotelesa z języka oryginalnego, omawianych przez A. Maryniarczyka (2009), dowiadujemy się, że w latach osiemdziesiątych XX wieku¹ błędnie tłumaczono przedmiot metafizyki: w tłumaczeniu na język angielski jest to termin *byt*, a w tłumaczeniu na język polski jest to pojęcie ‘być’. Otóż „Arystoteles mówi wyraźnie, że metafizyka ma się zajmować bytem”, wyjaśnia A. Maryniarczyk (2009: 676), który precyzuje za Tomaszem z Akwinu², że byt to jest „coś, co ma określoną treść i proporcjonalne do niej istnienie”; że przedmiot właściwym poznania metafizycznego jest konkret, „ujęty nie w gatunku (jak to było u Arystotelesa), ale w jego wewnętrznych relacjach” dotyczących wewnętrznych złożań, „które są konieczne, niezmiennie i transcendentalne (lub kategoriałne). Tak wyodrębniony przedmiot jest niezmienny, konieczny i powszechny, a zarazem nie jest oderwany od jednostkowego konkretnego” (A. Maryniarczyk 2009:669). Ilustracją tak rozumianego bytu może być np. głowa człowieka, która jest częścią jego ciała, a która składa się z mózgu, oczu, nosa i jamy ustnej pozostających ze sobą w relacjach koniecznych, niezmiennych i powszechnych.

Refleksja nad językiem w nurcie metafizyki realistycznej rozwijana była przez Tomasza z Akwinu, E. Gilsona, A. Krapca i A. Maryniarczyka. W tym nurcie dotykamy natury słowa ludzkiego, którym jest znak językowy występujący w dyskursie (mówionym lub pisanym), a więc narzędzia komunikowania pewnych treści przez podmiot mówiący. Już Arystoteles³ poszukiwał w anatomii ciała ludzkiego organu, którego właściwą funkcją byłoby słowo, a Gilson⁴ za nim i za Sapirem stwierdza, że nie jest to język (który jest organem smaku), ani struny głosowe (które są organem głosek), lecz organem tym jest intelekt, władza duszy ludzkiej, i jego funkcją jest słowo.

Omawiając model rozumienia *słowa* opracowany w XIII wieku przez Tomasza z Akwinu⁵, który porównuje go do wytwórczości rzemieślnika-artysty, A. Krapiec (1995:45–48) zestawia je w następujący sposób:

- 1) *verbum cordis* (słowo „serca”), czyli „to, co jest przedmiotem intelektualnej kontemplacji” (św. Tomasz), to, co stanowi „zamierzenie-cel” realizowane w słowie przez „ujęcie poznawcze bytu”. Jest to czysta

¹ Chodzi o wydania: 1) Aristotle, *The Metaphysics* with an English translation by H. Tredennick, Harvard University Press London, Cambridge 1980, s. 147; 2) Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak, Warszawa 1983, 1003 a , s.71, cytowane za A. Maryniarczyk, 2009–676..

² Św. Tomasz z Akwinu, *De veritate. O prawdzie*, q.1, a. 1 resp., cytowane za A. Maryniarczyk, 2009–669.

³ *De anima*, II, 8, omawiany przez A. Krapiec, 1995–25.

⁴ Sapir E. *Language*, New York, A Harvest Book, 1949, cytowany przez filozofa E. Gilsona (1961), *Linguistique et philosophie. Essais sur les constantes philosophiques du langage*, Paris, Vrin.

⁵ *Quaestiones disputate de veritate* (q. 4, a. 1,c).

kontemplacja w oderwaniu od relacji komunikowania się, *pożnanie na płaszczyźnie duchowej*;

- 2) *verbum interius* („wewnętrzne słowo”) odpowiada fazie poczętej myśli-wzoru. Jest to „sens” aktu poznawczego ustanowiony przez ujmowanie danego aspektu rzeczy i przyporządkowany komunikacji, a więc znakowi słownemu. Jest to sens posiadający „obraz”, „model”, „wzór” słowa;
- 3) *verbum exterius*, czyli sam produkt w modelu rzemieślnika-artysty, słowo-znak używane w procesie komunikowania się.

Przypomniana tu jest koncepcja całościowego ujmowania znaku językowego, który „będąc w sposób istotny i nierozdzielny spleciony z myślą wraz z nią tworzy u człowieka swoistą całość, będącą właśnie zbitką relacji podmiotowo-przedmiotowych, czyli związanych z poznaniem rzeczy i komunikowaniem się” (A. Krąpiec 1995:35). Poziom *verbum interius* i poziom *verbum exterius* znane są jako treść i forma znaku językowego, jednak kontynuatorzy koncepcji Tomasza z Akwinu podkreślają nierozzerwalność tych poziomów, łącznie z poziomem *verbum cordis*. A. Krąpiec (1995:21) określa poziom *verbum interius* terminami: *znak czysto formalny*, *znak przeźroczysty*, *znak naturalny*. Znak ten jest elementem wewnętrznego poznania (będącego poznaniem pojęciowym) i jest ściśle związany z aktem poznania bytu. Z drugiej strony jest on nierozzerwalnie złączony z poziomem *verbum exterius*, określanymi terminami: *znak narzędny* (czyli będący narzędziem wyrażania myśli), *znak nieprzeźroczysty*, *znak umowny*.

3. Funkcje języka w perspektywie poznawczej i komunikacyjnej

W tej koncepcji znaku językowego odnajdujemy nierozzerwalne ze sobą funkcje języka: semantyczną (przedmiot poznania), syntaktyczną („znakowanie” bytu w jego relacjach wewnętrznych i zewnętrznych) i pragmatyczną („zamięczenie-cel” lub przyczyna-skutek użycia znaku). Realizują się one w przypisywaniu nazwy (znaku) danemu bytowi jak i w orzekaniu o danym jego aspekcie. A. Maryniarczyk (2009:675) wyjaśnia, że podstawą dla nadawania nazwy i orzekania jest struktura bytu, w której występują różnorodne relacje i związki relacji. Owa struktura „wymusza” gramatykę podmiotowo-orzeczeniową, która werbalizuje pierwotny akt poznania bytu przez intelekt, afirmowany przez sąd. Autor stwierdza, że tylko w zdaniu podmiotowo-orzeczeniowym możemy zakomunikować całość ujęcia bytu. Wylicza cztery reguły funkcjonowania języka podmiotowo-orzeczeniowego, które można przeformułować w następujący sposób:

- 1) struktura języka podmiotowo-orzeczeniowego ugruntowana jest w bycie składającym się z istoty i z istnienia;
- 2) reguły semantyki języka ugruntowane są w wewnętrznych relacjach, które stanowią przedmiot właściwy ujęć poznawczych;

- 3) reguły syntaksy (czyli takie, które zawierają łącznik zdaniowy *jest* w operacjach składania i rozkładania nazw) określają łączenie podmiotu z orzeczeniem i są determinowane koniecznym przyporządkowaniem elementów do istnienia;
- 4) reguły syntaktyki językowej są ugruntowane w teorii aktu i możliwości oraz teorii transcendentalistów (czyli tego, co byt „wypromieniowuje z siebie” intelektowi przez analogię), w związku z czym, każdy akt orzekania uwyrażnia jakiś nowy element, aspekt czy cały byt, co z kolei ściśle łączy się z pragmatyką językową.

Celem tej pragmatyki będzie „naprowadzanie na rozumiejące widzenie afirmowanego elementu lub rzeczy”. Polega ono na tym, że „wskazując jeden człon relacji (wewnątrzbytowej lub międzybytowej) [...] dosięgamy poznawczo drugi człon owej relacji, który intelekt ujmuje jako rozdzielony. Tak buduje się zrozumienie, czyli ujęcie w całość tego, co rozdzielone” (A. Maryniarczyk 2009:675).

Jednostką wyjściową nie jest więc wyizolowany znak językowy. Skoro podstawową jednostką komunikacyjną jest zdanie, to znak – pojmowany jako zbitka relacji związanych z poznaniem rzeczy i komunikowaniem się – będzie zawsze połączony z drugim znakiem. A więc tworzy zdanie. Badania psycholingwistów potwierdzają fakt, że w ujęciu komunikacyjnym, każdy obiekt percypowany jest jako swoiste wydarzenie, czyli uczestniczące w jakiejś akcji.

Wystarczy przetestować nawet na zdaloby się samodzielnie występującym rzeczowniku *głowa*, którego forma wyrazowa od razu budzi skojarzenia zdaniowe, będące owymi strukturami podmiotowo-orzeczeniowymi (predykcjami). Pierwsza grupa predykcji, jaka może się pojawić dotyczy relacji desygnowanego obiektu z innym: *Głowa jest częścią ciała (człowieka lub zwierzęcia)*. Ta relacja zewnętrzna głowy wyjaśnia, dlaczego w codziennych wypowiedziach pojawia się ten rzeczownik najczęściej razem z dopełnieniem (*głowa nauczyciela, głowa sony*) bądź przymiotnikiem dzierżawczym (*jego głowa, jej głowa, moja głowa*). Jako obiekt posiada on swe cechy dotyczące formy, np. *mała głowa, okrągła głowa, szeroka*, itp. Druga grupa predykcji dotyczy relacji wewnętrznych: *Człowiek ma średnio 100000 włosów na głowie. W jego głowie pojawiła się myśl*. itd. Został tutaj zasygnalizowany cały szereg problemów gramatycznych (przymiotniki z rzeczownikiem, czasownik) i semantycznych (metonimia, metafora), a także frazeologicznych (*Ruszę głową!*).

Pozostaje więc kontynuowanie opisu języka w tych podstawach teoretycznych znaku, wskazując dla glottodydaktyki zadanie nie tylko opracowywania i nauczania gramatyki, ale przede wszystkim składni, morfologii i semantyki ugruntowanych na wewnętrznych i zewnętrznych relacjach struktury istniejącego realnie bytu, związanych także z podmiotem mówiącym w danym kontekście (sytuacji) bądź dyskursie (tekście).

4. I co dalej?

Zarysowana koncepcja znaku językowego i predykcji (struktury) podmiotowo-orzeczeniowej, oparta na metafizyce realistycznej w nurcie neotomizmu, jest konkretną propozycją językoznawstwa stawiającego sobie za cel opis języka jako narzędzie poznawania, rozumienia i komunikowania obiektywnie istniejącej rzeczywistości. Jest to więc propozycja rozwijania nurtu językoznawstwa kognitywnego realistycznego, wskazująca holistycznie pojmowany znak językowy jako wielowymiarową strukturę w całym jego uwarunkowaniu i kontekście komunikacyjnym, dotycząca nie tylko pojedynczego wyrazu, ale także – poprzez charakter relacyjny znaku językowego i połączenia kolejnych predykcji – dyskursu (w wersji mówionej i pisanej (tekstu)). Tak pojmowane językoznawstwo zbiega się z celami glottodydaktyki, określonymi przez M. Dakowską (w wystąpieniu na tej samej Konferencji), która wskazuje na znaczenie jako podstawową kategorię dydaktyczną. A więc odpowiadając na zadane w tytule pytanie, „Glottodydaktyka i językoznawstwo: razem czy osobno?” wnioskować można, że jednak razem – w tym co służy zrozumieniu języka i poznawanej przez niego rzeczywistości empirycznej (językoznawstwo jako opis struktur językowych nierozzerwalnie ze sobą złączonych) i w tym jak należy ją przekazywać (co glottodydaktyka jako nauka stawia sobie za główny cel).

BIBLIOGRAFIA

- Bloomfield, L. 1925. „Why a linguistic society?” *Language* 1: 1–5.
- Canelas-Trevis, S. 2009. *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Frankfurt/M.: Peter Lang Bern.
- Courtillon, J. 2001. « La mise en oeuvre de la « grammaire du sens » dans l'approche communicative ». *Etudes de Linguistique Appliquée*, 122: 153–164.
- Dakowska, M. 1996. *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Foreign Language Didactics*, Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Florczak, J., Gajos M. (red.) 2008. *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych: teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Biblioteka.
- Grucza, F. 1974. « Lingwistyka a glottodydaktyka”. *Języki obce w szkole*, 3: 133–143 (w) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007)*. (red. Komorowska, H. 2007). Warszawa: Wydawnictwa CODN. 93–96.
- Grucza, F. (red.) 1976. *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Komorowska, H. (red.) 2007. *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Krapiec, M.A. 1995. *Język i świat realny*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marton, W. 1969. „Przydatność ćwiczeń gramatycznych w świetle teorii transformacyjnej i psycholingwistyki”, *Języki Obce w Szkole*. 1, (w) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)* (red. Komorowska, H. 2007) Warszawa: Wydawnictwa CODN. 69–70.

- Maryniarczyk, A. 2009. Rola języka naturalnego w metafizyce realistycznej, (w) *Gaudium in litteris*, (red. Janeczek S., Bajor W., Maciolek M.). Lublin: Wydawnictwo KUL, 665–677.
- Melis, L., Swiggers, P., Desmet P. 1997. « Vers de nouvelles synthèses en linguistique française ? » *Travaux de Linguistique*. 34: 151–189.
- Pawlak, M. 2009. „Nauczanie gramatyki języka obcego – kierunki i metody badań”, *Neofilolog*. 32: 65–84.
- Sharwood-Smith, M. 1972. „Związki językoznawstwa z nauczaniem języków obcych”. *Języki Obce w Szkole*, 5, (w) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)* (red. Komorowska, H. 2007). Warszawa: Wydawnictwa CODN. 90–92.
- Schlauch, M., Reszkiewicz A. 1961. „Współczesne językoznawstwo a nauczanie języka angielskiego: ważniejsze pozycje bibliograficzne...” *Języki Obce w Szkole*, 5, (w) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)* (red. Komorowska, H. 2007) Warszawa: Wydawnictwa CODN. 61–62.
- Śliwa, D. 2006. „Propositions pour l’enseignement de la linguistique, de la grammaire descriptive et de la grammaire pratique du français à la philologie romane”(w) *Vers une nouvelle dimension des études romanes*. (red. Tomaszewicz, T.). Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem. 31–34.
- Touratier, Ch. 1998. « Les grammaires universitaires de ces dix dernières années », *Le français moderne*, 36: 73–102.
- Turula, A. 2006. „Gramatyka, zróbmy to *con amore*”. *Języki Obce w Szkole* 5: 48–52.
- Vetulani, G. 2006. „Comment enseigner la grammaire descriptive en philologie romane?” (w) *Vers une nouvelle dimension des études romanes*. (red. Tomaszewicz T.). Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 20–30.
- Zabrocki, L. 1966. *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: PWN.

Anna Maria Harbig

Uniwersytet w Białymstoku

O KONIECZNOŚCI BADAŃ NAD HISTORIĄ NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

On the necessity of research into the history of teaching foreign languages

Glottodidactic research is focused on the needs to educate teachers of foreign languages, who perform their job “here and now”. As a result there is little attention paid to the history of teaching foreign languages. In the present article there are arguments for the necessity of a wider introduction of the subject of history into the scope of interest of glottodidactics. An effort is made to show that it is only after further consideration of the didactic tradition that there can be a fuller understanding of the current discussions and developmental tendencies in foreign language instruction. These arguments are preceded by a characterization of the current state of research.

1. Wprowadzenie

Glottodydaktyka powstała w latach 60. ubiegłego stulecia w wyniku dążeń do modernizacji procesu nauczania języków obcych. Dlatego też od początku cechowało ją nastawienie na teraźniejszość i przyszłość. Od glottodydaktyki oczekuje się raczej nowych koncepcji i nakreślenia kierunków rozwoju niż badań nad tradycją nauczania języków obcych (por. Appel 2006). To przekonanie wydaje się wprawdzie zasadne, jednak można wykazać, że historyczny ogląd pozwala na wyciągnięcie wniosków, których inaczej nie sposób uzyskać i które dla wykonywanego dzisiaj zawodu nauczyciela, jeśli nawet pośrednio, są użyteczne (Hüllen 2000). W artykule zostały przedstawione argumenty

przemawiające za potrzebą szerszego niż dotychczas udziału tematyki historycznej w badaniach glottodydaktycznych, zwłaszcza studiów nad przeszłością nauczania języków obcych w Polsce. Starano się przy tym pokazać, że refleksja nad tradycją dydaktyki pomaga dostrzec „trwałość i zmianę” (Hüllen) w myśleniu o nauczaniu, co pozwala na pełniejsze rozumienie aktualnych dyskusji glottodydaktycznych, i że może pobudzać do poszukiwania nowych rozwiązań. Wywód został poprzedzony charakterystyką stanu badań.

2. Stan badań

Publikacje na temat historii nauczania języków obcych w Polsce nie stanowią pokaźnej grupy. Najmniej liczne są monografie¹. Należy tutaj przede wszystkim rozprawa Cieśli (1974) *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, która przy obszernym uwzględnieniu tła politycznego, gospodarczego i kulturalnego przedstawia formy organizacyjne, stosowane metody i materiały dydaktyczne na przestrzeni od średniowiecza po rok 1939. Natomiast Iwan (1972, 1975) skupia się wyłącznie na dwudziestolecu międzywojennym opisując proces powstawania systemu nauczania języków obcych w odrodzonej po zaborach Polsce. Tematem jej prac są koncepcje organizacyjno-programowe, główne kierunki polityki oświatowej, rola środowiska nauczycielskiego, cele nauczania języków nowożytnych oraz założenia zreformowanej metody bezpośredniej. Zbliżone ramy czasowe mają badania Gierlak (2003), która zajmuje się latami 30., jednak przedmiotem analizy jest także okres okupacji. Monografia dotyczy politycznego aspektu historii nauczania języka niemieckiego w okresie 1933–45, a zwłaszcza obrazu Niemiec w polskich podręcznikach oraz prasie, roli autorów podręczników jako „pośredników kulturowych”, przebiegu wymiany młodzieży za lata 1933–1939 oraz nauczania niemieckiego w okupowanej Polsce w kontekście polityki nazistowskiej.

Historia dydaktyki języków obcych reprezentowana jest również w formie artykułów zamieszczanych na łamach czasopism glottodydaktycznych, w materiałach pokonferencyjnych lub wydawnictwach zbiorowych. Wśród autorów pojawiają się ponownie nazwiska Cieśli, Iwan i Gierlak, którzy pozostają w kręgu tematów omówionych w związku z ich monografiami. Jednak zainteresowanie historią można odnotować także u innych badaczy. Analizy zawartości programów w okresie 1918–1979 dokonują Dobrowolska (1985)

¹ W stanie badań nie ujęto prac poświęconych historii nauczania języka polskiego jako obcego oraz języków klasycznych. Należy jednak wspomnieć o monografii Lewandowskiego (1985), która m.in. daje wgląd w organizację, programy i materiały nauczania języka polskiego jako obcego w Polsce od pierwszych lat powojennych po 1982. Na uwagę i osobne omówienie zasługują także publikacje badaczy związanych z ośrodkami „Arbeitsstelle für die Geschichte DaF” (Bamberg) oraz „Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehre” (Augsburg), które dotyczą historycznej roli języków narodowych jako języków obcych w Europie.

w odniesieniu do języków zachodnioeuropejskich i Kwiatkowski (1985) – do języka rosyjskiego. Barcikowska (1998) bada upolitycznienie programów i podręczników do języka niemieckiego w przedziale czasowym 1937–1966. Podobny temat podejmuje Wiśniewska (2002), która omawia programy i materiały do nauki angielskiego za lata 1945–48. Z kolei Konopka/Harbig (2002) śledzą przeobrażenia funkcji nauczania języków obcych w polskim systemie oświaty w XX. wieku. Dorobek powojennej metodyki języka angielskiego (do roku 1980) podsumowuje Rusiecki (1994, przedruk 2000), który zwraca przy tym uwagę na bliskość poglądów polskich badaczy z teorią i praktyką nauczania w USA, Wielkiej Brytanii i innych krajach zachodnich. Grucza (1995, 2001) oraz Papiór (1996) szkicują na przestrzeni stuleci historię kontaktów polsko-niemieckich w kontekście uczenia się i nauczania niemieckiego od początków po współczesność, pokazując pozycję niemieckiego w Polsce, jej wpływ na skalę nauczania tego języka oraz na kształcenie nauczycieli. Natomiast Jurk (2007a i 2007b) daje szkic historii nauczania języków obcych od średniowiecza po wejście Polski do Unii Europejskiej, przy czym autorkę interesują zwłaszcza zmiany w spojrzeniu dydaktyki na kwestię niepowodzeń w nauce. Wspomnieć należy także o tekstach pisanych z okazji rocznic typu 25-lecie czy 30-lecie PRL. Dotyczą one głównie języka rosyjskiego i chociaż mają niewątpliwie propagandowy charakter, to jednak przynoszą faktografię rozwoju metodyki tego przedmiotu, tworzoną od podstaw, jeśli przypomnimy, że język rosyjski przed wojną nie należał do kanonu szkolnych przedmiotów. Inaczej jest w wypadku języków zachodnioeuropejskich, gdzie artykuły podsumowujące stan nauczania języków obcych w PRL (Prejbisz 1969, 1974, 1979; Niezgodą 1984) mają za stały punkt odniesienia sytuację z czasów II Rzeczypospolitej.

Wgląd w historię dydaktyki języków obcych dają także wstępy czy komentarze do wyboru artykułów dokumentujących rozwój polskiej myśli glottodydaktycznej oraz podręczniki do metodyki języków obcych i prace stanowiące przegląd metod. W roku 1962 ukazał się pod redakcją Prejbisza przedruk reprezentatywnych tekstów z Księgi Pamiątkowej I Zjazdu Neofilologów (1929) i z Neofilologa okresu międzywojennego. We wstępie przybliżono przyczyny zwołania zjazdu, jego przebieg i wpływ na ówczesną dyskusję glottodydaktyczną oraz zreferowano tematykę „Neofilologa”, co w rezultacie składa się na obraz stanu dydaktyki języków obcych dwudziestolecia. Podobny charakter posiada późniejszy o 45 lat wybór tekstów z czasopisma „Języki Obce w Szkole” za okres 1957–2007 dokonany przez Komorowską (2007). Spod jej pióra pochodzi także komentarz, który stanowi w zasadzie pierwszy obszerniejszy opis rozwoju metodyki nauczania języków obcych w okresie powojennym. Historia czasopisma została podzielona na pięć okresów, z których każdy otrzymał omówienie uwarunkowań społecznych i edukacyjnych oraz wyróżniających go prądów metodycznych. Na uwagę zasługuje również wybór artykułów polskich glottodydaktyków z lat 1945–75 wydany przez Gruczę

(1979). Wprowadzenie jego autorstwa stawia m.in. pytanie o przedmiot i zakres historii glottodydaktyki oraz naświetla warunki powstania tej dyscypliny w Polsce. Kontynuację i znaczące poszerzenie wspomnianej tematyki znaleźć można w tomie „Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia” (2007) zawierającym teksty Gruczy z lat 1970–2000.

W wypadku podręczników do metodyki częstym zabiegiem jest przedstawienie prac któregoś z czołowych polskich dydaktyków międzywojnia. Nikiel (1964) przytacza poglądy Jakóbca, którego uważa za twórcę metody bezpośredniej na gruncie polskim. Przegląd szkół w metodyce nauczania języków obcych Roniewiczza (1982) przynosi wyczerpujące omówienie dorobku Ippoldta jako reprezentatywnego dla dydaktyki okresu międzywojennego. Z kolei Rogale (1975) interesuje związek pomiędzy teoriami lingwistyki stosowanej lat 60. i wczesnych 70. a metodyką uprawianą w międzywojniu. Stara się on wykazać, że wybitni polscy dydaktycy, głównie Ippoldt i Czerny, byli prekursorami powojennej glottodydaktyki. Porównania okresu przedwojennego i powojennego dokonują Sowińska/Płaczkowska (1973) wskazując przy tym na objawy regresu w metodyce w pierwszym dziesięcioleciu po 2. wojnie światowej i na ożywienie w latach 60., które doprowadziło do ukonstytuowania się dydaktyki języków obcych jako samodzielnej dyscypliny. O nauczaniu języka niemieckiego w PRL piszą Koczy/Grocholski (1980), którzy koncentrują się na przedstawieniu polskich ośrodków glottodydaktycznych lat siedemdziesiątych. Natomiast wcześniejszy okres potraktowany został bardzo lakonicznie.

Na zakończenie przeglądu stanu badań wypada jeszcze odnotować prace historyków i pedagogów, którzy pisząc o historii oświaty w Polsce podejmowali również tematy dotyczące nauczania języków obcych. Mauersberg (1974) podaje najważniejsze fakty dotyczące polityki językowej władz za okres 1944–1948. Kosiński (2000) analizuje m.in. zmiany zachodzące w programach, podręcznikach i sposobie prowadzenia lekcji w szkołach podstawowych i średnich lat 1945–1956, w tym także języków obcych. Cenne jest zwłaszcza odtworzenie tematyki zajęć na podstawie zapisów w dziennikach klasowych. Podobne wątki zawiera praca Wojdon (2001). W grupie programów i podręczników dla szkół podstawowych obowiązujących w PRL autorka uwzględnia materiały do nauki języka obcego i bada je pod kątem przekazu treści propagandowych.

Przegląd stanu badań wykazał, że historia nauczania języków obcych do czekała się tylko niewielu samoistnych opracowań teoretycznych. Stwierdzenie Gruczy sprzed 30 lat, że „historia rozwoju myśli glottodydaktycznej w Polsce nie została jak dotąd opracowana” (1979: 12) nie straciło także dzisiaj na swojej aktualności.² Nikle zainteresowanie historią ma kilka przyczyn. Jednym z powodów jest uwikłanie oświaty, a kształcenia humanistycznego w szczególności, w politykę. Jaskrawy przykład stanowi okres 1945–1956, kiedy to nie można było pisać obiektywnie o szkolnictwie, a więc i o dydaktyce języków obcych,

² Por. także Grucza 2007.

wcześniejszych epok. Natomiast kryzys, jaki nastąpił po roku 1980, nie sprzyjał nauce w ogóle, zaś zmiany ustrojowe zapoczątkowane w 1989, skierowały całą uwagę i wysiłek na przebudowę systemu nauczania języków obcych. Poza tym w stosunku do szkoły okresu PRL – jak pisze Grucza (1996:12) – „zaczęto intensywnie lansować (...) pogląd, jakoby wszystkie rozwiązania wymyślone czy wprowadzone przed 1989 r. były „z natury” złe, wszystkie jej wcześniejsze dokonania skażone swoistym grzechem pierworodnym, stąd należy ją teraz gruntownie zmienić – najlepiej na wzór i podobieństwo szkół „na zachodzie”. Obok wymienionych uwarunkowań politycznych należy także wskazać na czynnik czasu: dopiero wraz z jego upływem dorobek terażniejszości oddajemy przeszłości (por. Hüllen 2000). Im krótszy dystans, tym mniejsza skłonność, aby traktować dany okres jako historię. Dokonania glottodydaktyki z lat 70. stanowią z perspektywy roku 2009 o jej tradycji, natomiast dla uczestników dyskusji tamtego czasu były wyrazem współczesności.

Wspomniane przyczyny miały z pewnością wpływ na skromny stan badań, głównego jednak powodu należy szukać w samej glottodydaktyce i w jej stosunku do przeszłości.

3. Zasadność uwzględnienia historii nauczania języków obcych w badaniach glottodydaktycznych

W pracach dotyczących historii glottodydaktyki podkreśla się zawsze fakt, że jest to dziedzina młoda, oparta na naukowych podstawach³. Zwłaszcza w latach 70. widać było chęć odcięcia się od tradycyjnej dydaktyki i metodyki, o czym świadczy następująca wypowiedź: „polska glottodydaktyka jeśli nawet całkowicie nie odrzuca dorobku przeszłych pokoleń, to przynajmniej wykazuje dla niego bardzo niewielkie zainteresowanie” (Ronowicz 1982:5). Przytoczony autor wskazuje na niechętnie cytowanie lub wręcz błędne interpretowanie poglądów nawet bezpośrednich prekursorów „podejścia naukowego” w glottodydaktyce. Obecnie wydaje się, że stosunek do przeszłości uległ na tyle zmianie, że np. międzywojenie zostało uznane za „czas, w którym w ogóle zaczyna się konstytuować polska metodyka nauczania języków obcych, w której powstają pierwsze zaczątki późniejszej polskiej glottodydaktyki” (Grucza 2007:270). Ta tendencja jest uzasadniona, gdyż zaniechanie badań nad okresami nauczania języków obcych pozbawionych naukowej refleksji skutkowałoby albo powstaniem luk w naszej wiedzy o przeszłości, albo oddaniem tego obszaru historykom czy pedagogom.

Nie jest to jedyny powód, dla którego warto postulować szersze uwzględnienie tradycji nauczania języków obcych w badaniach glottodydaktycznych. Hüllen (2000) twierdzi, że w historii dydaktyki dają się zaobserwować pewne stałe, których znajomość może spełniać dwie funkcje: przyczyniać się do kształtowania świadomości, że nauczanie musi sobie radzić z manewrowaniem pomiędzy przeciwieństwami, których w ostatecznym rozrachunku nie sposób pogodzić,

³ Np. Grucza 1979, Pfeiffer 2001.

oraz zapobiegać zbyt pobieżnym sądom na temat postępu, co bierze się stąd, że nader często w dydaktyce ulega się złudzeniu, że nowe pojęcie odsłania nowe zjawiska, i że prowadzi do ostatecznego rozwiązania problemów uczenia się języka. Za przykład może służyć rola gramatyki w nauce języka obcego. Hüllen (2000) dowodzi, że to, co jest dzisiaj określane mianem „gramatyki funkcjonalnej”, było znane także nauczycielom języków obcych w przeszłości, a rozwiązania, które proponowali, są porównywalne z obecnymi: albo zdawano się na naukę reguł gramatycznych i starano się potem poprzez ćwiczenia przewyciężyć dystans pomiędzy abstrakcją (reguły) a konkretną wypowiedzią, albo zarzucano gramatykę ufając, że odpowiednie sprawności zostaną opanowane przez naśladowanie autentycznego języka. Wspomniany badacz stoi na stanowisku, że echa tych postaw można znaleźć we współczesnych pojęciach takich jak nauczanie dedukcyjne i indukcyjne, jak uczenie się kognitywne i behawioralne, jak hipoteza inputu, teoria monitora czy wiedza deklaratywna i proceduralna. Hüllen (2000) nie neguje znaczenia dzisiejszych osiągnięć, ani nie zachęca do powtórzenia rozwiązań przeszłości, jest jednak za tym, aby znajdować odpowiedzi na pytania współczesności mając świadomość poglądów i doświadczeń poprzedników.

Na rolę badań nad historią dydaktyki języków obcych w dokumentowaniu naukowego postępu zwraca uwagę także Appel (2004). Przypomina, że wykazanie postępu jest szczególnie ważne w wypadku nauk humanistycznych, którym zarzuca się, że zbyt łatwo ulegają modom lub też powtarzają cyklicznie określone koncepcje i idee. W wypadku prawdziwości tych zarzutów trudno byłoby mówić o rzeczywistym rozwoju dydaktyki języków obcych. Aby móc wykazać postęp, konieczne są badania nad historią nauczania, ponieważ dyscyplina, która nie zna własnej przeszłości „is largely likely to ape progress by re-inventing what it has forgotten” (Hymes i Fought 1981:5; cyt. za Appel 2004:8)⁴.

Kolejnym powodem, dla którego należy uprawiać badania nad tradycją nauczania języków obcych jest potrzeba oceny na nowo tych poglądów czy kierunków, które w historii dyscypliny nie zajmują należnego im miejsca. Appel (2004) motywuje to następująco: opis historii i historyczny komentarz stanowią zawsze część aktualnych dyskusji i wewnętrznych sporów, wobec czego historiografia jest przeważnie dziełem protagonistów i antagonistów danej debaty i służy do zdefiniowania tego, co w określonym przedziale czasowym ma uchodzić za przedmiot zainteresowania dyscypliny. Dlatego historia pisana jest zwykle pod pewnym kątem, przy czym zwłaszcza innowacje traktowane są prawie zawsze na zasadzie opozycji pomiędzy „tradycyjny”/„nowoczesny” lub „konserwatywny”/„postępowy”, co sprawia, że terażniejszość zostaje ogłoszona jako punkt kulminacyjny historii. Stąd też Appel – wychodząc z odmiennego założenia – formułuje jako cel naukowego opisu historii dydaktyki

⁴ Appel powołuje się przy tym na historię amerykańskiego strukturalizmu autorstwa Hymesa i Foughta (1981) i opowiada się za uznaniem tej pracy za rodzaj modelu dla pisania historiografii dydaktyki języków obcych.

języków obcych postulat rozumienia danego kierunku i epoki w ich własnym systemie współrzędnych. Takie pojmowanie przeszłości chroni ją przed fałszywymi interpretacjami współczesności, co jak Appel podkreśla wcale nie musi iść w parze z afirmacją tradycji.

Użyteczność badań nad historią nauczania języków obcych zasadza się również na podważeniu utartych przekonań i argumentów poprzez zestawienie, analizę i udostępnienie dokładnych danych i faktów. Wiedza ta jest przydatna zwłaszcza w dyskusjach nad wciąż powracającą kwestią liczby nauczanych języków obcych, kolejnością ich wprowadzania oraz przydziału godzin (Finkenstaedt, 1980). Jeśli przyjrzymy się nauczaniu języków obcych w polskim systemie oświaty od roku 1918 po 2009, to da się zauważyć dominację jednego języka, do czego przyczyniały się albo w ogóle brak w ofercie edukacyjnej drugiego bądź trzeciego języka albo też – w wypadku ich uwzględnienia – niemożność zapewnienia odpowiednich warunków ramowych. W międzywojniu starano się podtrzymywać tradycje nauczania języka francuskiego oraz forsowano język angielski. Jednak już w roku 1934 wskazywano na postępujący proces wypierania języka francuskiego przez język niemiecki oraz na regres w nauczaniu języka angielskiego zamiast jego rozwoju (Prejbisz 1962). Okres po II. wojnie do 1989 cechuje powszechność nauczania tylko języka rosyjskiego, natomiast bardzo mały obecnie udział studentów kierunków niefilologicznych w lektoratach języka francuskiego czy niemieckiego nie wynika tylko z przekonania uczących się o roli angielskiego jako *lingua franca* współczesnego świata. Wyniki badań dotyczących preferencji językowych kandydatów na studia można oddać najlepiej cytując wypowiedź jednej z ankietowanych osób: „wybrałam lektorat języka angielskiego, bo angielski to jedyny język, który umiem”⁵. Porównanie stanu nauczania drugiego języka w przeszłości i obecnie wykazuje, że uczy się go dzisiaj największa liczba młodzieży niż kiedykolwiek wcześniej, jednak w bardzo małym wymiarze godzin.

Studia nad historią nauczania języków obcych ukazują poprzez analizy programów, wymogów egzaminacyjnych oraz podręczników problem kanonu treści nauczania, co jednocześnie pociąga za sobą pytanie o treści kształcenia nauczycieli (Finkenstaedt 1980). Pozwalają także na pokazanie długotrwałego sporu o relację pomiędzy celami utylitarnymi a kształcącymi, którego echa pobrzmiewają w dyskusji na temat podejścia interkulturowego. Autorzy pierwszego polskiego programu po odzyskaniu niepodległości uznali, że nauka języków obcych nie wnosi istotnych wartości do podstawy wychowawczej, i że realizuje przede wszystkim cel praktyczny⁶. Dopiero w programie z 1934 nastąpił zwrot w interpretacji uzasadnienia przedmiotu „język obcy”:

⁵ Obszerniej na ten temat: Harbig 2007.

⁶ Przytoczone stwierdzenie posłużyło za oficjalny argument – bo powodów było wiele – na rzecz rezygnacji zaraz po pierwszej wojnie światowej z nauczania kilku języków, tak jak to było praktykowane w większości szkół średnich pod zaborami (Prejbisz 1962).

z wyłącznie użytkowego na kształcąco-wychowawczy. Hierarchia ta utrzymała się przez bardzo długi okres czasu. Jeszcze z początkiem lat 60. Prejbisz (1962) zauważał, że dydaktyka języków obcych pozostaje wciąż pod wpływem kierunku kulturopoznawczego w wersji wypracowanej w okresie 1934–39. O ile z upływem czasu spór został na tyle zażegnany, że zgodzono się na prymat języka jako koniecznego celu nadrzędnego, to wydaje się, że za sprawą podejścia interkulturowego problem miejsca literatury i kulturoznawstwa w nauczaniu języków obcych na nowo powrócił. Zauważyć należy, że w większość prac poświęconych miejscu i roli interkulturowości w polskich szkołach wskazuje się na brak zainteresowania, zrozumienia czy czasu ze strony nauczycieli dla tego zagadnienia. Winę przypisuje się najczęściej neofilologiom za brak odpowiedniego programu kształcenia. Jednak w dyskusjach pomija się fakt, że w polskich szkołach sytuacje komunikacji interkulturowej należą do rzadkości: uczniowie tworzą pod względem języka i kultury prawie homogeniczną grupę, nauczycielami są tylko sporadycznie *native-speakerzy*, do wyjątków zaliczyć można wymiany klas. Również komunikacja poprzez nowe media (e-mail, chat) lub wykorzystanie tekstów literackich jako namiastki interkulturowego dialogu praktykowane są nadzwyczaj rzadko. Wyjście z tej sytuacji rysuje się w kontekście wydłużenia okresu szkolnego kursu językowego. W ostatniej czy przedostatniej klasie liceum, po 10 czy 11 latach nauki języka, można by zaproponować program, który obejmowałby elementy kulturoznawstwa, literatury, tematy poświęcone mentalności poszczególnych narodów Europy – jeśli wybrać tylko Unię Europejską za punkt odniesienia – i/lub regionów odległych pod względem kulturowym. Dopiero stworzenie i realizacja takiej koncepcji dawałyby szansę na kształcenie umiejętności komunikacji interkulturowej rozumianej jako ogólna zdolność do porozumiewania się⁷.

Historia nauczania języków obcych związana jest z wielojęzycznością w Europie i wchodzi tym samym w skład europejskiej tradycji kultury i historii społecznej. O ile dzisiaj czynione są wysiłki na rzecz propagowania idei wielojęzyczności, to wyniki studiów historycznych mogłyby prawdopodobnie wesprzeć te starania. I tak np. rozpowszechnione przekonanie, że do XVIII. wieku posługiwano się łaciną jako *lingua franca*, a następnie francuskim, nie oddaje całej prawdy o rzeczywistej wielości stosunków językowych (Schröder, 1992)⁸. Wnioski płynące z badań pomagają w przezwyciężeniu skłonności do zawężania spojrzenia do jednego języka, jednego modelu uczenia się i nauczania czy też do jednego typu szkoły jako punktu odniesienia (Finkenstaedt 1980).

Tradycja nauczania języków obcych jest także ważną częścią historii szkolnictwa. W tym kontekście warto przytoczyć przemyślenia pedagogów

⁷ Idea ta została zapożyczona od autorów niemieckich: Hüllen (1997 i 2005) w oparciu o Iser (1969) i Weinrich (1969). Dane bibliograficzne w Hüllen (2005).

⁸ Schröder (1992) wskazuje też na to, że materiały dydaktyczne są ważnymi dokumentami kultury dnia codziennego – zbiory rozmówek, listów i tekstów prozatorskich umożliwiają wgląd w powszednie formy i reguły zachowania.

zajmujących się dziejami oświaty. Mannzmann (1983) stwierdza, że w stosunku do nauczycieli historia dostarcza legitymacji przedmiotowi, który reprezentują, pozwala na określenie jego profilu w opozycji do innych przedmiotów, stanowi źródło informacji o etapach jego rozwoju, statusie (dlaczego jeden wydaje się ważniejszy niż inny), o przeobrażeniach dotyczących treści kształcenia, o ocenie przedstawicieli przedmiotu i jego społecznym oddziaływaniu. Poza nauczycielami historia przedmiotów powinna interesować polityków zajmujących się szkolnictwem oraz przedstawicieli administracji oświaty, gdyż odzwierciedla wpływy, stosunki władzy oraz opcje światopoglądowe będące wynikiem politycznych i ekonomicznych dyskusji, decyzji i przemian. Z kolei rodzice czy też szerzej wszyscy zainteresowani mogą próbować wykorzystać wnioski płynące z historii powstania i rozwoju przedmiotu dla antycypacji przyszłości: czego powinien uczyć się na przykład gimnazjalista, aby odnaleźć się na rynku pracy za 20 lat? Znajomość historii może pełnić funkcje pomocnicze w podejmowaniu takich decyzji.

Na zakończenie należy przypomnieć, że znaczenie badań nad historią nauczania języków obcych wynika ze znaczenia znajomości historii w ogóle. Hejnicka-Bezwińska (1996:9) stwierdza, że „na zrozumieniu uwarunkowań (źródła, przyczyn) naszej teraźniejszości – w dużej mierze będącej dziedzictwem przeszłości – polega praktyczna wartość wszelkiej historii (...)”. Wiedza i doświadczenia płynące z przeszłości powinny być wykorzystane do rozwiązywania zadań w teraźniejszości i przyszłości, nawet jeśli wszystko, co się wydarzyło, jest z perspektywy historycznej jednorazowe i niepowtarzalne (Sauer 1981). Inne postępowanie oznacza utratę dorobku wcześniejszych pokoleń.

BIBLIOGRAFIA

- Appel, J. 2004. *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*. München: Langenscheidt.
- Barcikowska, H. 1998. „Landeskunde im Fremdsprachenunterricht für polnische Oberschulen (1937–1966)” (w) *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke* (red. F. Grucza, L. Kolago, T. Naumowicz i J. Wiktorowicz). Warszawa: Wydawnictwo Graf-Punkt.
- Cieśla, M. 1974. *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*. Warszawa: PWN.
- Dobrowolska, J. 1985. „Analiza programów nauczania języków zachodnioeuropejskich w polskich szkołach ogólnokształcących w latach 1918-1979” (w) *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918-1978* (red. T. Wróbel). Warszawa: WSiP.
- Finkenstaedt, Th. 1980. „Vom Stellenwert historischer Studien in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts” *Die Neueren Sprachen* 79: 109–113.

- Gierlak, M. 2003. *Deutschunterricht und Politik. Das Deutschlandbild in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache in Polen (1933–1945) vor dem Hintergrund und der deutsch-polnischen Beziehungen*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Grucza, F. 1979. *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Grucza, F. 1995. „Zur Geschichte und Bedeutung der deutschen Sprache in Mitteleuropa” (w) *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag* (red. H. Popp). München: Iudicium.
- Grucza, F. 2001. „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen” (w) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (red. G. Helbig, L. Götze, G. Henrici, H.-J. Krumm). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Grucza, F. 2007. *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja.
- Harbig, A. 2007. „Uwarunkowania wyboru lektoratów przez studentów” (w) *Docendo discimus* (red. M. Woźniak, S. Twardo). Warszawa: SJO UW.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 1996. *Zarys historii wychowania (1944–1989) (oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami)*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Hüllen, W. 1997. „Interkultur als alter und neuer Inhalt des Fremdsprachenunterrichts” (w) *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt* (red. M. Wendt, W. Zydatiś). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Hüllen, W. 2000. „Ein Plädoyer für das Studium der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts” *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11: 31–39.
- Hüllen, W. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- Hüllen, W. 2006. „Unterkellerte Gegenwart. Neue Lösungen für alte Probleme des Fremdsprachenunterrichts” (w) *Sprachen schaffen Chancen* (red. A. Hahn, F. Klippel). München: Oldenbourg Verlag.
- Iwan, K. 1972. *Nauczanie języków obcych nowożytnych w Polsce w latach 1919-1939. Koncepcje organizacyjno-programowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Iwan, K. 1975. *Polska myśl glottodydaktyczna okresu międzywojennego*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Jurek, A. 2007a. „Języki obce dawniej i dziś. Część I. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od średniowiecza do II wojny światowej”. *Języki Obce w Szkole* 260: 5–19.
- Jurek, A. 2007b. „Języki obce dawniej i dziś. Część II. Z historii nauczania języków obcych w Polsce – od okresu Polski Ludowej”. *Języki Obce w Szkole* 261: 3–17.
- Komorowska, H. 2007. *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007). Z wyborem tekstów z lat 1957–2007*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Konopka, H., Harbig, A. 2002. „Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im 20. Jahrhundert – Polen” (w) *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts* (red. E. Lechner). Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Kosiński, K. 2000. *O nową mentalność. Życie w szkołach 1945–1956*. Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Kwiatkowski, M. 1985. „Analiza programów nauczania języka rosyjskiego w polskich szkołach ogólnokształcących w latach 1918–1978” (w) *Idee przewodnie w programach szkoły ogólnokształcącej w latach 1918–1978* (red. T. Wróbel). Warszawa: WSiP.
- Lewandowski, J. 1985. *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce. Monografia glottodydaktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Mannszmann, A. 1983. „Zur Einführung” (w) *Geschichte der Unterrichtsfächer. Band I* (red. A. Mannszmann). München: Kösel.
- Mauersberg, S. 1974. *Reforma szkolnictwa w Polsce w latach 1944–1948*. Wrocław: Ossolineum.
- Niezgoda, E. 1984. „O nauczaniu języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* 148: 291–300.
- Nikiel, A. 1964. *Metodyka nauczania języka niemieckiego*. Warszawa: PZWS.
- Papiór, J. 1996. „Der diachronische Kontext des Deutschunterrichtes in Polen”. *Konfiguracje – Konfigurationen* 1: 117–147.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Prejbisz, A. 1962. *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z „Księgi pamiątkowej I Zjazdu Neofilologów” (1929) i z „Neofilolga” (1930–1939)*. Warszawa: PZWS.
- Prejbisz, A. 1969. „Programy nauczania języków obcych w dwudziestopięcioleciu (1944–1969) (na podstawie programów języka angielskiego)”. *Języki Obce w Szkole* 65: 185–193.
- Prejbisz, A. 1974. „Osiągnięcia trzydziestolecia w nauczaniu języków obcych (1944–1974)”. *Języki Obce w Szkole* 91: 257–262.
- Prejbisz, A. 1979. „O nauce języków obcych z okazji 35-lecia PRL”. *Języki Obce w szkole* 148: 259–262.
- Rogała, L. 1975. *Teorie nauczania języków obcych i ich zastosowanie w praktyce*. Warszawa: Międzyuczelniany Ośrodek Akademii Rolniczych.
- Ronowicz, E. A. 1982. *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*. Warszawa: WSiP.
- Rusiecki, J. 2000. „The Teaching of English in Postwar Poland: the First 35 Years (1945–1980). A Personal View”. *Języki Obce w Szkole* 217: 2–7.
- Sauer, H. 1981. „Fremdsprachen für alle - Geschichte, Vergleich, Thesen” (w) *Kommunikation in Europa. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*” (red. F. J. Zapp, A. Raasch i W. Hüllen). Frankfurt/M.: Verlag Diesterweg.
- Schröder, K. 1992. „Vorwort” (w) *Fremdsprachenunterricht 1500–1800* (red. K. Schröder). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Sowińska, E., Plączkowska, B. 1973. *Hilfsmaterial zur Methodik des Deutschunterrichts für Germanistikstudenten*. Warszawa: PWN.

- Wiśniewska, H. 2002. „Kilka uwag na temat nauczania języków obcych w Polsce w latach 1945–1948, ze szczególnym uwzględnieniem języka angielskiego” (w) *Mój warsztat metodyczny na początku XXI wieku* (red. R. Kuźmińska). Wrocław: Oficyna Wydawnicza PW.
- Wojdon, J. 2001. *Propaganda polityczna w podręcznikach dla szkół podstawowych Polski Ludowej (1944–1989)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Część II

BADANIA JAKOŚCIOWE

Katarzyna Karpińska-Szaj
UAM Poznań

DIALOG W METODZIE INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

Dialogue in individual case study methodology

An individual case study is a research procedure and at the same time a practical approach which makes it possible to apply a variety of data gathering instruments. One such instrument is dialogue, which is described in this article as a tool meant for the diagnosis and treatment of difficulties in foreign language learning as experienced by students with special educational needs who have disturbed development in their native language.

Należąca do metod biograficznych, metoda indywidualnych przypadków (tzw. studium przypadku) ma na celu z jednej strony zbieranie danych odnośnie analizowanej, pojedynczej i wyjątkowej w swojej specyfice sytuacji uczenia się (cele badawcze służące opisowi lub/i diagnozowaniu danego zjawiska) a z drugiej strony, prześledzenie przebiegu i skuteczności proponowanych działań dydaktycznych (np. w celach terapeutycznych, remediacyjnych) w określonej sytuacji edukacyjnej. Metoda indywidualnych przypadków jest więc zarówno postępowaniem badawczym jak i podejściem praktycznym, w którym możliwe jest zastosowanie różnych instrumentów zbierania danych. Jednym z takich instrumentów jest *dialog*, który w artykule zostanie opisany jako narzędzie służące diagnozowaniu i remediacji trudności w sytuacji nauki języka obcego przez uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych związanych z zaburzonym rozwojem języka ojczystego. Aby zilustrować wartość terapeutyczną tego narzędzia, przedstawię najpierw korzyści i ewentualne niedostatki metody indywidualnych przypadków w nauczaniu języka obcego, a następnie postaram się wykazać przydatność dialogu w rozwijaniu kompetencji poznawczej ucznia kształtującej się dzięki nabywanej sprawności językowej.

1. Perspektywa badawcza i dydaktyczno-terapeutyczna metody indywidualnych przypadków

W pedagogice metodę indywidualnych przypadków stosuje się zazwyczaj w sytuacji wyjątkowej, nietypowej, specyficznej w swej naturze. Oznacza to, że badaniami za pomocą tej metody obejmuje się głównie osoby, które w konkretnej sytuacji uczenia się prezentują zaburzony, nieharmonijny rozwój lub przeciwnie, nadzwyczajnie szybki, skokowy, wybitny postęp. Studium przypadku nie powinno zatem obejmować sytuacji częstych, opisanych i syntetycznie ujętych jako norma poznawcza (wyjątkiem jest dobór przykładów ilustrujących funkcjonowanie sytuacji rutynowych lub modelowych). Celem badawczym metody indywidualnych przypadków jest przede wszystkim adekwatne postawienie diagnozy nietypowego zachowania (np. trudności w uczeniu się) oraz ukazanie ewentualnych przyczyn owego zachowania i możliwości poznawczych badanej osoby.

Metoda indywidualnych przypadków opisywania jest w metodologii badań pedagogicznych jako metoda niesamodzielna. Jest ona „jedynym osobliwym podejściem czy postępowaniem badawczym, wykorzystującym inne metody i techniki badań. Można powiedzieć, że nie jest ona żadną konkretną metodą czy techniką gromadzenia danych” (Łobocki 2009:305). Owa niesamodzielność wynika z dużej dozy subiektywizmu zawartej w uzyskanych informacjach, wynikających z braku ustalonych wzorców (takich, jak standaryzowana ankieta czy sondaż), a także niekiedy, z trudności pozyskania odpowiednich danych (brak nawiązania odpowiedniego kontaktu z osobą badaną, nieumiejętne prowadzenie wywiadu, stronniczość i tendencyjność w doborze technik i ich zastosowaniu, nadinterpretacja danych itd.). Jednak studium przypadku zyskało dużą popularność jako metoda o wartościach dydaktyczno-terapeutycznych, tj. nie koniecznie poddająca się rygorom metodologicznym (związanych z trafnością i rzetelnością obranych kryteriów pomiaru), ale spełniająca się doskonale jako narzędzie usprawniające działania terapeutyczne w rewalidacji lub/i remediacji trudności w uczeniu się. W takiej sytuacji pełni ona funkcję ilustrującą przyjętą perspektywę prowadzonych działań dydaktycznych/terapeutycznych. Studium przypadku może też stanowić ważną część badania w działaniu, gdyż zakłada otwartość terapeuty/nauczyciela odnośnie koncepcji i sposobów nauczania.

Na gruncie glottodydaktyki, metoda indywidualnych przypadków stosowania jest głównie w celach diagnozy i egzemplifikacji sposobów rozwijania kompetencji komunikacyjnej w powiązaniu z kompetencją uczenia się. Studium przypadku może dotyczyć sytuacji niestandardowych, ale także może być stosowane w celu wyłonienia cech właściwych danej sytuacji uczenia się lub/i sytuacji komunikacyjnej. Ten rodzaj pozyskiwania danych jest stosowany przede wszystkim w badaniach nad strategiami uczenia się (zob. podsumowanie badań na ten temat w Pawlak 2009). Stosowane narzędzia mają często

formę narracji, np. protokoły głośnego myślenia, polegające na werbalizowaniu i opisywaniu operacji mentalnych w trakcie wykonywanego zadania (w celu poznania stosowanych strategii), ale także narzędzia dialogowe, interakcyjne. Zakres tych ostatnich wykracza już poza identyfikację strategii i dotyczy udziału świadomości, zmiany postaw, modyfikacji stosowania strategii, itp. Pozyskany model funkcjonowania jednostki nie musi bowiem świadczyć o modelu nabywania danych kompetencji (zob. Gaté 2000). W perspektywie działań dydaktycznych istotne jest zatem połączenie narzędzi monologicznych z dialogowymi, gdyż możliwości oddziaływania dydaktycznego zwiększają się zdecydowanie, jeśli nie poprzestaje się na diagnozie (identyfikacji sposobów uczenia się) a uwypukla się wymiar remediacyjny, zmierzający do modyfikacji/ubogacania sposobów uczenia się.

W dydaktyce językowej metoda indywidualnych przypadków jest ewidentnie przydatna w sytuacji a priori nietypowej, jaką jest nauczanie języka obcego uczniów z deficytami rozwojowymi czy z trudnościami w uczeniu się implikującymi niedobory języka ojczystego. Pożądanym narzędziem jest tu zdecydowanie dialog, gdyż w większości przypadków priorytet mają cele rewalidacyjne, usprawniające funkcjonowanie ucznia z zaburzoną kompetencją językową. W następnym rozdziale przedstawiam możliwości zastosowania dialogu w pracy indywidualnej z „nietypowym” uczniem.

2. Dialog dydaktyczny – różne ujęcia

We wszystkich swoich zastosowaniach w sytuacji uczenia się obserwowanych w metodzie indywidualnych przypadków, dialog dydaktyczny ma na celu wyłonienie i uświadomienie uczniowi jemu właściwego funkcjonowania poznawczego w rozwijaniu określonych kompetencji. Dzieje się to za pomocą mediacji osoby towarzyszącej: nauczyciela, terapeuty lub rodzica. Nauczyciel/terapeuta zapewnia uczniowi, za pomocą kierowanej rozmowy, odpowiedni wgląd w stosowane dotąd sposoby uczenia się (a także w nawet w sam akt poznawczy, o czym będzie mowa w dalszej części artykułu) oraz ich indywidualne modyfikacje czy ubogacanie. Przyjmując różne formy w zależności od osadzenia w wybranej koncepcji nauczania/uczenia się, dialog może być nakierowany na uchwycenie związków logicznych w formułowaniu myśli/rozwiązywaniu problemów (np. *wywiad krytyczny* wywodzący się z tradycji piagetowskiej, por. Perraudeau 1998), może też zmierzać do wyjaśniania sposobów uczenia się (por. *wywiad wyjaśniający* Vermersch 1994, 1999), czy wreszcie może docierać do indywidualnych środków poznawczych wyrażonych w specyficznej formie wywołania w umyśle w celu uczenia się (*dialog dydaktyczny* według metodologii *Kierowania umysłem* Antoine de La Garanderie 1984, 2000). Przytoczone trzy przykłady ujęć interakcji uczeń – nauczyciel/terapeuta nie wyczerpują oczywiście

wielości proponowanych możliwych modeli metody dialogowej. Dialog jest stosowany także w kształtowaniu myślenia abstrakcyjnego w konstruowaniu pojęć poprzez negocjowanie znaczeń w grupie-klasie w podejściu Britt-Mari Barth (1993), jest również znany w *pedagogice różnicowej* Philippa Meirieu (2003, 2004)¹. Dydaktyczna wartość dialogu/interakcji uczeń – nauczyciel w budowaniu wiedzy uwypuklona jest w tradycji pedagogiki polskiej przez Urszulę Ostrowską (2000) a także w znaczących programach edukacyjnych zasadzających się na promowaniu narracji w konstruowaniu wiedzy². Ze wszystkich tych tendencji można wyłonić dwie zasadnicze, wywodzące się ze źródeł kognitywizmu i konstruktywizmu (perspektywa badań psychologicznych, ujmujących akt poznawczy jako zespół operacji umysłowych potrzebnych do wykonania danego zadania) oraz ujęcie fenomenologiczne (tradycja badań filozoficznych ujmująca teorię poznania bez wstępnych założeń, zmierzająca do interpretacji aktu poznawczego takim, jaki jawi się w swej naturze badanej jednostce). Aby uzasadnić wybór odpowiedniej formy dialogu możliwej do zastosowania w sytuacji nauczania języka obcego uczniów z niedoborami języka ojczystego, postaram się dokonać syntetycznego podsumowania obu tych ujęć uwypuklając zakres mechanizmów poznawczych możliwych do uchwycenia na drodze kierowanej samoobserwacji.

2.1. Podejście konstruktywistyczne

W dialogu zwraca się uwagę na elementy (symptomy) świadczące o gotowości do wykonania zadania w zależności od etapu rozwojowego ucznia. Charakter procesów konstruowania wiedzy możliwy jest do oszacowania dzięki osiągniętych celom, efektom działania człowieka (powodzenie lub porażka w wykonywanym zadaniu). Dialog ma na celu identyfikację przyczyn sukcesu lub porażki odnośnie następujących po sobie czynności w sytuacji zadaniowej. Sama specyfika aktu poznawczego pozostaje niemożliwa do uświadomienia (a tym bardziej do zwerbalizowania), gdyż świadomości dostępny jest wyłącznie ewentualny przebieg następujących po sobie procesów mentalnych.

Zdecydowanym ułatwieniem w próbie uświadamiania sposobów konstruowania wiedzy jest negocjowanie znaczeń poprzez przyglądanie się zasadności sposobu myślenia partnera dialogu. Taka interpretacja znaczenia dialogu w rozwijaniu uczenia się umożliwi docenienie po pierwsze, interakcyjnej natury budowania wiedzy/kompetencji, a po drugie, nadaje nową wartość procesowi uczenia się osądzając go nie tylko w sytuacji „tu i teraz” (w konkretnym

¹ Dydaktyka różnic indywidualnych na gruncie polskim została zapoczątkowana przez Tadeusza Lewowickiego (1977).

² Na przykład w podejściu edukacyjnym proponowanym jako eksperyment w Autorskiej Szkole Podstawowej „Żak” w Olsztynie, nauczyciele promują konstruowanie wiedzy poprzez autonarracje, które prowokowane są podczas dialogu z nauczycielem (zob. Klus-Stańska 2002).

przypadku rozwiązywania zadania), lecz umożliwiając transfer wiedzy i sprawności na inne sytuacje. Oprócz uznania znaczenia wiedzy deklaratywnej i procesualnej, akcent stawia się na działania warunkujące uczenie się, co z kolei uzasadnia dynamiczną naturę transferu wiedzy i sprawności. Transfer wiedzy i sprawności powinien być bowiem wpisany w samą sytuację uczenia się (tzn. w jej założenia, cele uczenia się), gdyż nieskuteczne jest przyswajanie określonej wiedzy/sprawności, a dopiero w dalszej kolejności ćwiczenie transferu (zob. Tardif 1999; por. także dyskusję nad celowością nauczania strategicznego i treningu potencjału intelektualnego w Lévesque 2000).

2.2. Podejście fenomenologiczne

Perspektywa fenomenologiczna dialogu dydaktycznego nie pozostaje w opozycji do koncepcji konstruktywistycznej. Przeciwnie, pozostaje z nią zbieżna w zakresie zasadności odwoływania się do tej formy interakcji w uczeniu się (celem uczenia się jest przede wszystkim metapoznanie) i dynamiki konstruowania wiedzy (zwłaszcza odnośnie natury i warunków transferu wiedzy/umiejętności). Jej filozoficzne korzenie umożliwiają jednak przyjęcie szerszej perspektywy dla uświadamiania sobie procesów poznawczych. Fenomenologiczne ujęcie dialogu uzasadnia wartość dialogu jako instrumentu umożliwiającego nawiązanie swoistej relacji między podmiotem (*Ja*) a partnerem (*Ty* – w przeciwieństwie do *To* – postrzeganego obiektu) (zob. Buber 1992). W dialogu uznaje się podmiotowość partnerów, co wiąże się z zasadami jego prowadzenia: otwartości, partnerstwa, zaangażowania, równości i rzeczości (Stachlewicz 2003). Zasadność i „ideologiczne” podłoże odwoływania się do dialogu w kształtowaniu postaw jednostki nie jest jednak jedyną zaletą omawianego tutaj ujęcia dialogu³. W kontekście uczenia się, fenomenologiczna interpretacja dialogu polega na uznaniu introspekcji jako narzędzia samopoznania. Za pomocą introspekcji można dotrzeć do samego aktu poznawczego, gdyż wg zwolenników tego podejścia, akt poznawczy na podobieństwo aktu fizycznego ma właściwą danej jednostce formę (słowną/dźwiękową lub wewnętrzny obraz) i treść (*wzrokową* – wywołane obrazy, *sluchową* – uwewnętrznione dźwięki, *werbalną* – przetworzoną na własne słowa i *ruchową* – odczuwaną jako ruch lub imitowaną ruchem) (La Garanderie 1984 i 2000, zob. także Gaté 2000)⁴. Warunkiem uczenia się jest świadome *wywołanie w umyśle* (fr. *évocation mentale*,

³ Fenomenologiczne ujęcie dialogu jako narzędzia umożliwiającego rozwój nauczyciela języka obcego – uczestnika badania w działaniu przedstawia Danuta Wiśniewska (2009). Autorka wykazuje przydatność dialogu jako przestrzeni poznawczej umożliwiającej rozwój osobowy i zawodowy nauczyciela poprzez refleksję i ewentualną zmianę postaw.

⁴ W pedagogice ujęcie fenomenologiczne aktu poznawczego stosowane w metodologii *Kierowanie umysłem* jest znane przede wszystkim na gruncie francuskojęzycznym i propagowane przez Międzynarodowy Instytut Kierowania Umysłem (*Institut International*

La Garanderie 1984) i kierowanie reprezentacjami mentalnymi w konkretnym celu (celem tym są działania poznawcze potrzebne do skutecznego uczenia się: uwaga, zapamiętywanie, rozumienie, refleksja i wyobraźnia twórcza). W akcie poznania jednostka buduje więc znaczenie na podstawie uwewnętrznienia postrzeganej informacji (wywołania w umyśle), a nie zmysłowego odbioru rzeczywistości.

Dialog dydaktyczny ma na celu umożliwienie „odkrycia”, że poznanie może być uchwytne i świadomie kierowane poprzez nadanie mu odpowiedniego (właściwego danej osobie) ukierunkowania (fr. *projet de sens*). Stąd kluczowym pojęciem jest antycypowanie znaczeń (fr. *anticipatopn de sens*) i ukierunkowanie na wywołanie w umyśle (dopiero w dalszej kolejności na wykonanie zadania). O efektywności uczenia się decyduje więc wewnętrzna struktura mentalna, którą uczeń antycypuje by nadać w umyśle znaczenie postrzeganym obiektom. W perspektywie badawczej, odwołanie się do introspekcji aktu poznawczego promowane w ujęciu fenomenologicznym, z jednej strony uszczupła obiektywizm danych (wartość uchwyconej empirii pozostaje w dużej mierze w sferze domysłu), ale z drugiej jednak strony, daje uczniowi narzędzie samopoznania na poziomie tworzenia podstaw uczenia się, gdyż umożliwia kontrolę nad własnym funkcjonowaniem poznawczym.

3. Dialog dydaktyczny w nauczaniu języków obcych uczniów z niedoborami języka ojczystego

Oprócz zauważalnych w komunikacji niedoborów kompetencji językowej u uczniów z deficytami rozwoju języka ojczystego (np. agramatyzmy, problemy ze zrozumieniem, błędna wymowa), bardzo istotnym i trudnym do rewalidacji jest zaburzony rozwój kompetencji kognitywnej wynikający z różnych deficytów percepcyjnych lub/i rozwojowych (implikuje to zahamowany lub nieharmonijny rozwój funkcji reprezentatywnej języka). Aby dziecko mogło funkcjonować w społeczności językowej, powinno nabyć świadomość istnienia związków między znakami językowymi a klasami obiektów i stanów rzeczy pozajęzykowych, do których owe znaki się odnoszą (konwencje referencji) oraz zależności między znaczeniami jednostek językowych (konwencje semantyczne). Niedobory kompetencji kognitywnej mogą być przyczyną problemów związanych z konceptualizacją i kategoryzowaniem rzeczywistości pozajęzykowej (są to na przykład, błędy podlegające na rozszerzeniu lub zawężeniu znaczenia danego pojęcia, tworzenie powiązań logicznych zbudowanych na cechach uznanych przez rodzimych użytkowników języka za drugorzędne, problemy z kategoryzowaniem stosunków przestrzennych i chronologii wydarzeń, rozumienie metafor itp.) (zob. Karpińska-Szaj 2008 i 2009). W sytuacji niezakłóconego rozwoju kompetencji językowej dziecko próbuje ustalić relacje

de Gestion Mentale, zob. www.iigm.org) oraz przez belgijskie stowarzyszenie logopedów i nauczycieli *Initiative et Formation* (zob. www.ifbelgique.be).

między zjawiskami wykorzystując zdobyte w innych dziedzinach doświadczenie (w procesie akwizycji języka przeplatają się zatem działania spostrzeżeniowe, dojrzałość poznawcza i wiedza językowa). Jak zauważa Helena Borowiec (2007: 108–110), ze względu na dopiero kształtujące się doświadczenie, dziecko tworzy relacje niepoprawnie, kojarząc przypadkowe cechy przedmiotów, ustalając fałszywe analogie. Konwencje semantyczne i konwencje referencji są jednak nieustannie ubogacane i modyfikowane głównie na podstawie stałej interakcji z dorosłymi. Dzieci z zaburzoną kompetencją poznawczą nie mają możliwości takiej nieustannej modyfikacji związków logicznych gdyż swobodny dostęp do mnogości kontekstów występowania pojęć jest znacznie utrudniony. Właściwie dopiero bliższe poznanie dziecka (przebywanie z nim) umożliwi zidentyfikowanie tych trudności (zawsze indywidualnych, mimo możliwych do określenia ogólnych tendencji zaburzeń funkcji reprezentatywnej języka)⁵. Skłania to do wyboru metodologii indywidualnych przypadków w pracy z uczniem z niedoborami języka ojczystego oraz do wyboru formy dialogu dydaktycznego (w rewalidacji języka i mowy na gruncie języka ojczystego, ale także na lekcji języka obcego), odpowiednio nakierowanego na takie aspekty funkcjonowania w języku, by umożliwić uczniowi dotarcie do jemu swoistej natury poznania i pokazać możliwości ich rozwijania lub modyfikacji (tworzenia związków między zjawiskiem a reprezentacją językową). W efekcie dialog dydaktyczny znajduje swoje zastosowanie głównie w terapiach logopedycznych nakierowanych na rozwój poznawczy w użyciu języka ojczystego⁶.

W kontekście nauczania języka obcego dzieci z niedoborami języka ojczystego, dialog dydaktyczny może w znaczny sposób przysłużyć się do budowania osobistej kompetencji komunikacyjnej i ubogacania funkcji poznawczej. Dzieje się to z następujących powodów:

⁵ Znaczenia przypisywane słowom u dzieci i dorosłych różnią się ze względu na poziom doświadczeń, rozwój poznawczy i stopień opanowania języka. Dzieci i dorośli mimo używania tych samych słów, myślą o przedmiocie, stanie rzeczy lub zjawisku całkiem inaczej (Wygotski 1989:158). Tak, jak w przypadku dzieci w normie rozwojowej można określić etapy i ogólne tendencje kształtowania się konwencji semantycznych i referencji aż do osiągnięcia kulturowo wspólnych reprezentacji języka w umyśle (zob. podsumowanie badań tego typu w Borowiec 2007), tak w przypadku konkretnych zaburzeń (głuchota, dysfazja, dysleksja rozwojowa i in.), można określić „typowe” trudności z przyswajaniem kategorii referencyjnych i semantycznych. Rozpiętość i wyjątkowość tego typu problemów jest jednak bardzo szeroka i różnorodna, co tym bardziej skłania do indywidualnego traktowania rewalidacji języka i mowy w celu rozwijania reprezentatywnej funkcji języka.

⁶ W ujęciu prezentowanym przez metodologię *Kierowania umysłem*, dialog dydaktyczny jest przedmiotem zastosowania na gruncie nauczania języka francuskiego jako ojczystego (zob. przykłady zastosowania dialogu dydaktycznego w 18. numerze *Fenille d'IF* (czerwiec 2009, zob. bibliografia) w całości poświęconemu praktyce dialogu w celu rozwijania kompetencji poznawczej uczniów z deficytami języka i mowy).

- poprzez dialog dydaktyczny uczeń może nauczyć się rozpoznawać relacje semantyczne (a przynajmniej nakierowywać uwagę na cechy semantyczne, które do tej pory ignorował) – w nauce języka obcego (zwłaszcza w przypadku języka analitycznego, jak język angielski lub język francuski), związki semantyczne są często łatwiej rozpoznawalne (przejrzystość niektórych cech języka obcego sprzyja konceptualizacji/modyfikacji w kształtowaniu pojęć w trakcie nabywania języka ojczystego);
- specyfika nauczania/uczenia się języka obcego często skłania do uświadomienia sobie niedoborów językowych w języku ojczystym, jest też okazją do zapoznania się z możliwościami kompensowania trudności komunikacyjnych jak i poszerzenia wachlarza technik uczenia się języka – w tym zakresie dialog dydaktyczny może być nakierowany na użycie strategii kompensacyjnych;
- transfer wiedzy/sprawności nabywanych w trakcie nauki języka obcego oraz transfer strategii uczenia języka obcego na sytuację przyswajania (rehabilitacji) języka narodowego może zostać wywołany lub/i wzmocniony poprzez dialog dydaktyczny, w którym prowokuje się antycypowanie potencjalnych użyć w obu językach⁷.

4. Podsumowanie

„Być może tym, co w istotny sposób odróżnia oba bieguny inteligencji [wybitne uzdolnienia i niepełnosprawność intelektualna – KKS] jest metapoznanie – szczególnie dobrze funkcjonujące u zdolnych, a niezbyt skutecznie u niepełnosprawnych. Gdyby tak było, można by podjąć próby zastosowania wiedzy o metapoznawczych aspektach umysłu w celu opracowania skutecznych technik stymulacji i nauczania sprawności intelektualnych” (Brown 1978, Moses i Baird 1999, Nelson 1999 w Nęcka 2003:191). Choć opinia ma formę hipotezy, wydaje się, że dzięki pracy z uczniem opartej na zastosowaniu dialogu dydaktycznego czynności metapoznawcze stają się dla niepełnosprawnego ucznia bliższe, a przynajmniej bardziej „uchwytne”. Proponowane podejście dydaktyczne z użyciem dialogu w przedstawionych tu przypadkach zasadza się bowiem na ukierunkowanej samoobserwacji przebiegu uczenia się języków.

Istotną cechą dialogu dydaktycznego w opisywanej tu perspektywie jest fakt, że nie poprzestaje się na diagnozie trudności w stosunku do osiąganym

⁷ Konkretnie przykłady zastosowania dialogu dydaktycznego prowadzonego z uczniami z niedoborami języka ojczystego w kontekście nauczania języka obcego, można znaleźć na stronach międzynarodowych projektów Comenius „*La gestion mentale – une pédagogie des moyens d'apprendre*”: www.conaisens.org, realizowanego w latach 2005–2007 oraz realizowanego obecnie projektu „*Lire, une recherche active de sens*”: www.signeset-sens.eu, poświęconego doskonaleniu umiejętności czytania ze zrozumieniem w celu rozwijania kompetencji językowo-komunikacyjnych.

przez ucznia rezultatów, lecz odnosi się je do przebiegu procesów mentalnych w konstruowaniu pojęć. Błędy użycia są w tej optyce tylko powierzchwne, niestanowiące o sukcesie w przyswajaniu pojęć (a już tym bardziej o poziomie inteligencji ucznia). Istotne jest wykształcenie umiejętności budowania związków logicznych, nawet jeśli nie prowadzą one od razu do sukcesu komunikacyjnego. Przyjmuje się bowiem, że w sytuacji potrzeby zwrócenia szczególnej uwagi na doskonalenie umiejętności poznawczych, tworzenia pojęć, istotna jest świadomość indywidualnych cech poznawczych sprzyjających tworzeniu reprezentacji przyswajanych treści i rozwijaniu określonych kompetencji. Dialog dydaktyczny umożliwia dokonywanie transferu środków poznawczych, a więc zdolności do uchwycenia zależności logicznych (budowania tych zależności) w danym języku i ich przenoszenia na analogiczne w sytuacji w języku pierwszym.

BIBLIOGRAFIA

- Borowiec, H. 2007. „Kategorie interpretowania rzeczywistości w języku dzieci”. (w) T. Woźniak i A. Domagała (red.). *Język, interakcja, zaburzenia mowy. Metodologia badań*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, seria: Mowa. Teoria – Praktyka. Tom 2/2007, str.: 107–132.
- Barth, B. M. 1993. *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Buber, M. 1992. *Ja i Ty*. (przeł. Jan Doktor). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX. str.: 39–126.
- Feuille d'IF* nr 18 (Revue d'échanges, de réflexions et d'informations autour de la gestion mentale éditée par *Initiative et Formation Belgique*). 2009. Le dialogue pédagogique, témoignages et réflexions (red. P.-P. Delvaux).
- Gaté, J. P. 2000. Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique: vers une clinique éducationnelle. (w) *Gestion mentale et mobilité de la pensée. Actes du colloque international de Gestion mentale. Rimouski, 14–16 août 2000*, str.: 109–133.
- Karpińska-Szaj, K. 2008. „Nauczyciel języka obcego jako terapeuta mowy”. (w): Jaroszevska, A i M. Lorenc (red.) *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać. Księga Jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Barnik*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str.: 61–70.
- Karpińska-Szaj, K. 2009. « Autour de la compétence d'apprentissage: les pratiques transférables pour les élèves en difficulté du langage » (w) Szymankiewicz, K. i J. Zając (red.) *Développer les compétences multiples chez l'enseignant et chez l'apprenant en classe de langue*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego – w druku.
- Klus-Stańska, D. 2002. Narracje w szkole. (w) J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, str.: 189–220.
- La Garanderie, A. de 1984. *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris: Le Centurion.

- La Garanderie A. de 2000. « Projet de sens et mouvements ». (w): Actes du Colloque International de Gestion Mentale *Gestion mentale et mobilité de la pensée*, Rimuski 14–16 août 2000. Paris-Orsay: Institut International de Gestion Mentale, str.: 15–40.
- Lewowicki, T. 1977. *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lévesque, J.-Y. 2000. « Gestion mentale, enseignement stratégique et actualisation du potentiel intellectuel: fondement et convergences ». (w): Actes du Colloque International de Gestion Mentale *Gestion mentale et mobilité de la pensée*, Rimuski 14–16 août 2000. Paris-Orsay: Institut International de Gestion Mentale, str.: 157–192.
- Łobocki, M. 2009. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Meirieu, Ph. 2003 [1996]. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, Ph. 2004 [1985]. *L'école: mode d'emploi – Des « méthodes actives » à la « pédagogie différenciée »*. Paris: ESF éditeur.
- Nęcka, E. 2003. *Inteligencja. Geneza – Struktura – Funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Seria: Postępy Psychologii.
- Ostrowska, U. 2000. *Dialog w pedagogicznym badaniu jakościowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pawlak, M. 2009. „Metodologia badań nad strategiami uczenia się”. (w): M. Pawlak (red.) *Metodologia badań w językoznawstwie stosowanym*. *Neofilolog* 32: 65–84.
- Perraudau, M. 1998. *Echanger pour apprendre: l'entretien critique*. Paris: Armand Colin.
- Stachlewicz, K. 2003. Fenomenologia a dialog. (w): J. Baniak (red.) *Filozofia dialogu. Tom 1. Drogi i formy dialogu*, str.: 47–59.
- Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris: E.S.F.
- Vermersch, P. 1999. « Pour une psychologie phénoménologique ». *Psychologie Française* 44/1: 7–18.
- Wiśniewska, D. 2009. « Dialog jako przestrzeń między badaniem, poznaniem a rozwojem nauczyciela » (w) J. Nijakowska (red.). *Język – Poznanie – Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, str.: 283–298.
- Wygotski, L. S. 1989 [1966]. *Myslenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- <http://www.ifbelgique.be/> (DW: 14.10.2009)
- <http://www.iigm.org/> (DW: 14.10.2009)
- <http://www.conaisens.org/> (DW: 14.10.2009)
- <http://www.signesetsens.eu/> (DW: 14.10.2009)

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku

„MOJA PODRÓŻ Z JĘZYKIEM OBCYM” – NARRACYJNE BADANIE AUTOBIOGRAFICZNE

**‘My journey with a foreign language’ – a narrative
autobiographical study**

The aim of this article is to show some possibilities of using autobiographical narratives in the learning and teaching languages. The first part, focused on theoretical aspects of autobiographical research, points to its functions, problems for the researcher and possible content to be examined. The second part describes an example of the author’s autobiographical narrative research study conducted among the students of philological (English philology) and non-philological (elementary education with English and management) fields of study, whose task was to write an autobiography entitled “My journey with a foreign language”.

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania idei narracji jako dziedziny zainteresowań i oddziaływań glottodydaktycznych, a zwłaszcza metody opowiedzianej historii życia (*life story*) – narracji autobiograficznej. Referat obejmuje dwie zasadnicze części. W pierwszej z nich zaprezentowane są teoretyczne podstawy autobiograficznego badania narracyjnego uwzględniające funkcje omawianej formy, zalety i trudności z podejmowania takiego typu badania, jak również treści autonarracji. Część druga odwołuje się do autorskiego badania autonarracyjnego przeprowadzonego wśród studentów kierunków filologicznych (filologia angielska) i niefilologicznych (zarządzanie, pedagogika

wczesnoszkolna z językiem angielskim), których zadaniem było napisanie swojej autobiografii w oparciu o temat: *Moja podróż z językiem obcym*.

2. Założenia teoretyczne narracji autobiograficznej

2.1. Definicja

Jedną z najważniejszych przemian współczesnej humanistyki jest „erupcja zainteresowania narracją” (Burzyńska 2008:21), która z narzędzia teoretyczno-literackiego poszerzyła swoje pole pojęciowe i stała się kategorią z zakresu filozofii, antropologii, psychologii, socjologii, pedagogiki, językoznawstwa. Początkowo oznaczała „wypowiedź monologową prezentujących ciąg zdarzeń uszeregowanych w porządku czasowym, rozwijających się w czasie, powiązanych z postaciami i ich środowiskiem (*ibidem*: 22), a pod wpływem uniwersalizacji przybrała ogólniejszą definicję „reprezentacji (ogólnie rozumianego przedstawienia świata) ... zawsze wyposażonego w aspekt komunikacyjny, ... sposób rozumienia świata, wyrażający także czasowość bycia” (*ibidem*) O narracjach autobiograficznych (autonarracji) mówimy wtedy, gdy dotyczą one własnej osoby, gdy „tworzący narrację podmiot jest pierwszoplanowym bohaterem” (Trzebiński 2001:36). Autonarracje z reguły dotyczą podmiotu i jego relacji z innymi partnerami, związanych tym samym wątkiem narracyjnym. Trzebiński (*ibid.*) dodaje, że faktami występującymi w autonarracji są nasze zachowania, dążenia, sukcesy i porażki; nasze życie jest odbierane jako historia, w której coś przeżyliśmy, czuliśmy, robiliśmy, a rozwijając narrację próbujemy tłumaczyć nasze zachowanie, żądać dla niego akceptacji czy wyjaśnić pewne działania. Zatem autonarracja to narracja opisująca podmiot ją tworzący, kierowany pewnymi intencjami, który napotyka na trudności w realizacji swojego celu i je pokonuje bądź nie. Podążając tym tropem, *autonarracją glottodydaktyczną* będziemy nazywać opis sposobu i samorozumienia procesu uczenia się języka obcego sporządzony przez uczącego się, który napotyka na komplikacje w realizacji tej intencji i który je przezwycięża lub nie, konstruując przy tym swoją tożsamość¹.

Do lat 90. XX wieku badania autobiograficzne rzadko pojawiały się w literaturze glottodydaktycznej. Wiedzę postrzegano jako wynik procesów sformalizowanych, hipotetyczno-dedukcyjnych, niezależny od uczestników badania, badaczy czy kontekstu, (za wyjątkiem skąpej uwagi poświęcanej trzem zmiennym, którymi były: kontekst języka drugiego lub obcego, poziom zaawansowania językowego uczestników oraz ich język ojczysty). W tamtych

¹ W literaturze przedmiotu pojawiają się także inne terminy określające autonarracje (badanie narracyjne, narracyjne studium życia, historia życia, biografia, autoetnografia, doświadczenie osobiste, autobiografia), które występują tutaj zamiennie z autonarracją. Cechą łączącą wszystkie terminy są informacje o własnych przeżyciach dotyczących wybranego tematu podawane w pierwszej osobie.

badaniach, jak podaje Curran (2008:78) brakowało głosu uczących się, ich doświadczeń, wartości i przekonań uwzględnianych w tekstach dotyczących akwizycji języka, procedurach metodologicznych, procesach badawczych. Zamiast tego, w nauce dominował paradygmat poznawczy, zwany także logiczno-naukowym, który „swoją niemal idealną postać przyjmuje w matematyce, opartej na kategoryzacji, konceptualizacji i ścisłości procedur (Klus-Stańska 2002:191). Z czasem badania jakościowe o narracyjnym ukierunkowaniu zaczęły dominować nad ilościowymi, a silne narracyjne głosy ucznia reprezentowane w dziś często cytowanych studiach nad Alberto (Schumann 1978), dziennikami Bailey (1983), czy historią Wes’a (Schmidt 1983) i, późniejszą, Karola (Teutsch-Dwyer 2001) znalazły potwierdzenie w propozycji modelu tożsamości Norton (1995:12), która integruje ucznia danego języka z kontekstem uczenia się tego języka.

Biorąc powyższe pod uwagę, termin „badanie autobiograficzne” wydaje się najbardziej adekwatny w odniesieniu do badań najnowszych, próbujących zebrać i przeanalizować historie uczenia się z perspektywy uczących się, wykorzystując metody i kategorie poznawcze rozwijane w naukach społecznych. W tym sensie cechy badania narracyjnego kwalifikują go do grupy badań jakościowych, typowych dla badań o człowieku. W przeciwieństwie do wcześniejszych prac przyjmujących autobiografię za metodę badawczą (dzienniki introspekcyjne i studia przypadków z końca lat 70.), obecne zainteresowanie uczącym się przesuwają punkt ciężkości z „abstrakcyjnego, uniwersalnego konstruktów w kierunku rzeczywistych uczniów i ich doświadczeń w uczeniu się zależnych od czasu i kontekstu” (Benson 2005:18), a nawet z uwzględnieniem polifoniczności tego samego ucznia, jego różnych tożsamości, czy obszarów przemilczanych.

2.2. Zalety autonarracji

Zalety autonarracji można rozpatrywać pod względem najważniejszych funkcji, jakie ona pełni, do których należą: funkcja interpretacyjno – poznawcza, funkcja regulacyjno – motywująca, funkcja interpersonalno – komunikacyjna, funkcja porządkująco – terapeutyczna.

2.2.1. Funkcja interpretacyjno-poznawcza

Tworzenie autonarracji jest ściśle związane z potrzebą rozumienia zdarzeń i nadawaniem sensu naszym doświadczeniom. Tworząc autonarracje wybieramy istotne dla nas wydarzenia życiowe (zwłaszcza te nieoczekiwane), dostrzegamy ich cel, próbujemy znaleźć związek pomiędzy nimi, wyjaśnić zmiany lub ich brak (np. dlaczego nie robimy postępów w nauce języka) i zinterpretować je w pewną całość. Funkcja interpretacyjno-poznawcza spełnia naszą potrzebę nadawania życiu sensu. Co więcej, odkryty dzięki autonarracji sens własnego

losu może wpływać pozytywnie na „poczucie kontroli poznawczej nad otoczeniem i życiem, pozwala bowiem lepiej rozumieć mechanizm i porządek zdarzeń oraz własne w nich miejsce” (Taylor 1983, w Trzebiński 2001:59).

2.2.2. Funkcja regulacyjno-motywuująca

Narracyjna interpretacja własnego losu może również wprowadzać zmiany w postępowaniu człowieka. Oznacza to, że autonarracja jako sensowna interpretacja naszych spraw pozostaje pod wpływem procesów motywacyjnych, na które zwrotnie oddziałuje. Oleś (2008:38) uważa, że między autonarracją a motywacją zachodzi rodzaj sprzężenia zwrotnego – motywacje ukierunkowują autonarrację, zaś osoba kreując swoją historię dotyczącą biegu zachodzących zdarzeń, tworzy określoną motywację, gdyż nadaje kierunek działaniom i wprowadza mechanizmy samoregulacyjne. Co ciekawe, procesy motywacyjne kierujące postępowaniem jednostki mogą dotyczyć kwestii czysto poznawczych dotyczących lepszego rozumienia własnej osoby w danej sytuacji (np. zrozumienie jakim jest się typem ucznia lub co chce się osiągnąć), jak również wpływać na treść realnych emocji budujących doświadczenie jednostki w danej sytuacji (np. rzeczywiste odczuwanie złości, że tak niewiele zrobiło się w kwestii nauki języka „popychającej” do działania). Można zatem powiedzieć, że regulacyjno - motywująca funkcja autonarracji polega na koncentrowaniu myśli, uczuć i zachowań danej osoby wokół wytyczonych przez nią celów. W konsekwencji może to doprowadzić do realizacji planów, „konstruowania scenariuszy osobistych historii” (Trzebiński 2001:47), które powinny być bardziej odporne na sytuacyjne zakłócenia, konfliktowe motywy czy zewnętrzne przeszkody. Tym samym, koncepcja autonarracji proponuje „nowe spojrzenie na zjawiska motywacji, podejmowania decyzji czy osobistej kontroli działania, spojrzenie, które uwzględni ich dynamiczny, zmienny... charakter” (Kofta i Dolinski 2000, w Trzebiński 2001:79).

2.2.3. Funkcja interpersonalno-komunikacyjna

Nie możemy zapominać, że treść i forma autonarracji nie jest tylko wyrazem intencji autora, ale zależy od jej realnego lub wyobrażonego odbiorcy. Niekiedy, w celu wzbudzenia szacunku, współczucia itp. lub zwrócenia na siebie uwagi autor narracji manipuluje treścią, aby np. zasłużyć na opinię umotywowanego ucznia, który miał zawsze pecha do uczących go nauczycieli. Dzieląc swoje doświadczenia z innymi często pragnie otrzymać informację zwrotną. Tak więc, zawsze budowana jest więź i umacniany indywidualny kontakt z odbiorcą.

Ale czytanie/słuchanie autonarracji to nie tylko dzielenie z innymi doświadczeń osobistych w sensie jednostkowym. Funkcja interpersonalno-komunikacyjna narracji oznacza także, że przeżycia jednostek noszą znaczenia typowe dla danej grupy, generacji, środowiska. W tym sensie autonarracje stają się

przekazaniem istotnego doświadczenia o naturze kolektywnej, tworzą uniwersalną historię, komunikują informacje na temat zjawisk funkcjonujących w danej kulturze.

2.2.4. Funkcja porządkująco-terapeutyczna

Porządkowanie doświadczeń dotyczących pewnego biegu naszych zdarzeń porządkuje życie emocjonalne jednostki (Tokarska 2001:243). Całościowe przedstawienie jakiegoś aspektu naszej biografii wywołuje efekt „domykania figury”, opisywany w psychologii *gestalt* sposób na zredukowanie emocjonalnego napięcia (*ibidem*: 244). Przedstawiając, na przykład, negatywne przeżycia związane z uczeniem się języka obcego, ujmujemy je w szerszym kontekście, co z kolei prowadzi do dostrzeżenia nowych znaczeń, poszerzenia perspektywy oglądu i przeformułowania problemów. Takie zdystansowanie się od własnych doświadczeń może nastawiać na działania i jednocześnie zwiększyć liczbę potencjalnych rozwiązań. Oglądając problem z innej perspektywy, narrator staje się konsultantem dla samego siebie, generuje u siebie poczucie sprawstwa i leczy się z problemu².

Wszystkie powyższe funkcje autonarracji mają przemożny wpływ na tworzenie narracyjnej tożsamości jednostki. Kreując swoje historie jednostka bowiem uzasadnia własne zachowanie i własne emocje, reinterpretuje swoją przeszłość, projektuje przyszłość, konfrontuje swoje postępowanie z działaniami innych. Wszystkie te formy myślenia umożliwiają lepsze zrozumienie siebie jako „podmiot zmieniający się i podmiot w zmieniających się sytuacjach” (Trzebiński 2001:37). Oznacza to, że tożsamość jednostki nie wynika z raz na zawsze przynależnych jej cech, ale może zmieniać się, pod wpływem nowych zdarzeń. Jednym słowem, kreowanie autonarracji wpływa na trafniejsze pojmowanie przez jednostkę jej celów, planów i kontekstu ich realizacji, a wiedza o własnej osobie jako o aktywnym podmiocie może stać się ważną przesłanką działania.

2.3. Trudności badawcze

Wśród trudności, na jakie napotyka badacz autonarracji pojawia się zwykle zarzut o redukcjonizm i trudności natury metodologicznej.

2.3.1. Redukcjonizm

Pomimo dużej popularności kategorii narracji w dyskursie humanistycznym, niektórzy badacze (por. Burzyńska 2008:30) zauważają, że nie wszystko da się opowiedzieć, a sprowadzenie pewnego doświadczenia czy nawet życia do

² Mowa tu o tzw. mechanizmie upłynnienia narracji polegającym na „przeorganizowaniu systemu pamięci w taki sposób, aby treści dostępne jedynie w formie proceduralnej „upłynnić”, czyli zamienić w świadomą narrację” (Tokarska 2001: 235) i w ten sposób wyeliminować nieprzyjemne treści.

narracji powoduje nadmierne uogólnienia i uproszczenia. Nie da się bowiem oddać w pełni przeżywanych emocji, zmysłowości i z tego względu, jak podaje Burzyńska (*ibidem*), narracja może uchodzić za swego rodzaju „pogrzebanie cielesności (nawet angielskie słowo *plot* [fabuła, wątek] oznacza także „grób”, „miejsce ostatniego spoczynku”). Należy jednak zaznaczyć, że głosy zarzucające redukcjonizm są odosobnione, zaś kariera narracji w dalszym ciągu trwa.

2.3.2. Efekt eksperymentatora

Pomimo ważnej funkcji komunikacyjnej autonarracji budującej cenny dialog pomiędzy badaczem i badanym, istnieje tzw. efekt eksperymentatora powodujący przemilczanie pewnych treści i/lub eksponowanie innych mających na celu lepszy odbiór badanego. Nie można mieć złudzeń, że istnieje neutralność badacza, gdyż uczestnikom badania nigdy nie jest wszystko jedno, kim jest osoba prowadząca badanie, nawet jeśli nie zdają sobie z tego sprawy (Brzeziński i Siuta 1991). Każde badanie jest spotkaniem konkretnych osób: badacza i badanych, i „bez względu na wszelkie pozytywistyczne zabiegi obliczone na obiektywizację, w badaniu takim jest zawsze obecny niewymierny ‘czynn timer ludzki’” (Stemplewska-Żakowicz 2008:78). Efekt eksperymentatora dotyczy także osoby badacza. Choć jest on świadomy tego, że ludzie mają skłonność do faworyzowania, ulegania stereotypom i posługiwania się uprzedzeniami, nie istnieje taki obiektywizm, który by go od tego uwalniał. Dlatego należy zadbać o szczegóły kontaktu z osobą badaną na każdym etapie badania, a wrażliwość badacza i świadomość własnych ograniczeń jest prawdopodobnie najbardziej charakterystyczną cechą nowych podejść w dziedzinie metod jakościowych (*ibidem*: 81).

2.3.3. Pozyskiwanie materiału

Pozyskiwanie materiału autonarracyjnego może także nastroczać trudności. Zwykle teksty autobiograficzne uzyskuje się na dwa sposoby: tekstu mówionego (transkrypcja wysłuchanych historii) oraz tekstu pisanego (np. pamiętniki pisane na konkurs, pracę zaliczeniową). Różne wersje wywiadu autobiograficznego są popularną metodą badawczą, a jej wartość polega na tym, że narrator może pogłębić swoją opowieść, a badacz znaleźć w niej coś więcej niż konwencjonalne znaczenia (Żurko 2008:109). Niemniej, należy pamiętać, że każde badanie typu wywiad odbywa się w konkretnym miejscu i sytuacji i jest tworzone na bieżąco, pod wpływem różnych okoliczności rzutujących na jego przebieg.

Autobiograficzne teksty pisane mogą, z kolei, nie spełnić oczekiwań badacza, czy to pod względem treści, czy konstrukcji autonarracji. Na oba czynniki bowiem wpływają odmienne dominujące style przywiązania badanych. Pod względem treści, niektórzy badani reprezentują styl przywiązania unikający,

co oznacza, że unikają mówienia o sobie i swoich relacjach z innymi ludźmi w sposób otwarty. Z drugiej strony, istnieją osoby, które wprost „zalewają” badaczy „osobistymi” tematami, opowiadanymi z dużą otwartością. Problemem badacza jest dokonanie porównań obu typów treściowych wypowiedzi i określenie, które zachowania językowe wskazują na unikanie pewnych tematów, a które nie. Te same wady posiada konstrukcja autonarracji. Niektóre osoby mają tendencje do opowiadania o różnych aspektach swojego życia w kategoriach czynności, typu „zapisalem się, poszedłem, skończyłem”, w przeciwieństwie do innych, którzy uwzględniają w swoich opowieściach refleksje, wewnętrzne przeżycia, emocje czy zamierzenia. Porównanie obu typów wypowiedzi pod względem formy często wymaga podjęcia trudnych i arbitralnych decyzji badacza.

2.4. Metody pracy z materiałem autobiograficznym

Pozyskawszy materiał badawczy w formie tekstów narracyjnych, możemy pracować na nim na różnych poziomach. Można badać tekst z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej lub skupić naszą uwagę na podejmowanych w narracjach wątkach, prawdopodobnie cieszących się większym zainteresowaniem wśród nauczycieli praktyków.

Rozpatrując poszczególne autonarracje pod względem formalnym możemy na poziomie tekstu zwracać uwagę na jego strukturę, spójność, długość, występujące gatunki literackie, liczbę występujących w tekście wątków, epizodów, liczbę zdań (wypowiedzi) narratora dotyczących tematu (tego, o czym się mówi) i rematu (tego, co mówi się o temacie z doprecyzowaniem stosunku autora poprzez spójniki, partykuły, niektóre przysłówki, np. „chyba”, „na pewno” czy operatory modalne). Jastrzębska i Dryll (2008) proponują przeprowadzenie analizy frekwencyjnej określonych wyrazów, które mogą wskazywać na zwiększone zainteresowanie pewnymi treściami lub zgłębiać zabarwienie emocjonalne wypowiedzi, sprawdzając jak często pojawiają się słowa z określonej kategorii, np. złość, lęk, radość, smutek. W badaniach Weintrauba zaburzenia lękowe wiążą się z częstym użyciem zaimka „ja”, negacji (partykuły „nie”, zaimki „nikt”, „żaden”) i wyrażen przyczynowości, tzw. *explainers* (np. „ponieważ”, „dlatego” itd.), zaś tendencje depresyjne z częstym stosowaniem zaimka „ja”, przy jednoczesnym braku zaimków w innych niż pierwszej osobie. Z kolei, rosnące użycie słów opisujących procesy dochodzenia do rozumienia czy przeformułowania poprzednich zdarzeń uważa się za poprawę zdrowia, co udowodniono w kilku niezależnych badaniach. Podobnie czasowniki opisujące „stany realne” – obiektywne, metrykalne stany i cechy przedmiotu, jak „mieszkam”, „skończyłam technikum”, „mam dobrą pracę” sugerują w jakim stopniu jednostka opisuje siebie przez obiektywne sprawdzalne stany, zaś czasowniki „mentalne” opisujące uczucia, jak „bałam się”, „chcę”, „lubię”, „zdecydowałam” zakładają duży stopień refleksyjności osoby opisującej, która

opisuje siebie poprzez pryzmat przeżywanych stanów wewnętrznych, potrzeb czy zainteresowań.

Za ciekawą technikę pracy na poziomie zdań może uchodzić analiza pól semantycznych pozwalająca na odkrycie znaczenia słowa-klucza i relacji wiążących to słowo z innymi elementami tekstu. (*ibidem*: 135). W tym celu bada się asocjacje – pozytywne skojarzenia z danym słowem, opozycje – elementy w tekście przeciwstawne temu słowu, atrybuty – wyrażenia opisujące cechy badanego słowa czy ekwiwalenty – elementy tekstu, które mają takie same asocjacje, opozycje i atrybuty, jak wybrane słowo. W efekcie budujemy swoistą mapę danego słowa.

Badanie tekstów narracyjnych pod względem treści/wątków tematycznych również dostarcza interesujących możliwości badawczych. Im bardziej istotne treści, tym więcej tekstu poświęca się im lub zostają one całkowicie pominięte. Dryll (2001:123) twierdzi, że za diagnostyczny może uchodzić układ „gwiazdzisty”, w którym omawiając różne wątki swojego życia, narrator konsekwentnie powraca do jednego z nich albo zasygnalizowawszy go „ucieka” w inne zagadnienia.

Cennym wkładem badań empirycznych jest wyodrębnienie typów narracji związanych z treścią podejmowanych wątków tematycznych: proaktywnych *vs.* defensywnych oraz allocentrycznych *vs.* ipsocentrycznych. Pierwsze z nich dotyczą sposobu rozpoczynania się osobistych historii. W narracjach proaktywnych ciąg zdarzeń zaczyna się od przedstawienia intencji podmiotu, przekształcenia intencji w plan działania i pojawienia się zakłóceń na skutek działań realizujących plan. Celem narracji jest rozwiązanie komplikacji i zrealizowanie celu. „Zawsze chciałam się nauczyć języka angielskiego” może służyć za wstęp do narracji proaktywnej. Natomiast narracja defensywna charakteryzuje się tym, że zdarzenia zaczynają się w momencie zakłóceń w życiu podmiotu. Narrator broni stanu rzeczy przed komplikacją i uruchamia swoje działania. Przykład rozpoczęcia narracji defensywnej mógłby brzmieć następująco: „Nigdy nie byłem dobry z języków obcych”. Uzyskany materiał może pomóc określić jak autorzy autonarracji oceniają swoje życie. Z perspektywy narracji proaktywnej, uczenie się języka obcego jest postrzegane jako ciąg intencjonalnych zdarzeń podmiotu, zaś z pozycji defensywnej jako ciąg zdarzeń obracających się wokół kłopotów i walki z nimi.

Drugi podział konstruowanych narracji pod względem treści dotyczy tego, kto pełni rolę głównego bohatera w tekście, czyli kto jest centralną postacią czy osią konstrukcyjną wypowiedzi. Z badań wynika (Trzebiński 2001:61), że wbrew oczekiwaniom nie zawsze jest to sam podmiot, ale często partner podmiotu, jego rodzina lub inna osoba znacząca. Gdy główne wątki autonarracji oscylują wokół innej osoby niż sam podmiot, mamy do czynienia z autonarracją allocentryczną. Gdy głównym obiektem jest sama jednostka, autonarracja jest ipsocentryczna. Z badań wynika, że allocentryzm związany jest z niskim poczuciem podmiotowości w wyborze własnych działań, brakiem

uwzględniania własnych wartości w wyborach i decyzjach i, paradoksalnie, z większym poczuciem osamotnienia w interakcjach społecznych.

Tak więc, badanie narracji autobiograficznych zawierających opisy nauki języka obcego to doskonała możliwość zgłębiania informacji na temat różnic indywidualnych uczniów. Dzięki narracjom o doświadczeniach uczenia się możemy dowiedzieć się czy i jak bardzo uczniowie różnią się między sobą, zwłaszcza przy uwzględnieniu kontekstów psychologicznych i społecznych w dłuższym okresie, co znajduje wyraz w historiach autobiograficznych. Benson (2007:20) dodaje, że informacje o osobach, których doświadczenia z nauką języka obcego pociągają za sobą przekraczanie pewnych granic – geograficznych, psychologicznych, społecznych, kulturowych – i konstruowanie nowych tożsamości w języku obcym są szczególnie dobrze pozyskiwane w badaniu autobiograficznym.

3. Przykładowe badanie autonarracyjne

3.1. Przedmiot i cel badania

Analizując współczesne zainteresowanie językiem angielskim oraz wyniki badań w zakresie uczenia się języków widać, jak bardzo osiągnięcie sukcesu w języku obcym zależy od uwarunkowań biograficznych uczących się. Konstatacja ta była inspiracją do podjęcia przeze mnie dużego badania empirycznego, mającego na celu wyróżnienie określonych modeli biografii językowych uczniów. Uznałam, że uzyskanie materiału w postaci autobiografii podporządkowanych głównemu tematowi, jakim jest uczenie się języka obcego może dostarczyć badaczowi wielu prawdziwych informacji o człowieku i, w przeciwieństwie do rozpowszechnionych badań ilościowych, ukazać wewnętrzny kontekst badanego zagadnienia, umożliwiając pełniejszą interpretację i „poznanie rozumiejące” (Tabor 2008:51). Poza tym, autobiografia na ściśle określony temat uwzględnia nie tylko obecną sytuację językową uczestników badania, ale również ich wcześniejsze doświadczenia uczenia się języka obcego oraz, co często ma miejsce, symulowane plany na przyszłość.

Do udziału w badaniu poprosiłam znanych mi studentów – osób w różnym wieku (studenci stacjonarni i niestacjonarni), studiujących na różnych kierunkach studiów i reprezentujących różny poziom zaawansowania języka angielskiego. W efekcie otrzymałam materiał badawczy w postaci autobiografii od studentów filologii angielskiej reprezentujących zaawansowany poziom znajomości języka (81 osób ze studiów licencjackich, 87 osób uzupełniających wykształcenie na studiach magisterskich), pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim o poziomie średniozaawansowanym (43 osoby ze studiów dziennych i 47 osób studiujących zaocznie) i zarządzania prezentujących podstawową znajomość angielskiego (48 osób studiujących zaocznie). Wszyscy badani otrzymali następujące zadanie: „*Moja podróż z językiem obcym*” – *opisz swoją*

historię uczenia się języków obcych. Dostrzegając w większości przypadków zdziwienie i niepewność wśród badanych, zazwyczaj konstruowałam polecenie ponownie, tym razem z wykorzystaniem metafory zaczerpniętej z propozycji Tokarskiej (2001:249): *Wyobraź sobie, że piszesz książkę na temat własnej historii uczenia się języków obcych. Jaki byłby jej tytuł? Co znalazłoby się w poszczególnych rozdziałach?* Metafora uczenia się języka jako książki, okazywała się na tyle trafna, że zwykle nie musiałam dłużej tłumaczyć polecenia. Nie chciałam również niczego sugerować bądź strukturyzować ich narracji, licząc na to, że nieskrępowane wypowiedzi zachęcą badanych do poszukiwania własnych form ekspresji i podzielenia się doświadczeniami w bardziej autentyczny sposób. Realizacja zadania nie była ograniczona liczbą słów, zaś czas wykonania w różnych grupach badanych wynosił od 2 do 3 miesięcy. Moim zaś zadaniem była próba wydobycia z otrzymanych narracji głównych wątków, ważnych dla respondentów systemów znaczeń, faktów i tematów, jak również określenie relacji pomiędzy nimi. Po dotarciu i zgłębieniu treści znaczących, mogłam bowiem uzyskać wgląd w teorie personalne uczących się, ustalić ścieżki ich rozwoju językowego, a tym samym określić, jak bardzo uwarunkowania biograficzne wpływają w ich przypadku na sukces lub niepowodzenie w nauce języka angielskiego.

3.2. Analiza danych

Analiza uzyskanych danych jakościowych wymagała specyficznej procedury metodologicznej. Ze względu na to, że źródłem danych była swobodna wypowiedź respondentów na zadany temat, uznałam, że analiza materiału pod względem treści uwzględniająca najważniejsze elementy znaczeń okaże się najwłaściwsza. Podobnie jak Tabor (2008) w jej badaniu dotyczącym rozwoju zawodowego nauczycieli, skorzystałam z techniki kodowania. Według Konarzewskiego (2000), kodowanie polega na zastępowaniu fragmentów tekstu oznaczeniami reprezentującymi kategorie tekstu, wyprowadzonymi albo z samego tekstu, albo przygotowanymi przez badacza wcześniej. Opierając się na literaturze przedmiotu, opracowałam zestaw prawdopodobnych kodów (tzw. „szkieletu”) – oznaczeń, które mogły odpowiadać głównym wątkom autobiografii językowych (wśród nich były takie kody jak „szkoła podstawowa”, „szkoła średnia”, „studia”, „wpływ osób znaczących”, „lekcje dodatkowe”, „chęć uczenia się języka”, „marzenia o pracy nauczyciela”, „presja pracodawcy”, „wyjazd zagraniczny”). Niemniej, pod wpływem pracy z materiałem badawczym, a zwłaszcza kilkakrotnym czytaniu wszystkich narracji, zmieniałam i uzupełniałam swoje pierwotne kategorie o dodatkowe szczegółowe oznaczenia. We wszystkich pracach starałam się stosować te same oznaczenia, aby trafniej porównać poszczególne biografie.

W celu określenia modeli biografii językowych uznałam, inspirowana przez Tabor (2008), że naturalnym etapem analizy materiału będzie utworzenie siatek biograficznych, czyli rodzaju tabel, w których zostałyby uwzględnione

wcześniejsze oznaczenia kodowe. Siatki, zwane też matrycami, wzorami lub atrybutami mogą być uporządkowane ze względu na przypadki, czas, rolę, pojęcia, skutki (por. *ibidem*: 55). Siatki w moim badaniu są uporządkowane chronologicznie (jako wertykalny ciąg zdarzeń dotyczących uczenia się języka angielskiego) i pojęciowo (jako horyzontalny zbiór czynników wpływających na sukces/niepowodzenie respondenta w uczeniu się języka angielskiego). Oba etapy analizy uzyskanych narracji (kodowanie i stworzenie siatek biograficznych) umożliwiają skonstruowanie określonych modeli biografii językowych.

3.3. Wyniki i wnioski

W poniższych tabelach 1–6 zaprezentowałam po dwie przykładowe siatki biograficzne (chronologiczna i pojęciowa) osób dla każdej z trzech badanych grup: studentów filologii angielskiej, pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim, zarządzania. Choć w materiale badawczym zgromadziłam autonarracje studentów stacjonarnych i niestacjonarnych, w celu wyeliminowania zmiennej i lepszego porównania, w omawianym tu badaniu wybrałam tylko informacje o studentach niestacjonarnych. Osoby zostały wybrane do tabel losowo (trzy-nasta autobiografia z każdej grupy ułożona w porządku alfabetycznym według nazwisk autorów) i z pewnością formułowanie wiążących wniosków o każdej z grup na tej podstawie byłoby ryzykowne, gdyż wymagałoby precyzyjnego przeanalizowania wszystkich autobiografii osób biorących udział w badaniu. Celem tego artykułu jest ukazanie pomysłu na przykładowe badania z wykorzystaniem autonarracji i, przy okazji, zwrócenie uwagi na zjawisko rozwoju językowego uczących się. Dlatego na podstawie uzyskanych siatek biograficznych można wysnuć tylko kilka wstępnych hipotez dotyczących modeli biografii językowych respondentów, a dalsze, bardziej wnikliwe i oparte o cały zgromadzony materiał empiryczny badania mogą dostarczyć wiarygodniejszych wniosków³.

Pobieżna analiza zaprezentowanych w tabelach siatek biograficznych upoważnia do wysnucia początkowych wniosków natury ogólnej. W efekcie konstatację można sprowadzić do sformułowania trzech charakterystyk każdej z opisywanych grup, które mogą posłużyć za hipotezy wstępne do dalszych badań, dotyczących wyróżnionych tu trzech kierunków rozwoju językowego (zaangażowania, odroczenia i wycofania).

1. Model *zaangażowania*. Studenci filologii angielskiej przejawiają zainteresowania językowe od najmłodszych lat. Już w szkole podstawowej korzystają z lekcji dodatkowych, a w szkole średniej często przystępują do egzaminów certyfikatowych. Uczenie się języka sprawia im prawdziwą przyjemność. Są przekonani o swoich umiejętnościach językowych i zazwyczaj swoją przyszłość wiążą z językiem angielskim, nawet gdy wcześniej ukończyli inne studia.

³ Pełny opis badania w przygotowaniu.

2. Model *odroczenia*. Pomimo wyboru studiów uprawniających do nauczania dzieci w klasach 1–3, studenci pedagogiki wczesnoszkolnej niepewnie czują się w roli przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Są bardzo umotywowani do nauki języka, przy czym zdają sobie sprawę z własnych niedoskonałości językowych, spowodowanych zbyt krótką lub zbyt powierzchowną nauką. Regulację prawną, pozwalającą nauczycielowi nauczania zintegrowanego uczyć swoich podopiecznych języka, traktują z dużą ostrożnością, powagą i odpowiedzialnością – odraczają decyzję o nauczaniu języka do czasu, gdy będą czuć się w nim pewnie. Choć znakomita większość lubiła język angielski w czasie swojej nauki szkolnej, nie był to dla nich nigdy przedmiot najważniejszy, co ma miejsce w przypadku studentów filologii. W porównaniu z innymi narracjami, w ich biografiach jest więcej teorii personalnych na temat istoty nauczania, np. refleksja o negatywnym wpływie częstej rotacji nauczycieli, ważności przekazów moralnych udzielanych przez nauczycieli, czy prymatu dobra dziecka.
3. Model *nycofania*. Studenci kierunku zarządzania po raz pierwszy zetknęli się z „poważną” nauką języka angielskiego na studiach. W poprzednich etapach nauczania, nie darzyli uczenia się języków obcych specjalną sympatią. Część z nich kojarzy uczenie się języka obcego z uczuciem lęku, choć dostrzega praktyczne korzyści, jakie znajomość angielskiego przynosi (komunikowanie się podczas wyjazdów zagranicznych, zrozumienie instrukcji programów komputerowych itp.). Twierdzą, że w przyszłości, jeżeli nadarzy się ku temu okazja, chcą kontynuować naukę angielskiego, ale często jest to tylko poziom deklaracyjny⁴.

4. Podsumowanie

Rozwój językowy człowieka nie może odbywać się bez związków z jego życiem codziennym, uwarunkowaniami rodzinnymi, edukacją, pracą. Dlatego, aby w pełni zinterpretować historię rozwoju językowego danej osoby, należy wziąć pod uwagę jej różne przejawy życia. Autobiografia, jako metoda badawcza, jest w stanie pomóc określić, jak ścisły jest związek pomiędzy osobistymi przeżyciami ucznia a jego rozwojem językowym, uczynić jego własny rozwój bardziej spójnym i zintegrowanym, a nawet umożliwić mu kierowanie swoją biografią (Tabor 2008:167).

Niemniej, należy pamiętać, że metody analizy tekstów narracyjnych często pozostają dyskusyjne i nie udzielają odpowiedzi na wiele pytań. Omawianie

⁴ Po zakończenie kursu lektoratowego, ci sami studenci mieli możliwość uczestniczenia w dodatkowych 30 godzinach zajęć z języka angielskiego za symboliczną opłatą (5 zł za godzinę zegarową, 12-osobowe grupy). Nikt się nie zgłosił, a pytani anonimowo dlatego, skarżyli się na brak czasu i trudność zadania.

tekstu na poziomie większym niż zdanie jest w lingwistyce ciągle czymś nowym, zaś badania nad treściami autonarracji z perspektywy zachowań jednostki są wciąż na etapie początkowym (Stemplewska-Zakowicz 2008:76). Co więcej, badania jakościowe, do których należy badanie autonarracyjne, są nieustannie traktowane z dystansem i zarzuca się im brak wiarygodności rezultatów.

Próba zminimalizowania tych zarzutów mogłyby być dalsze poszukiwania badawcze. Wzory relacji wywiedzione z autobiografii uczących się mogłyby zostać zweryfikowane poprzez zastosowanie badań ilościowych. Poszukiwanie relacji pomiędzy uwarunkowaniami biograficznymi a rozwojem języka obcego wśród innych grup wiekowych czy zawodowych mogłoby również rzucić nowe światło na lepsze zrozumienie tego zjawiska. Jednym słowem, autonarracja oferuje wgląd w nowe wymiary różnic indywidualnych uczących się języków obcych i, choćby z tego względu, zasługuje na naszą uwagę.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K.M. 1995. „Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking *at* and *through* the diary studies”. (w) Brown, H.D. i Gonzo, S. (red.). *Readings on Second Language Acquisition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents. 163–205.
- Benson, P. 2002. „(Auto)biography and learners’ diversity”. (w) Benson, P. i Nunan, D. *Learners’ Stories*. Cambridge: CUP.
- Brzeziński, J. i Siuta, J. 1991. *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Burzyńska, A. 2008. „Idee narracyjności w humanistyce”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 21–36.
- Curran, E. 2008. „Narratives of relevance: seizing (or not) critical moments”. (w) Cole, K.M. i J. Zuengler. (red.). *The Research process in Classroom Discourse Analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dryll, E. 2008. „Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 117–132.
- Jastrzębska, J. Dryll, E. 2008. „Autonarracja osób o różnych stylach przywiązania. Wybrane techniki formalnej analizy tekstu”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. 2002. „Narracje w szkole”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 189–220.
- Kofta, M. i Doliński, D. 2000. „Poznawcze podejście do osobowości”. (w) Strelau, J. *Psychologia. Podręcznik akademicki (tom 2)*. Gdańsk: GWP. 561–600.

- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Norton (Pierce), B. 1995. „Social identity, investment, and language learning”. *TESOL Quarterly* 29: 9–31.
- Oleś, P. 2008. „Autonarracyjna aktywność człowieka”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 37–52.
- Schmidt, R. 1983. „Interacton, acculturation, the acquisition of communicative competence”. (w) Wolfson, N. i Judd, E. (red.). *Sociolinguistics and TESOL*. Rowley, MA: Newbury House. 137–74.
- Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stemplewska-Żakowicz, K. 2008. „Obiektywność i inne metodologiczne cnoty z perspektywy postmodernistycznej wrażliwości badawczej”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 37–52.
- Tabor, U. 2008. *Biograficzne uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Taylor, S. „Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation”. *American Psychologist* 38. 1161–1173.
- Teutsch-Dwyer, M. 2002. „(Re)constructing masculinity in a new linguistic reality”. (w) Pawlenko, A., Blackledge, A., Piller, I i M. Teutsch-Dwyer (red.). *Multilingualism, Second Language Acquisition, and Gender*. New York: Mouton de Gruyter. 175–98.
- Tokarska, U. 2001. „Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 221–261.
- Trzebiński J. 2001. „Narracyjne konstruowanie rzeczywistości”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 17–42.
- Trzebiński J. 2001. „Autonarracje nadają kształt życiu człowieka”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 43–80.
- Żurko, M. 2008. „Wybrane metody analizy i interpretacji narracji autobiograficznej w ujęciu hermeneutycznym”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 105–129.

Załącznik:

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkola podstawowa	Lekcje prywatne z j. angielskiego	<ul style="list-style-type: none"> Filmy w j. angielskim nadawane w telewizji satelitarnej, Zainteresowanie angielskim starszej siostry Krzysztofa, co przeniosło się na niego.
Szkola średnia	Nauka j. angielskiego w najlepszym liceum w mieście	<ul style="list-style-type: none"> Zdanie egzaminu FC (B), Rozpatrywanie filologii angielskiej jako przedmiotu studiów dziennych (ostateczny wybór prawa).
Studia prawnicze	Lektorat przez 2 lata na studiach prawniczych	<ul style="list-style-type: none"> Nieustające zainteresowanie językiem angielskim.
Studia anglistyczne	Pomyślne zdanie egzaminów wstępnych, studiowanie przez rok na studiach stacjonarnych i przeniesienie się (z powodu podjęcia zatrudnienia w kancelarii prawnej) na studia niestacjonarne.	<ul style="list-style-type: none"> Źródło nieocenionej wiedzy lingwistycznej Przekonanie o nowych możliwościach zawodowych, Chęć związania przyszłości z językiem angielskim.

Tabela 1: Przykład siatki uporządkowanej chronologicznie na podstawie biografii 27-letniego Krzysztofa, studenta filologii angielskiej

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Wypowiedź respondentki
Programy telewizyjne i komputerowe dla dzieci dla dzieci.	Ulica Sezamkowa, Program „Muzzy Comes Back”, Programy komputerowe uczące pojedynczych słów	„Podejrzewam, że jako pięcioletnia dziewczynka umiałam około 200-300 wyrazów i zwrotów po angielsku, chociaż nie wiem, czy wymawiałam je poprawnie. Język angielski w zerówce był dla mnie zbyt prosty i nudziłam się na zajęciach”

Osoba znacząca	Metody pracy nauczyciela j. angielskiego	„Jedną z najbardziej niesamowitych prac domowych było wyjście do kina na film z serii „Southpark: Bigger, Longer and Uncut”. Rozmawialiśmy wówczas o slangu i nie sposób było uniknąć tematu wulgaryzmów w j. angielskim. Pan Maciek polecił nam pójście do kina na ten film. Następnie na zajęciach wspólnie wybieraliśmy eufemizmy dla kolejnych zebranych przez nas angielskich przekleństw. Dzięki temu pan Maciek zyskiwał uznanie jako ktoś, kto jest blisko młodych ludzi, szanuje nasze zainteresowania i potrafi je wykorzystać tak, aby nas nauczyć języka angielskiego”.
Uwarunkowania osobiste	Ciąża w klasie maturalnej	„Dyrektorka, poinformowana o mojej sytuacji (termin porodu przypadał w egzamin maturalny) poprosiła mnie, abym spróbowała przystąpić do olimpiady z języka polskiego i egzaminu FCE po to, aby uzyskać zwolnienie z pisemnych egzaminów maturalnych. Wzięłam sobie to do serca i w grudniu, w czwartym miesiącu ciąży, egzamin zdałam.
Studia anglistyczne	Tłumaczenia praktyczne	„Zajęcia uświadomiły mi, że dokonywanie przekładów literatury jest tym, czym chcę się w życiu zajmować. Gdy tłumaczyłam pierwszy zadany tekst, poczułam niesamowita przyjemność, uczucie, jakbym dawała światu coś nowego i ważnego. I wtedy zrozumiałam, że tłumaczenie książek, zwłaszcza literatury popularnej, to jest to, co chcę robić w życiu i co jest moim powołaniem”.
Postrzeganie roli nauczyciela	Praca lektora j. angielskiego	„Będąc jednocześnie nauczycielem i studentką zauważyłam, że osoba która uczy innych, a w tym samym czasie sama się dalej uczy, ma w sobie nie tylko bardziej aktualną wiedzę, ale i większą pokorę czy zrozumienie dla różnych sytuacji i możliwości poznawczych swoich wychowanków”.

Tabela 2: Przykład siatki uporządkowanej pojęciowo na podstawie biografii 25-letniej Anny, studentki filologii angielskiej

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkoła podstawowa	Dodatkowe lekcje z j. angielskiego (3–4 klasa), Język rosyjski (klasa 5) Język angielski w szkole (6–8 klasa)	<ul style="list-style-type: none"> • Pamięta, że nauczycielka pisała bardzo charakterystycznie literę „r”, • Brak wspomnień, • Piosenki i rymowanki, do dziś pamięta „Lemon tree”.
Szkoła średnia	J. angielski J. rosyjski	<ul style="list-style-type: none"> • Zmiana nauczyciela co pół roku, za każdym razem rozpoczynanie zajęć od <i>Present Simple</i>, • Ta sama nauczycielka przez cały okres nauki, • Wybór języka rosyjskiego na maturze.
Studia pedagogiczne	Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim	<ul style="list-style-type: none"> • Niepewność, czy poprzestanie na nauczaniu zintegrowanym, czy zdobędzie wystarczająco umiejętności i odwagi, aby uczyć angielskiego dzieci.

Tabela 3: Przykład siatki uporządkowanej chronologicznie na podstawie biografii 22-letniej Kamili, studentki pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Wypowiedź respondentki
Zaciekawienie j. angielskim	Osoba znacząca Osoba znacząca	<p>„Pani, która uczyła mnie angielskiego w przedszkolu była miłą i sympatyczną osobą, lubiącą dzieci. Dziś mogę śmiało powiedzieć, że miała wysokie kompetencje. Potrafiła zaciekawić i zachęcić do nauki wszystkie dzieci. Dobrze się stało, że na początku mojej przygody z językiem obcym, a był to j. angielski, mam takie najlepsze wspomnienia”.</p> <p>„W liceum nauczycielem j. angielskiego był ksiądz. Przyznam, że bardzo ciekawie potrafił opowiadać łącząc z tym naukę, wiele takich rzeczy pozostało w pamięci do dzisiaj, na przykład: własnoręczne wykonanie napisu i przyklejenie na drzwi do swojego pokoju: „My room is my castle”. Może nie wyniosłam z tych zajęć dużej umiejętności we władaniu angielskim, ale wiele mądrości życiowych, do których często sięgam”.</p>

Przygoda z j. niemieckim	Zdolność ukryta	„W wieku 5. i 6. lat spędziłam całe letnie wakacje z rodziną w Niemczech (łącznie 4 miesiące). Dla mnie niemiecki jest taką zdolnością ukrytą, której nigdy nie pozwoliłam się rozwinąć, ponieważ nie lubię tego języka. Mam wewnętrzny opór do tego języka i nic na to nie poradzę. Większość mojej rodziny zna niemiecki bardzo dobrze. Syn mój chodzi do drugiej klasy szkoły podstawowej z rozszerzonym j. niemieckim i kiedy słyszę jak się czyta, wiele słów wydaje mi się znajomych”.
Plany na przyszłość	Pragnienie podjęcia dalszego rozwoju języka, aby nauczać dzieci	„W tej chwili nie podjąłabym się jeszcze nauczania j. angielskiego u dzieci, ponieważ wiem, że to nie jest jeszcze ten moment. Jestem osobą zbyt ambitną i jest jeszcze dużo pracy przede mną, czasu pomiędzy zajęciami na naukę jest bardzo mało, ale mimo to nie mam wyboru. Nauczyć się w taki sposób, aby nauczając nie skrzywdzić dzieci, bo ich dobro jest najważniejsze”.

Tabela 4: Przykład siatki uporządkowanej pojęciowo na podstawie biografii 29-letniej Magdy, studentki pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkoła podstawowa	J. rosyjski nauczany w szkole od 4 klasy jako przedmiot obowiązkowy	<ul style="list-style-type: none"> • Przynależność do Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, • Korespondencja z kolegami z ZSRR
Szkoła średnia	J. niemiecki nauczany jako przedmiot obowiązkowy	<ul style="list-style-type: none"> • Nudne uczenie się słówek i wykonywanie licznych ćwiczeń gramatycznych.
Praca zawodowa	Zapisanie się na półroczny kurs j. angielskiego	<ul style="list-style-type: none"> • Poznanie podstawowych zwrotów.
Studia w szkole zarządzania	Lektorat j. angielskiego trwający 2,5 roku (120 godzin)	<ul style="list-style-type: none"> • Umiejętność zapytania o drogę, zrobienia zakupów czy zamówienia posiłku podczas wyjazdu wakacyjnego w Turcji.

Tabela 5: Przykład siatki uporządkowanej chronologicznie na podstawie biografii 35-letniego Mariusza, studenta zarządzania

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Wypowiedź respondentki
Problemy	Sprawności i podsystemy	„Największym problemem jaki mam przy nauce tego języka jest różnica pomiędzy pisownią a wymową. Łatwiej jest mi nauczyć się pisowni słówek niż ich wymowy. Mam problemy ze zrozumieniem „mówionego” angielskiego. Moje „uszy” często nie potrafią wychwycić różnic pomiędzy wypowiadanymi słowami”.
Mile wrażenia	Satysfakcja	„Największa moja satysfakcja z nauki tego języka? Było kilka, ale ta pierwsza wydarzyła się na koniec drugiego semestru. Poświęciłam bardzo dużo czasu na naukę, nawet przy grillu brat przepytывał mnie z angielskiego, poprawiał błędy językowe. Na drugi dzień zaliczyłam angielski i dostałam czwórkę na semestr. Ktoś by powiedział tylko czwórkę, z czego tu się cieszyć. A ja byłam naprawdę zadowolona, że to czwórka”.
Emocje	Lęk	„Czy boję się jeździć na zajęcia z języka? Tak, często odczuwam strach, a po zajęciach ulgę. Z czego to wynika? Z mojej świadomości, że umiem to, co umiem, albo nie umiem, że pewne rzeczy są do nauczenia, inne nie. A strach przed wywołaniem na zajęciach powstaje sam z siebie”.
Plany na przyszłość	Ambiwalencja	„Z jednej strony cieszę się, że to ostatni semestr nauki angielskiego, że kończę przedmiot, którego nauka zabiera mi najwięcej czasu. Z drugiej strony jest mi ogromnie żal, że nie mogę maksymalnie wykorzystać możliwości, jakie daje mi możliwość nauki tego języka. Mam nadzieję, że kiedyś w przyszłości będę mogła uczyć się języka angielskiego, tylko dlatego, że chcę się go nauczyć i nie dzieląc się czasem na naukę z innymi przedmiotami”.

Tabela 6: Przykład siatki uporządkowanej pojęciowo na podstawie biografii Anny, 37-letniej studentki zarządzania

Izabela Orchowska

KJO UAM Poznań

**KONSTRUOWANIE
PROJEKTU PRACY
DYPLOMOWEJ JAKO
ELEMENT KSZTAŁCENIA
AKADEMICKIEGO PRZY-
SZŁYCH NAUCZYCIELI
JĘZYKÓW OBCYCH**

**Preparing a diploma project as an element of teacher
trainees' education**

The aim of the article is to answer the question if and to what extent preparing a diploma project on glottodidactics should be an opportunity for the student trainee to understand glottodidactics as a scholarly domain. The author of the article assumes that student's understanding of the specificity of glottodidactics depends on their developing the so called general epistemological consciousness. The student should gradually develop the awareness of how a researcher epistemological perspective influences the posed research questions and the interpretation of analyzed phenomena as well as the construction of knowledge of and beliefs about the process of learning/teaching a foreign language. To illustrate the problem, the article refers to specific diploma work projects whose authors are the student trainees of the French section at the College of Foreign Languages at UAM in Poznań.

1. Wprowadzenie do problematyki

Celem niniejszego artykułu będzie próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu konstruowanie projektu pracy dyplomowej z glottodydaktyki

powinno stanowić dla studentów okazję do lepszego zrozumienia glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej.

Zredagowanie teoretyczno-praktycznej pracy dyplomowej z dydaktyki języków obcych wpisuje się w proces kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych w kontekście trzyletnich studiów licencjackich w kolegiach języków obcych i na kierunkach neofilologicznych, w przypadku studentów o specjalności glottodydaktycznej. Proces redagowania tego typu pracy stanowi duże wyzwanie dla studentów, zarówno w wymiarze dyskursywnym, jak i epistemologicznym. Poza tym, umiejętnością, która niejako warunkuje tworzenie tego typu dyskursu naukowego jest zdolność do krytycznej refleksji nad praktyką szkolną, w oparciu o przeczytane publikacje naukowe. Studenci powinni oczywiście prezentować własne stanowisko w sposób bardziej implicytny niż doświadczeni naukowcy. Ci ostatni mogą otwarcie polemizować z innymi autorytetami nauki, podczas gdy autorzy prac seminaryjnych sytuują się wobec znanych im koncepcji głównie poprzez samą selekcję przywoływanych autorów i sposób, w jaki włączają ich przemyślenia i propozycje we własny wywód naukowy. Powinni oni stawiać więc na dialogiczność, ukazując wielość punktów widzenia i różnorodność perspektyw ujmowania analizowanego problemu (Orchowska 2009). Dla wielu studentów, redagowanie pracy licencjackiej jest również okazją do wdrożenia się do pracy badawczej, chociaż nie jest to regułą, tak jak ma to miejsce w przypadku prac magisterskich i dysertacji doktorskich.

Elementem poprzedzającym proces redagowania pracy dyplomowej i wpływającym na jego efektywność jest opracowanie przez studentów projektu i koncepcji takiej pracy i to właśnie na tym etapie kształcenia akademickiego skoncentruję się w niniejszym artykule. Zakładam, że ten szczególnie etap w kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli języków obcych powinien wykształcić u studentów podstawy tzw. świadomości epistemologicznej w zakresie dziedziny naukowej, jaką jest glottodydaktyka, co zasada się na pewnej wizji progresji w kształceniu nauczycieli w kontekście akademickim.

Pojęcie „epistemologia” jest wieloznaczne. W ujęciu syntetycznym, zaproponowanym przez Françoise Demaizière i Jean-Paul’a Narcy-Combes (2007), które w kontekście niniejszego artykułu wydaje mi się najbardziej adekwatne, epistemologia jest refleksją nad konstruowaniem i zarządzaniem wiedzą w danej dziedzinie i w jej relacji z innymi dziedzinami myślenia naukowego. W zakresie konstruowania i interpretowania wiedzy merytorycznej z zakresu glottodydaktyki studenci są konfrontowani z koncepcjami wywodzącymi się z tej dziedziny a nierzadko również z dziedzin pokrewnych, ze względu na interdyscyplinarny charakter tej dyscypliny naukowej.

Samą świadomość epistemologiczną studenta będą tutaj traktowała, jako zrozumienie przez niego specyfiki glottodydaktyki jako dziedziny naukowej przy założeniu, że postawa studenta-badacza w tym zakresie jest dynamiczna

i kształtuje się na drodze interakcji, zarówno z aktorami oraz elementami kontekstu dydaktycznego, do którego praca dyplomowa się odnosi, jak i z samym opiekunem naukowym.

Jednocześnie należy przyjąć, że stanowisko epistemologiczne studenta-badacza, rozumiane jako sposób, w jaki wiedza konstruuje się dla danej osoby, wpływa na wybór problemu dydaktyczno-badawczego, selekcję danych, ich interpretację i metodologię badawczą. Powinno ono oczywiście manifestować się w sposób mniej lub bardziej eksplicytny w tekście pracy dyplomowej, ale już wcześniej, na etapie konstruowania projektu, student powinien być świadomy, jak zajmowane przez niego stanowisko wpływa na wybór, zdefiniowanie, postrzeganie, interpretowanie i sposób analizowania danego problemu.

Gaston Bachelard (2002) wykazał konieczność tzw. *zzerwania epistemologicznego* (fr. *rupture épistémologique*), co oznacza modyfikację założeń a dokładniej konieczność zerwania z wyjaśnieniem intuicyjnym danego zjawiska na rzecz jego zrozumienia opartego na teorii i podejściu naukowym. Trzeba jednak w tym celu uchwycić przeszkodę epistemologiczną, która zasadza się na wyjściowych wyobrażeniach na temat zaobserwowanego zjawiska. Zdystansowanie się do początkowej wizji analizowanego problemu okazuje się więc niezbędne. Poza tym, w procesie kształtowania się umysłu naukowego w ujęciu Gastona Bachelard (2002) wszelka wiedza jest odpowiedzią na postawione pytanie a zatem bez stawiania pytań nie można konstruować wiedzy naukowej.

Pytanie, jakie nasuwa się teraz brzmi, czy studenci są gotowi do tak dojrzałej refleksji naukowej i jak ewentualnie należałoby ich do niej przygotować.

2. Specyfika glottodydaktyki jako dziedziny naukowej i jej wpływ na koncepcję kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych

Skoro konstruowanie projektu pracy dyplomowej z glottodydaktyki powinno pozwolić studentom lepiej zrozumieć specyfikę dydaktyki języków obcych jako dziedziny naukowej, należy zastanowić się, na czym polega ta epistemologiczna specyfika glottodydaktyki.

Po pierwsze, należy pamiętać, że glottodydaktyka ma zarówno wymiar teoretyczny jak i praktyczny, które się wzajemnie uzupełniają. Jak zauważa Hanna Komorowska (1982:15), „... niemożliwe jest planowanie, prowadzenie i interpretowanie badań empirycznych w sposób oderwany od teorii akwizycji języka. Wszelkie bowiem pytania badawcze, hipotezy i narzędzia są nieuchronnie wyrazem pewnego stanowiska teoretycznego, przyjętych definicji i podziałów. Wyrazem stanowiska teoretycznego jest też sposób zbierania danych, selekcjonowanie faktów, które uważa się za istotne, wreszcie sam sposób wyjaśniania zaobserwowanych w badaniach zjawisk”. Jednocześnie

„... wnioski z badań kształtują w określony sposób teorię. Niezbędne jest więc stale uświadamianie sobie wzajemnych powiązań i wpływów poziomu empirycznego i teoretycznego w nauce” (*ibidem*). W konsekwencji również w kształceniu młodych badaczy i przyszłych nauczycieli języków obcych powinniśmy uwzględnić cel epistemologiczny, jakim byłoby uświadomienie sobie przez studentów, że warunkiem rozwoju glottodydaktyki jako nauki jest powiązanie jej wymiaru empirycznego i teoretycznego i że wszelka pogłębiona refleksja w tym zakresie musi odbywać się zarówno na poziomie teoretycznym jak i praktycznym. W przypadku formułowania problemu dydaktycznego w fazie wstępnej konstruowania projektu student dokonuje selekcji i kontekstualizacji trudności uczeniowej zaobserwowanej na danej lekcji języka obcego, prezentuje, w jaki sposób owa trudność się przejawia na poziomie zachowań i postaw uczniów, jakie są jej przyczyny i jak wpływa na skuteczność procesu uczenia się/nauczania, aby następnie zdefiniować ten problem w oparciu o wiedzę teoretyczną, jaką dysponuje. W rezultacie, zaproponowane przez niego rozwiązanie powinno być dostosowane do parametrów analizowanej sytuacji uczeniowej a także być oparte na wybranych założeniach teoretycznych.

Po drugie, glottodydaktyka jest uznawana dzisiaj za naukę interdyscyplinarną, chociaż poglądy w tym zakresie nie są wśród naukowców identyczne.

Maria Dakowska (1987) postuluje istnienie dwóch koncepcji (paradygmatów): koncepcji interdyscyplinarnej i koncepcji autonomicznej, które odmiennie określają status dyscypliny, jej zadania, źródła teorii, związki teorii z praktyką a także stosunek do dyscyplin pokrewnych. Jeśli chodzi o samą koncepcję interdyscyplinarną, wspomniana badaczka uważa, że koncepcja interdyscyplinarna daje bardzo słabe podstawy do względnie równomiernego postępu w dziedzinie uczenia się i nauczania. Dużą wadą tej koncepcji jest zdaniem autorki uzależnienie się od dyscyplin pokrewnych, jako źródła nowych pomysłów i hipotez. W konsekwencji teoria z zakresu glottodydaktyki „nie dotyczy procesu uczenia się i nauczania, ale jest budowana poprzez sumowanie teorii dziedzin źródłowych. Jest ona w dalszej kolejności wykorzystywana do tworzenia metod nauczania i wynikających z nich technik” (Dakowska 1987:67). Maria Dakowska ilustruje tę koncepcję poprzez przeanalizowanie funkcji lingwistyki jako jednej z dyscyplin źródłowych dla glottodydaktyki, która spełnia rolę teorii nauczania. W jej ujęciu, funkcja lingwistyki „nie ogranicza się do dostarczania przez nią samych treści twierdzeń teorii, mających odzwierciedlenie w podejściach i metodach”, ale polega również na wyposażaniu dziedziny uczenia się i nauczania w takie narzędzia teorii, jak: terminologia, hipotezy, zmienne, co wpływa w znacznym stopniu na sposób widzenia zjawisk z zakresu uczenia się i nauczania.

Aktualnie, praktycznie od pojawienia się podejścia komunikacyjnego, trudno byłoby mówić o dominacji lingwistyki w procesie rozwijanie się

glottodydaktyki jako autonomicznej dziedziny naukowej. Mamy raczej do czynienia z eklektyzmem a Christian Puren (1994) w swoim eseju o eklektyzmie w dydaktyce zauważa, że postęp w nauce, jaką jest dydaktyka języków obcych i kultur dokonuje się poprzez odkrywanie ograniczeń wiedzy ukonstytuowanej i poprzez konfrontowanie się z tymi ograniczeniami przy pomocy nowych sposobów konstruowania wiedzy.

Weronika Wilczyńska uważa, że interdyscyplinarny charakter dydaktyki nie zaprzecza jej autonomii jako dyscyplinie naukowej (Wilczyńska 2005). Upatruje ona przejawy autonomii naukowej glottodydaktyki, w tym, że organizuje ona i interpretuje różne elementy, często zdefiniowane pierwotnie przez specjalistów z innych dziedzin humanistycznych, w sposób dla niej spójny, to znaczy w zgodzie ze swoim przedmiotem, metodologią i celami. Jednocześnie badaczka akcentuje rozróżnienie pomiędzy pluridyscyplinarnością, rozumianą jako współlistnienie różnych podejść, celów i koncepcji w zakresie danego przedmiotu badań na płaszczyźnie różnych dyscyplin naukowych a interdyscyplinarnością, opartą na włączaniu przez glottodydaktykę w budowane przez siebie ujęcia konstruktów zaczerpniętych z innych nauk (Wilczyńska 2010). Oczywiście, w tym drugim przypadku, konieczne jest zachowanie spójności wewnętrznej dyscypliny, co jest warunkowane wysoko rozwiniętą świadomością epistemologiczną badacza.

Czy zatem tak wielka różnorodność a nawet niezgodność stanowisk wśród glottodydaktyków, co do ujęcia interdyscyplinarności glottodydaktyki pozwala nam wymagać od studentów na poziomie licencjatu, aby zajmowali stanowisko w tej kwestii? Moim zdaniem, studenci powinni przede wszystkim zdawać sobie sprawę, że proces uczenia/nauczania języków obcych jest procesem skomplikowanym, wieloaspektowym i wielowymiarowym i że do jego lepszego zrozumienie, z jednej strony, i zoptymalizowania, z drugiej strony, konieczne jest odwoływanie się do wielu koncepcji i teorii, z których znaczna część nie została wypracowana pierwotnie na gruncie dydaktyki języków obcych i kultury, ale w obrębie innych dyscyplin humanistycznych, takich jak językoznawstwo, psychologia, psycholingwistyka, socjologia, socjolingwistyka, antropologia kultury itp. Może warto byłoby prześledzić razem ze studentami, jak wybrane pojęcia, na przykład, *kompetencja komunikacyjna*, *kultura* czy *motywacja* ewoluowały przed zdefiniowaniem ich na gruncie glottodydaktyki i jak ewoluują nadal na drodze ich konceptualizacji dokonywanej przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych i jednocześnie wśród samych zwolenników różnych teorii akwizycji i uczenia się języków?

Wreszcie, aby zrozumieć specyfikę glottodydaktyki, należy pamiętać, że przynależy ona do nauk humanistycznych, co daje się zauważyć zarówno w metodologii badawczej jak i w stylu prowadzenia dyskusji naukowej przez reprezentantów tej dyscypliny. Nauki humanistyczne stawiają sobie za cel interpretowanie otaczającej rzeczywistości (i działań jej aktorów),

z uwzględnieniem dynamiki analizowanej sytuacji. W konsekwencji, można stwierdzić, że zadaniem naukowców w obrębie nauk humanistycznych jest bardziej stawianie pytań i formułowanie hipotez niż dostarczanie jednoznacznych odpowiedzi i uniwersalnych rozwiązań (Orchowska 2009). W kształceniu akademickim przyszłych nauczycieli języków obcych należy zatem dawać im okazję do odkrywania glottodydaktyki jako nauki humanistycznej, w której postęp dokonuje się już przez samo stawianie pytań i włączanie się w polemikę z innymi specjalistami w zakresie glottodydaktyki jak i innych nauk humanistycznych.

Zważywszy na powyższe postulaty, w trakcie konstruowania projektu pracy dyplomowej, studenci powinni być wdrażani do teoretycznej refleksji nad praktyką szkolną, z uwzględnieniem jej wieloaspektowości, co niejako wpisuje się w proces odkrywania glottodydaktyki w jej epistemologicznym wymiarze.

3. Projektowanie pracy dyplomowej jako proces rozwijania świadomości epistemologicznej przyszłych nauczycieli języków obcych

Ukierunkowując teraz moją refleksję na konkretne implikacje dydaktyczne, pragnę stwierdzić, że rozwijanie świadomości epistemologicznej studentów powinno znaleźć się wśród celów kształcenia, jakie są prezentowane w programie zajęć seminaryjnych. W rezultacie, proces konstruowania projektu pracy dyplomowej powinien obejmować:

- wybór problemu, w oparciu o obserwację konkretnej sytuacji dydaktycznej i uzasadnienie wyboru danego problemu;
- zdefiniowanie problemu, w tym jego kontekstualizację i konceptualizację;
- zdiagnozowanie problemu;
- zaproponowanie praktycznego rozwiązania problemu;
- wybór adekwatnej metodologii badawczej i uzasadnienie tego wyboru.

Poza tym, moim zdaniem, kształtowanie świadomości epistemologicznej powinno odbywać się na drodze interakcji. Innymi słowy, zgodnie z zasadami konstruktywizmu, student, w czasie swojego pierwszego doświadczenia w charakterze badacza, nie powinien zostać pozostawiony sam sobie, jeśli chodzi o wybór metodologii, instrumentów badawczych i wybór teorii/koncepcji naukowych, w perspektywie których będzie analizował wybrany problem. Co więcej, proces badawczy powinien mieć formę interakcji świadomej. Ważne jest tutaj na pewno stanowisko opiekuna pracy, czyli tzw. promotora i jego postawa, zwłaszcza przy wyborze problematyki i metodologii badawczej. Promotor może również mniej lub bardziej wpływać na wybory studenta, np. w zakresie literatury przedmiotu. Ogromne znaczenie ma również kontekst praktyk pedagogicznych, które mają stanowić teren do obserwacji i wylonienia problemu dydaktyczno-badawczego.

Na etapie formułowania problemu dydaktycznego czy też dydaktyczno-badawczego, można ułatwić studentom działanie na dwóch poziomach: teoretycznym i praktycznym, proponując im taką formę projektu, która będzie od nich wymagała wypowiedzenia się na obu poziomach i uświadczenia sobie ich wzajemnych powiązań. Uzupełniona o punkt 4. struktura projektu zaproponowanego w *Mémoire de diplôme au NKJO. Petit guide* (Wilczyńska 1996:37), którą przytaczam poniżej, wydaje się uwzględniać koncepcję glottodydaktyki, zasadzającą się na powiązaniu badań empirycznych z teorią.

1. Imię i nazwisko autora

2. Dziedzina

Problem

Tytuł

3. Cel

4. Kluczowe pojęcia i ich definicje

5. Uzasadnienie wyboru problemu

6. Poszczególne elementy części teoretycznej (całościowa wizja problemu, ewentualnie w formie schematu)

+ konspekt lekcji lub ćwiczenia/zadania

Struktura projektu pracy dyplomowej (Wilczyńska 1996:37)

W przypadku pracy analityczno-empirycznej, która będzie zawierała sprawozdanie z badania empirycznego, oprócz (zamiast) konspektu lekcji lub ćwiczenia, student jest zobowiązany zawrzeć w swoim projekcie:

- pytania badawcze (ogólne i szczegółowe);
- wstępny harmonogram badania empirycznego;
- uzasadnienie wyboru metodologii oraz narzędzi badawczych.

Należy tutaj zaznaczyć, że ze względu na ograniczony czas, jakim dysponuje student na przygotowanie pracy licencjackiej i przeprowadzenie badania empirycznego zalecane jest zastosowanie jakościowej analizy danych. Poza tym, praca na poziomie licencjatu ma przede wszystkim pomóc studentowi w zgłębieniu i w lepszym zrozumieniu problemu w konkretnym kontekście

sytuacyjnym, co niejako wpisuje się w specyfikę badań jakościowych. Z kolei wdrażanie do badań ilościowych, ukierunkowanych na wyjaśnianie badanych zjawisk i na ustalanie występujących wśród nich powiązań przyczynowo-skutkowych a zatem na potwierdzenie lub odrzucenie hipotez badawczych powinno, moim zdaniem, mieć miejsce dopiero na poziomie studiów magisterskich. Uzupełniający charakter podejścia uogólniającego i wyjaśniającego oraz podejścia, którego istotę upatruje się w rozumieniu i interpretacji zjawisk interesujących badacza a co za tym idzie pluralistyczne ujęcie badań byłyby zatem uwzględniane dopiero w projekcie pracy magisterskiej z glottodydaktyki. Już na poziomie licencjatu student powinien natomiast stosować triangulację danych, nie ograniczając się do zastosowania tylko jednego typu narzędzia badawczego. W praktyce dokonanie analizy jakościowej danych uzyskanych dzięki jednoczesnemu stosowaniu obserwacji uczestniczącej, wywiadu i na przykład dzienniczka wydaje mi się bardzo kształcące dla studenta w zakresie jego świadomości epistemologicznej, ponieważ pozwala mu to uświadomić sobie wielość spojrzeń i aspektów, które mniej lub bardziej nakładają się na siebie w procesie interpretowania danego problemu glottodydaktycznego.

Opierając się na moich czteroletnich doświadczeniach w roli opiekuna prac dyplomowych studentów poznańskiego kolegium, muszę stwierdzić, że wyjaśnianie i nazywanie zaobserwowanych w wybranym kontekście przejawów problemu przy pomocy dostępnych koncepcji teoretycznych jest dla nich ogromnie trudne. Jedną z przyczyn ich trudności w tym zakresie jest fakt, że konceptualizacja jest warunkowana problematyzacją. Tymczasem, polscy studenci nie potrafią problematyzować¹, co zresztą można zaobserwować również w procesie redagowania przez nich dysertacji na tematy ogólne na zajęciach z praktycznej nauki języka francuskiego (Wlassoff 1998). Jeśli chodzi o definiowanie problemu, którego analiza będzie przedmiotem pracy dyplomowej, zdarza się, że studenci stwierdzają, że zamierzają pisać pracę na jakiś temat, na przykład, o wykorzystaniu piosenki albo o interkulturowości, ale nie potrafią sformułować konkretnego problemu dydaktycznego, który można zdiagnozować, zinterpretować i spróbować rozwiązać. To utrudnia im wybór koncepcji teoretycznej, z perspektywy której mogliby zanalizować wybrany problem. W zakresie konceptualizacji trudność stanowi zresztą nie tylko selekcja koncepcji teoretycznych, kluczowych pojęć i ich definicji, ale również uzasadnienie takiego wyboru oraz wskazanie relacji między poszczególnymi pojęciami a zatem tzw. modelizacja, na której opiera się całościowa, spójna wizja problemu.

¹ Huguette Mirabail (1994) zdefiniowała umiejętność problematyzowania jako umiejętność przekształcenia twierdzenia w pytanie i zweryfikowania faktów, opinii, wyobrażeń i tez, co z kolei powinno być przyczynkiem do spójnej argumentacji. Innymi słowy, problematyzowanie to umiejętność wypracowania spójnego systemu pytań, adekwatnych do analizowanego problemu.

Dokonując konceptualizacji student powinien również być świadomie skonfrontowany z interdyscyplinarnością glottodydaktyki, właśnie w zakresie współ-konstruowania, interpretowania i ustosunkowywania się do pojęć i koncepcji. W celu ułatwienia konceptualizacji, można zachęcać studentów do prezentowania całościowej wizji problemu w formie schematów, gdyż wizualizacja może ułatwić konceptualizację. Poza tym, należy wymagać od studentów, aby definiowali pojęcia kluczowe dla ich problemu dydaktycznego czy dydaktyczno-badawczego, przy jednoczesnym wskazaniu źródeł definicji i czuwać nad tym, aby studenci rozumieli teorie, na które się powołują.

Można również zaproponować studentom, aby przed opracowaniem projektu, zaprezentowali uproszczoną wizję problemu, która obejmowałaby następujące elementy: opis kontekstu, w którym został zaobserwowany analizowany problem, sposób, w jaki dany problem daje się zauważyć u uczniów, diagnoza źródeł problemu, proponowane rozwiązanie. Dla zilustrowania, przytoczę teraz przetłumaczone przeze mnie na język polski dwie uproszczone wersje projektów, opracowane przez zeszłorocznych absolwentów poznańskiego kolegium

Projekt nr 1:

- **kontekst:** *uczniowie drugiej klasy liceum, dla których język francuski jest drugim językiem obcym, opanowanym na poziomie A; uczniowie mają dwie godziny francuskiego tygodniowo i pięć godzin angielskiego;*
- **zaobserwowane przejawy problemu:** *w czasie ćwiczeń komunikacyjnych, gdy uczniowie wypowiadają się ustnie, mają problem z werbalizacją ich myśli i uczuć w języku francuskim; wtrącają polskie słowa lub angielskie (rzadziej) albo proszą nauczyciela o podanie im francuskich odpowiedników polskich słów, które są im potrzebne;*
- **diagnoza:** *kompetencja leksykalna uczniów jest słabo rozwinięta, ponieważ nie potrafią uczyć się skutecznie słownictwa w języku francuskim a nauczyciel nie proponuje technik pracy, które byłyby ukierunkowane na rozwijanie kompetencji uczeniowej uczniów;*
- **rozwiązanie dydaktyczne:** *należy uświadomić uczniom, że skuteczne strategie uczenia się słownictwa usprawnią proces nabywania przez nich kompetencji komunikacyjnej w języku francuskim (pomóc im uświadomić sobie, jakie strategie stosują, jak wpływają one na skuteczność uczenia się i ukierunkować ich na odkrywanie również innych strategii oraz na ocenę ich operacyjności).*

Projekt nr 2:

- **kontekst:** *sytuacja uczniów drugiej klasy liceum ogólnokształcącego na poziomie A2-B1;*
- **zaobserwowane przejawy problemu:** *uczniowie rzadko zabierają spontanicznie głos na lekcji języka francuskiego ; co najwyżej, odpowiadają na pytania wywołani przez nauczyciela ; w czasie wypowiedzi uczniowie sprawiają wrażenie zestresowanych: mówią bardzo cicho, ma się wrażenie, że nie są pewni tego, co mówią ; atmosfera w klasie jest napięta;*
- **diagnoza:** *uczniowie nie zabierają głosu na lekcji JO, ponieważ są zablokowani ; blokuje ich lęk przed spontanicznym wypowiedzianiem się w języku francuskim, który ma trzy podstawowe źródła: postawa nauczyciela, relacje interpersonalne pomiędzy uczniami w klasie i niekompletna kompetencja językowa uczniów;*
- **rozwiązanie dydaktyczne:** *zmienić styl nauczania w klasie na bardziej nastawiony na interakcję pomiędzy samymi uczniami oraz pomiędzy uczniami a nauczycielem + wprowadzić techniki relaksacyjne w klasie.*

W obu projektach widać, że studentki są niejako zobowiązane do ujęcia wybranego problemu zarówno w jego wymiarze teoretycznym jak i praktycznym, gdyż muszą połączyć zaobserwowane przejawy problemu z odpowiednim ich wyjaśnieniem, opartym na znanych im teoriach glottodydaktycznych. W przypadku pierwszego przytoczonego tutaj projektu, zaproponowana diagnoza problemu jest oparta na założeniach dydaktyki autonomizującej. Z kolei autorka drugiego projektu stara się wyjaśnić analizowany problem z punktu widzenia psychologii społecznej a samo rozwiązanie dydaktyczne wpisuje się w interakcjonizm społeczny. Jednocześnie, na tym etapie, studentki nie są jeszcze zobowiązane do zaprezentowania całościowej wizji problemu, której będzie się od nich oczekiwało w finalnej wersji projektu.

4. Wnioski

Warunkiem zrozumienia specyfiki glottodydaktyki jest rozwijanie tzw. ogólnej świadomości epistemologicznej, która to z kolei powinna kształtować się na drodze uświadamiania sobie przez studenta, w jaki sposób stanowisko epistemologiczne badacza wpływa na stawiane przez niego pytania badawcze, na interpretowanie analizowanych zjawisk oraz na współ-konstruowanie przez niego wiedzy i wyobrażeń na temat procesu uczenia się/nauczania języka obcego. Można polemizować, czy rozwijanie świadomości epistemologicznej studentów trzeciego roku nie jest celem zbyt ambitnym, tym bardziej, że część z nich nie zamierza doskonalić swojego warsztatu badawczego na dalszym etapie kształcenia. Moim zdaniem taki cel jest uzasadniony, co

staralam się udowodnić w niniejszym artykule, ale zaprezentowałam tutaj tylko jedną z wielu koncepcji pracy dyplomowej i samego procesu konstruowania jej projektu. Specyfika nauk humanistycznych, do których przynależy glottodydaktyka a także różnorodność postaw i rozwiązań, zarówno wśród samych opiekunów prac dyplomowych, jak i teoretyków, sprzyjają tymczasem różnorodności w zakresie formy i treści prac dyplomowych oraz celów kształcenia akademickiego.

Moim zdaniem, jeśli chodzi o wybrane cele kształcenia przyszłych nauczycieli języków na poziomie licencjatu, należy skoncentrować się na lepszym zrozumieniu przez nich wybranego problemu dydaktycznego, zdefiniowanego w konkretnym kontekście dydaktycznym i w oparciu o wybrane założenia teoretyczne a nie na szukaniu uniwersalnego rozwiązania danej trudności uczeniowej. Ważne jest tutaj, aby studenci byli uświadamiani, że przy formułowaniu, analizowaniu i interpretowaniu problemu dydaktyczno-badawczego nie liczy się tylko to, co badacz może zaobserwować, ale to, jak sam postrzega zastaną sytuację.

Reasumując, konstruowanie projektu pracy dyplomowej powinno wpisywać się w proces kształcenia *refleksyjnych praktyków*², którzy potrafią nabrać dystansu do swojej wyjściowej wizji wybranego problemu dydaktycznego i są świadomi, że zdobywana i współ-konstruowana przez nich wiedza pozwoli im lepiej zrozumieć sytuację w klasie i problemy swoich uczniów. Wykształcenie *refleksyjnego praktyka* jest zatem warunkowane dynamiką wyobrażeń studenta w zakresie definiowanego i analizowanego problemu dydaktycznego (stanowisko epistemologiczne studenta-badacza) oraz odnośnie glottodydaktyki jako dziedziny naukowej (ogólna świadomość epistemologiczna).

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard, G. 2002. *Kształtowanie się umysłu naukowego*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Dakowska, M. 1987. *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Demaizière, F. i J.-P. Narcy-Combes. 2007. « Du positionnement épistémologique aux données du terrain ». *Les Cahiers de l'Acedle* 4: 1–20.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Mirabail, H. 1994. *Argumenter au lycée. Modules et séquences*. Toulouse: Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées.
- Orchowska, I. 2009. « Rozwijanie kompetencji dyskursywnej studentów KJO w zakresie dyskursu naukowego: wyzwania językowe, dyskursywne i interkulturowe » (w) Nijakowska, J. (red.). *Język, poznanie, zachowanie*.

² Termin *refleksyjny praktyk* został zaproponowany przez Donalda Schöna (1983) w jego publikacji *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*.

- Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego* (red. J. Nijakowska). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 173–189.
- Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Wilczyńska, W. 1996. *Mémoire de diploma au NKJO. Petit guide*. Poznań: Instytut Filologii Romańskiej UAM.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków: FLAIR.
- Wilczyńska, W. 2010. « Obszary badawcze glottodydaktyki » (w) Widła, H. (red.). *Neofilolog* 34. « Glottodydaktyka jako nauka », 21-35.
- Wlassoff, M. 1998. « La dissertation française vue de Pologne ». *Le Français Aujourd'hui* 123. 91–95.

*Ariadna Strugielska
i Krzysztof Strzemeski*
Katedra Filologii Angielskiej, UMK

**METAFORA POJĘCIOWA
W INTERPRETACJI
TEORII OSOBISTYCH
– ANALIZA KRYTYCZNA**

**A Critical Evaluation of the Role of Conceptual Metaphor in
Personal Theory Interpretation**

In this pilot study, a group of students were asked to generate metaphors on the role of the teacher and the learner and learning and teaching. Then the questionnaire data were compared with student metaphors elicited in oral interviews. The results suggest that sentence completion does not reflect informants' true convictions, and that in contrast to theoretical assumptions, novel metaphors seem to be more consistent than conventional metaphors.

1. Wprowadzenie

Teoria metafory konceptualnej, sformułowana przez Lakoffa i Johnsona w 1980 roku, znalazła wiele praktycznych zastosowań. Wśród najważniejszych znajdują się badania Kövecsesa (1986, 2000, 2002, 2008) dotyczące zastosowania metodologii metafory dla zrozumienia natury emocji. Równie istotną domenę stanowi niewątpliwie dyskurs edukacyjny, a w szczególności badania związane z teoriami osobistymi nauczycieli i uczniów, gdzie podkreślana jest wartość eksplikacyjna metafor konceptualnych (zob. np. Cameron i Low 1999; Cortazzi i Jin 1999; Cieślicka, 2002; Guerrero i Villamil 2002; Musiał 2002; Werbińska 2005). Należy jednocześnie zaznaczyć, iż podejście dedukcyjne, charakterystyczne dla klasycznej wersji teorii, spotyka się ostatnio z przekonującą krytyką ze strony językoznawców (zob. np. Haser 2005; Strugielska

2008, 2008a), którzy podkreślają znikomą wartość metodologii metaforycznej w konfrontacji z danymi językowymi pochodzącymi od respondentów nieznanymi z paradygmatem.

2. Cel badania

W świetle aktualnej krytyki teorii metafory konceptualnej, nadrzędnym celem niniejszego badania była próba zweryfikowania wybranej metodologii. Innymi słowy, opisane poniżej badanie pilotażowe zostało przeprowadzone w celu potwierdzenia intuicji badaczy odnośnie znikomej miarodajności sztucznie pozyskiwanych danych dla opisu procesów i zmian poznawczych badanych podmiotów. Szczegółowe pytania sformułowano następująco:

1. Czy porównania typu: *Nauczyciel jest jak ponieważ* (*The teacher is like a...because ...*) potwierdzają postulaty teorii metafory konceptualnej?
2. Czy metafora konceptualna jest wiarygodną techniką badawczą?

3. Przebieg badania

Badaniu, składającemu się z dwóch części, została poddana grupa studentów kończących pierwszy rok studiów licencjackich o specjalności filologia angielska mających za sobą kursy *Wiedza o języku* i *Wiedza o akwizycji i uczeniu się języków* i podzielonych na dwie podgrupy A i B.

W części pierwszej jedna podgrupa (A) została poproszona o udział w ankiecie przeprowadzanej przy pomocy kwestionariusza zawierającego 5 zdań niedokończonych po angielsku, elicytujących użycie metafor w następujący sposób:

Nauczyciel jest jak ponieważ (oryg: *The teacher is like a...because ...*)
Nauczanie jest jak ponieważ (*Teaching is likebecause ...*)
Uczeń jest jak ponieważ (*The learner is like a...because ...*)
Uczenie się jest jak ponieważ (*Learning is likebecause ...*)
Klasa jest jak ponieważ (*The classroom is likebecause ...*)

Ankieta była anonimowa (studenci byli zachęcani do nadawania sobie kodów – aliasów) a instrukcja przestrzegała przed formułowaniem definicji w miejsce metafor.

Część druga obejmowała wywiad skategoryzowany, do którego zaproszeni zostali studenci z obu podgrup: A, mającej za sobą udział w ankiecie, i B, z której studenci nie wypełniali wcześniej kwestionariuszy ankietowych. Rozmowy indywidualne, po angielsku, trwały średnio 12 minut, a pytania były zadawane w tej samej kolejności, w mniej więcej tym samym brzmieniu. Poniżej podane są zadawane pytania w tłumaczeniu:

*Jak minął ten rok akademicki? Czy czujesz się dojrzałszą jako studentka/osoba? (rozgrzewka)
Jak, w kontekście zakończonych zajęć, zmienił się Twój pogląd na nauczanie? ... czyli uważasz, że nauczyciel jest jak*

A rola współczesnego ucznia? Jakich postaw/ jakiego działania powinno się oczekiwać od uczniów / studentów takich jak Ty? Czyli uczeń powinien być jak

Dobrzy nauczyciele w liceum? Co takiego robili? Do czego można ich było przyrównać?

A kiedy Ty się najlepiej uczyłaś? Kiedy co inni robili w stosunku do Ciebie? Do czego byś się porównała?

Czy w liceum funkcjonowałaś jak „ryba w wodzie”? Do czego byś się porównała? Dlaczego?

Czy poza byciem numerkiem w dzienniku, miałaś okazję nawiązać jakąś relację z nauczycielem?

Ostatnie pytania zadawane były po polsku; w przypadku trudności językowych zawsze dopuszczalne było mieszanie języków lub przejście na polski. Badacz starał się, aby rozmowa przebiegała naturalnie, a kończących rozmowę prosił, aby nie zdradzali jej przebiegu ani swoich odpowiedzi innym. Wywiady były nagrywane bez wiedzy respondentów.

W niniejszej części badania skupiono się na 12 wypowiedziach ankietowych (celowo wybranych tak, aby reprezentowały przekrój użytych metafor) i porównano je z wypowiedziami ustnymi tych samych respondentów w celu analizy pod kątem zgodności uzyskanych danych z postulatami teorii metafory konceptualnej. Spośród 5 wylicytowanych konstruktów szczegółowej analizie poddano trzy – koncepty *nauczyciela*, *ucznia* i *klasy*.

4. Omówienie wyników badań

Uzyskane wyniki zostały usystematyzowane zgodnie z naczelnymi postulatami teorii metafory konceptualnej. W sumie omawiamy zatem 7 wybranych aspektów teorii w konfrontacji z rzeczywistymi danymi językowymi w dwóch modalnościach.

Naczelną tezę teorii metafory jest teza o dziedziczeniu struktury konceptów fizycznych przez koncepty bardziej abstrakcyjne (Lakoff i Johnson 2003 [1980]:14). Rezultaty naszego badania wskazują jednak wyraźnie, że natura domen abstrakcyjnych (docelowych) w bardzo różnym stopniu korzysta z transferu konceptualnego. Pomimo pozornego zatem podobieństwa między konceptami: *nauczyciel*, *uczeń* i *klasa*, wyniki sugerują, że pojęcie *klasy* jest najbardziej zakotwiczone w strukturze domen źródłowych takich, na przykład, jak *cyrk*, *pole bitny* czy *książka*. Natomiast struktura konceptów *nauczyciel* i *uczeń* jest oparta na cechach uniwersalnych, takich jak *ciężka praca* czy *kontrolowanie*, których schematyczność nie pozwala na bycie przypisanym do jednej konkretnej domeny źródłowej (przykład 2). Co więcej badani, w swoich uzasadnieniach dotyczących rozumienia *nauczyciela* i *ucznia* posługiwali się atrybutami przynależnymi domenie docelowej (przykład 3). Poniżej podajemy typowe

przykłady z kwestionariusza dotyczące omawianych konceptów i tendencji, przetłumaczone na język polski:

Przykład 1. *Klasa jest jak książka, ponieważ najważniejsze jest to, co znajduje się pod okładką.*

Przykład 2. *Nauczyciel jest jak rolnik, ponieważ ciężko i nieefektywnie pracuje.*

Przykład 3. *Uczeń jest jak pusta kartka, ponieważ zdobywa coraz więcej informacji w procesie uczenia się.*

Kolejnym istotnym postulatem teorii metafory konceptualnej jest przeświadczenie, że odwzorowania te operują w umyśle przeciętnego użytkownika języka (Kövecses 2000:44). Dane uzyskane z niniejszego badania wskazują jednak, że „przeciętni użytkownicy” często nie posiadają kompetencji metaforycznej, ponieważ trudno im formułować metafory bez względu na język, co ilustruje poniższy fragment wywiadu:

Przykład 4. Respondent: *Nie wiem jak to opisać. Ona była... Nie wiem jak to opisać; nie mam właściwej metafory.*

Badacz: *... w języku polskim lub angielskim?*

R: *W żadnym (ang. neither)*

Co więcej, wydaje się, że konceptualna natura pozyskanych odwzorowań jest często pozorną, ponieważ motywacja nie powstaje na poziomie procesów poznawczych a raczej jest wynikiem zabawy z językiem (przykłady 5 i 6):

Przykład 5. Badacz: *(...) więc teraz Pan uważa, że rolą nauczyciela jest robienie czegoś lub bycie jak co?*

Respondent: *O, jeżeli chodzi o te porównania, starałem się myśleć o czymś, co miałoby jakiś sens i nie mogę powiedzieć, że zgadzam się z tym co napisałem...*

B: *A pamięta Pan, co Pan napisał?*

R: *Napisałem, że nauczyciel jest jak ojciec (...)*

B: *I mówi Pan, że się z tym nie zgadza?*

R: *Widzę jakieś podobieństwo. Ale bym nie powiedział... Oczwyciście do jakiegoś stopnia... Nie można brać tego zbyt poważnie.*

Poniższy fragment wskazuje również na kolejną niespójność względem teorii metafory, dotyczącą skonwencjonalizowanego charakteru odwzorowań (por. Kövecses 2000:1):

Przykład 6. Badacz: *...a Pan jest jak...?*

Respondent: *(śmiech) O!... Jestem jak... Napisałem „jak dziecko”, żeby pasowało do analogii, ale...*

B: *...aha?*

R: *...jako uczeń kinestetyczny... Hm! ...Właśnie przyszło mi do głowy (...)*

Komentarz respondenta wyraźnie wskazuje na spontaniczną naturę metafory, która jest często wynikiem jednorazowych skojarzeń i może ewoluować w zależności od kontekstu. Co więcej, wydaje się, że metafory prototypowe, czyli jasne i umotywowane analogie, oparte są na nowatorskim myśleniu, odzwierciedlonym w języku:

Przykład 7. Respondent: ... *ponieważ ja łączę ... informacje z intonacją, z wysokością tonów... więc kiedy słyszę emocje w tonie... wtedy się najlepiej uczę.*

Badacz: OK, *więc gdyby się miał Pan porównać do czegoś lub kogoś, co by Pan powiedział? Jest Pan...*

R: ...*markerem... chemicznym...*

B: *Aha!*

R: ... *bo kiedy jest substancja... emocje...*

B: *Pan na nie reaguje. (ang. you show it)*

R: *Tak.*

Wydaje się, że uniwersalny charakter wielu metafor konceptualnych jest najczęściej przywoływaną cechą odwzorowań. Znajdujemy argumenty przemawiające zarówno za obecnością tej samej metafory w wielu kulturach (zob. np. Cortazzi i Jin 1999:175), jak i badania implikujące niezmienny charakter metafory, bez względu na rozróżnioną modalność (Cieślicka 2002). Rezultaty naszych badań wydają się jednak sugerować, że język pisany i mówiony polaryzują dane ze względu na występowanie metafor. Zauważamy bowiem zdecydowaną asymetrię: obecność odwzorowania w jednej modalności niekoniecznie implikuje pojawienie się metafory w drugiej. Tabela 1 poniżej ilustruje omówioną tu tendencję.

respondent e3	metafory z ankiet	uzasadnienie	metafory z wywiadów	uzasadnienie
nauczanie	bitwa, walka (<i>battle</i>)	nie jest łatwo dobrze żyć ze wszystkimi (<i>not easy to be on good terms with all students</i>)	nie podaje metafory	trzeba wiedzieć, jak uczyć (<i>you have to know how to teach</i>)
nauczyciel	książka (<i>book</i>)	można się z niej wiele nauczyć (<i>you can learn a lot from it</i>)	nie podaje metafory	nie podaje
uczeń (powinien)	pusta stronica (<i>blank page</i>)	stopniowo nabiera wiedzy (<i>gradually gains knowledge</i>)	nie podaje metafory	<i>tacy, żeby im się chciało, can't be afraid of success</i> (tłum.: nie mogą bać się sukcesu)

respondent e12	metafory z ankiet	uzasadnienie	metafory z wywiadów	uzasadnienie
nauczanie	pomaganie (<i>helping</i>)	studenci nie są w stanie sami objaśnić sobie problemów (<i>ss are unable to explain things on their own</i>)	nie podaje metafory	
uczeń (powinien)	pogoda (<i>weather</i>)	jest zmienny, traci i odzyskuje motywację (<i>changes, loses and regains motivation</i>)	nie podaje metafory	

Tabela 1. Metafora konceptualna występująca tylko w języku pisanim

W Tabeli 2 poniżej przedstawiona jest inna wersja tego samego problemu. Mianowicie, obserwujemy zróżnicowanie metafor ze względu na modalność, co znaczy, że ten sam respondent posługuje się dwoma konkurencyjnymi odwzorowaniami.

respondent e2	metafory z ankiet	uzasadnienie	metafory z wywiadów	uzasadnienie
nauczyciel	posąg (<i>statue</i>)	nie można z nim dyskutować tylko patrzeć i słuchać (<i>you can't argue or disagree, just watch and listen</i>)	przewodnik (<i>a guide</i>)	może również korygować błędy (<i>can also correct mistakes</i>)
klasa	inny świat (<i>different world</i>)	rządzony przez inne prawa; ludzie zachowują się inaczej (<i>ruled by different rules; people behave differently</i>)	przyjazne miejsce	Nauczyciele współpracowali, potrafili zainteresować, stwarzali dobrą atmosferę

Tabela 2. Zróżnicowanie metafor: język mówiony a język pisany

Kolejny, piąty już postulat teorii metafory, który poddajemy weryfikacji, dotyczy natury domeny źródłowej. Według Kövecsesa (2002:194), każda metafora charakteryzuje się pewnym prototypowym aspektem

znaczeniowym (ang. *main meaning focus*), który znajduje odzwierciedlenie w języku. W przypadku niniejszego badania, językiem będą naturalnie uzasadnienia dotyczące poszczególnych konceptów. Z analizy danych wynika, że aspekt nie jest prototypowy, ponieważ często przystaje do wielu domen (por. uniwersalność cech omówioną na stronie 4). Co więcej, aspekt i metafora mogą być uznane za niespójne. Oznacza to, że istnieje sprzeczność między implikowaną naturą odwzorowania a eksplicytną cechą znajdującą się w uzasadnieniu (Tabela 3).

respondent e5	metafory z wywiadów	uzasadnienie
uczeń (powinien)	sluchacze radiowi (<i>radio listeners</i>)	czują niechęć do otwierania ust (<i>have apprehension to open their mouths</i>)
respondent e3	metafory z ankiet	uzasadnienie
uczeń (powinien)	pusta stronica (<i>blank page</i>)	stopniowo nabiera wiedzy (<i>gradually gains knowledge</i>)

Tabela 3. Brak spójności względem prototypowego aspektu: metafora a język

Jak już wspomniano we wprowadzeniu, naczelną motywacją dla przyjęcia metodologii metafory konceptualnej jest teza, iż odwzorowania te pomagają zrozumieć mniej oczywiste koncepty. Jednakże dane zgromadzone w niniejszym badaniu wskazują na tendencję przeciwną – dla przeciętnego użytkownika języka obecność metafory zaciemnia istotę znaczenia, jak poniżej:

Przykład 8. Respondent: (...) *Nie było przymusu uczenia się. Na przykład było to raczej traktowane jak... ..,niech sobie płynie”... Nie wiem.*

Badacz: ...*czyli była Pani jak...? Przedmiot w wodzie?*

R: ...*tak, jak...*

B: ...*„płynęła” Pani „z prądem”?*

R: ..*jak... Tak. (mieszając języki:) Jak trójpolówka, you know, jedno pole leży odłogiem.*

Siódmym i ostatnim postulatem teorii metafory konceptualnej, przywołanym dla celów tego badania, jest teza o wielopłaszczyznowej koherencji. Kövecses (1986:98) postuluje, że prototypowe odwzorowania charakteryzują się, po pierwsze, spójnością wewnątrz pewnego makromodelu. Oznacza to, na przykład, że metafora MIŁOŚĆ TO PRZECIWNIK implikuje, że UCZUCIE TO WALKA. Podobnie, NAUCZYCIEL TO PRZEWODNIK zakłada współistnienie metafor UCZEŃ TO PODRÓŻNIK oraz LEKCJA TO PODRÓŻ wewnątrz tej samej kategorii (por. Guerrero i Villamil 2002). Jednakże wyidealizowane modele zaprezentowane powyżej nie wydają się znajdować

odzwierciedlenia w niewytrenowanych umysłach, jako że uzyskane tu modele metaforyczne są dalekie od wewnętrznej spójności (Tabela 4).

NAUCZYCIEL	UCZEŃ	KLASA (SALA LEKCYJNA)
Opiekun/promotor	Enigma	Cyrk
Pomnik	Gąbka	Inny świat
Przewodnik	Turysta	Książka
Rolnik	Podróżnik	Laboratorium
Rodzic	Odkrywca	Kościół
Mistrz	Pusta kartka	Poletko eksperymentalne
Przewodnik	Pusta kartka	Tygiel

Tabela 4. Niespójność metafor wewnątrz modelu: przykłady

Drugim rodzajem spójności podkreślanym w badaniach nad metaforą jest przystawalność danych językowych i metafory konceptualnej. Dla przykładu, Kövecses (1986) postuluje, że następujące wyrażenia ilustrują metaforę MIŁOŚĆ TO PRZECIWNİK:

Próbował zwałczyć (ang. fight off) swoje uczucia.

Miłość ją pokonała (ang. overcome).

Na próżno próbował tłumić swoje uczucia (ang. suppress).

W końcu uległ (ang. surrender to) miłości.

Wyniki prezentowanego tu badania sugerują jednak, że trudno jest znaleźć ten rodzaj spójności, ponieważ dane językowe, czyli uzasadnienie metafory nie przynależą jednoznacznie do tej samej domeny co koncept źródłowy (przykłady 9 i 10), bądź są to wyrażenia ewidentnie nie używane do opisywania danego konceptu (przykład 11). Dla wyjaśnienia, w języku angielskim podane w nawiasie, wylicytowane sformułowanie: *to be on good term with* nie jest stosowane do opisu konfliktu zbrojnego, czyli angielskiego *battle*.

Przykład 9. *Uczeń jest jak enigma, ponieważ ani on sam ani nauczyciel nie wie, czego się po nim spodziewać.*

Przykład 10. *Uczeń jest jak naśladowca, ponieważ naśladuje wzorce wprowadzone przez nauczyciela.*

Przykład 11. *Nauczanie jest jak bitwa (battle), ponieważ nie jest łatwo dobrze żyć ze wszystkimi uczniami (ang. to be on good terms).*

5. Podsumowanie i wnioski

Powyższe zestawienie wybranych postulatów teorii metafory konceptualnej z danymi rzeczywistymi wydaje się wskazywać na niewystarczające

uzasadnienie dla głównej tezy teorii, stanowiącej o zastosowaniu odwzorowań konceptualnych w celu lepszego zrozumienia wielu dziedzin „abstrakcyjnych”, takich jak emocje czy teorie osobiste, poprzez odwoływanie się do doświadczenia przeciętnych użytkowników języka. Rezultaty naszego badania wykazują, że porównania typu: *Nauczyciel jest jak ... ponieważ ...* (*The teacher is like ... because ...*) nie wydają się być miarodajnym opisem autentycznych przekonań badanych. Często są to bowiem schematy wynikające z przypadkowych i spontanicznych zestawień raczej niż z utrwalonych analogii. Co więcej, omówione powyżej wyniki implikują, że metafora to wyidealizowany model ekspercki, którego wartość eksplikacyjna zostaje pomniejszona w wyniku badań opartych na indukcji. Wyabstrahowane tu modele potoczne nie wykazują bowiem prawie żadnych cech wspólnych z kategoriami proponowanymi przez językoznawców (por. Dominiek i Rice 1995). Rozważając, na przykład, postulat dotyczący wieloaspektowej spójności metafor, zauważamy zdecydowane różnice pomiędzy dwoma proponowanymi tu modelami. Wynika z tego, że metafora konceptualna nie wydaje się być miarodajną techniką, w oparciu o którą można opisać przekonania i budowane na nich teorie osobiste przeciętnych, niewytrenowanych użytkowników języka.

Wydaje się również, że szczególne zastrzeżenia powinna budzić forma elicytacji danych. Stosowane powszechnie pisemne kwestionariusze wykazują bowiem istotne rozbieżności zarówno wewnętrzne, jak i między dwoma omawianymi modalnościami. Różnice te wydają się wskazywać, że dalszy kierunek badań nad potencjalnym wykorzystaniem metafory powinna wyznaczać rzetelna indukcja oparta na możliwie obszernym korpusie danych.

BIBLIOGRAFIA

- Cameron, L. i G. Low. 1999. *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cieślicka, A. 2002. “Metaphors of teaching and learning: Investigating bilingual metaphorical competence” (w) *PASE Papers in Language Studies* (red. D. Stanulewicz). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 383–393.
- Cortazzi, M i L. Jin. 1999. “Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language”. (w) *Researching and applying metaphor* (red. L. Cameron i G. Low). Cambridge: Cambridge University Press, 149–176.
- Dominiek, S. i S. Rice. 1995. “Network analysis of prepositional meaning: mirroring whose mind – the linguist’s or the language user’s?” *Cognitive Linguistics* 6 (1), 89–130.
- Guerrero, M. C. M. de i O. S. Villamil. 2002. “Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning.” *Language Teaching Research* 6 (2), 95–120.
- Haser, V. 2005. *Metaphor, Metonymy, and Experientialist Philosophy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

- Kövecses, Z. 1986. *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Kövecses, Z. 2000. *Metaphor and Emotion: Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. 2008. "Metaphor and Emotion" (w) *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (red. R. W. Gibbs). Cambridge: Cambridge University Press, 380–396.
- Lakoff, G. i M. Johnson. 2003 [1980]. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Musiał, A. 2002. "Exploring teacher trainees' metaphors of language teaching." (w) *PASE Papers in Language Studies* (red. D. Stanulewicz). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 463–470.
- Strugielska, A. 2008. "Coherence relations and concept dynamics in learners' personal theories". *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 5, 107–129.
- Strugielska, A. 2008a. "Metaphorical reflections of learners' educational experience – coherence relations and internal dynamics". (w) *Language Encounters* (red. M. Charzyńska-Wójcik, A. Malicka-Kleparska i J. Wójcik). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, 53–62.
- Werbińska, D. 2005. *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Katarzyna Kwapisz-Osadnik
Uniwersytet Śląski

**JĘZYKOZNAWSTWO
KOGNITYWNE
W NAUCZANIU JĘZYKÓW
OBCYCH: PROJEKT
GRAMATYKI WIZUALNEJ
NA PRZYKŁADZIE
FRANCUSKIEGO TRYBU
*SUBJONCTIF***

Cognitive linguistics in teaching foreign languages: a visual grammar project based on the example of the French subjunctive

The article focuses on a visual grammar project, a strategy which uses notions of cognitive and semantic schemes, the use of prototype and semantic invariant described by cognitive linguistics. The article also includes suggestions concerning the use of the method to teach the French subjunctive.

Problem skutecznego i przede wszystkim szybkiego nauczania języka obcego stał się aktualnie zasadniczym przedmiotem refleksji całej rzeszy nauczycieli, dydaktyków, metodyków, badaczy języka, psychologów (w tym psycholingwistów), czy wreszcie informatyków. Wszyscy stawiamy sobie podobne pytania, na które próbujemy znaleźć odpowiedzi poprzez lata poszukiwań, badań, doświadczeń i praktyki pedagogicznej, a które można by sformułować następująco: 1. Jak przygotować (podzielić, opracować) materiał na zajęcia, aby uczeń/student jak najwięcej z nich zapamiętał?; 2. Jaki typ ćwiczeń wybrać w celu wyrobienia poprawnych nawyków językowych?; 3. Jak atrakcyjnie prowadzić zajęcia, żeby uczeń/student był zainteresowany i chętny do współpracy? Oto

trzy podstawowe kwestie, które są u podstaw projektu noszącego nazwę *gramatyki wizualnej*¹.

Gramatyka wizualna to strategia nauczania będąca wynikiem skrzyżowania się dwóch dróg zawodowych, nauczyciela języka obcego i językoznawcy. Jako nauczyciel języka zdałam sobie sprawę, że metody stosowane dotychczas nie przynoszą oczekiwanego rezultatu związanego z szybkim i w miarę głębokim przyswojeniem reguł gramatycznych. I dlatego potrzeba techniki przyspieszającej zapamiętywanie, oraz przede wszystkim wykorzystującej aktualny stan badań w takich dziedzinach jak językoznawstwo, psychologia, neurologia czy informatyka, skłoniła mnie do poszukiwań i w konsekwencji, do opracowania sposobu nauczania gramatyki, który satysfakcjonowałby zarówno ucznia/studenta (jego oczekiwania i wymagania zostałyby zaspokojone), jak i nauczyciela, zważywszy na jego wysiłek i zaangażowanie w przygotowanie i prowadzenie zajęć. Jako językoznawca specjalizujący się w językoznawstwie kognitywnym zauważyłam jego ogromne możliwości także na polu glottodydaktycznym, jeśli weźmie się pod uwagę podstawową cechę tego kierunku, czyli interdyscyplinarność. Zanim przejdziemy do konkretnych przykładów zastosowania strategii w nauczaniu gramatyki, należałoby najpierw poświęcić kilka słów założeniom językoznawstwa kognitywnego oraz wybranym pojęciom wpisującym się w ten paradygmat, które były najbardziej inspirujące w pracy nad projektem gramatyki wizualnej, aby następnie móc przejść do prezentacji samego projektu.

1. Językoznawstwo kognitywne

Jak powiedzieliśmy wyżej, językoznawstwo kognitywne jest interdyscyplinarne, tzn. oparte na wymianie myśli i rezultatów badawczych reprezentujących takie dyscypliny naukowe, jak psychologia, neurologia, antropologia, socjologia i informatyka (projekt Sztucznej Inteligencji), których nadrzędnym celem jest zrozumienie i opisanie zjawiska ludzkiego poznania, począwszy od percepcji, poprzez przetworzenie i interpretację danych na bazie operacji mentalnych, indywidualnych i społecznych zasobów wiedzy zmagazynowanej w pamięci, oraz doświadczenia konkretnej sytuacji, która wywołuje dany stan psychoafektywny, aż po umiejętność werbalnego wyrażania przeżyć, sądów i uczuć. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest definicja samego języka w ujęciu kognitywnym. Język rozumie się jako odbicie struktur konceptualnych, które powstają podczas przetwarzania informacji. Struktury te mogą mieć formę zdania, obrazu lub rozszerzenia metaforycznego i metonimicznego (Lakoff 1987), przy czym ich językowe realizacje ograniczają się do zdania oraz metafor i metonimii (Miczka

¹ Zob.: *Gramatyka wizualna w nauczaniu języków obcych (na przykładzie francuskiego trybu warunkowego conditionnel)*, in: *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*, M.Jodłowiec (red.), Wyd. Tertium, Kraków, 2008, s.139–147. *Obrazowanie zjawisk gramatycznych. Projekt gramatyki wizualnej*, in: *Język a kultura* 8, Kraków, Wyd. Tertium, 2005, s.57–69.

2002). Zdanie to ciąg jednostek symbolicznych, których wybór oraz współwystępowanie odpowiadają obrazowaniu, czyli sposobowi, w jaki człowiek mentalnie konstruuje scenę, np. możemy powiedzieć *Ktoś stoi przed pocztą* albo *Pani Basia stoi obok poczty* (Langacker 1987 i 1995). Pojęcie obrazowania stało się wiodące w wielu pracach językoznawczych, gdyż jego efekty są widoczne na wszystkich poziomach tradycyjnego opisu języka. Inaczej mówiąc, sposób, w jaki fonetycznie i morfosyntaktycznie skonstruowaliśmy wypowiedź jest odbiciem postrzegania i interpretacji rzeczywistości. Poza tym, część naszej wiedzy również zapisana jest w pamięci w postaci obrazów mniej lub bardziej schematycznych, a skoro język stanowi element wiedzy, kategoriom językowym odpowiadałyby konceptualne, ikoniczne struktury aktywowane w sytuacji komunikacji na bazie obrazowania, czego rezultatem jest zdarzenie mowne. Aktualnie badacze wystrzegają się zdecydowanego podziału na kategorie pojęciowe i kategorie języka, wiedząc, że każdy moment aktywowania pojęć równocześnie aktywuje kategorie językowe. I tak np. J.-P. Desclés (1990, 1993) wprowadza pojęcie *schematu semantyczno-kognitywnego*, którym my również będziemy się posługiwać w dalszej części. Schemat jest semantyczno-kognitywny, ponieważ zawarte w nim informacje wyobrażeniowe powstałe w wyniku przetwarzania danych posiadają interpretację językową. Kolejnym pojęciem związanym z badaniami nad poznaniem jest *prototyp*. Liczne badania prowadzone w dziedzinie psychologii wykazały, że człowiek organizuje wiedzę nieprzypadkowo, a w odniesieniu do kategorii, które najszybciej rozpoznaje, identyfikuje, nazywa i zapamiętuje. Są to tzw. kategorie prototypowe (Rosch 1977, Kleiber 1990). W językoznawstwie prototyp związany jest w frekwencją użycia: to intuicyjnie najczęściej używana forma lub przywoływana wartość danej kategorii (Banyś i Desclés 1997). Niestety w nauczaniu języków ta naturalna zdolność do organizowania kategorii wokół prototypu okazuje się szkodliwa, gdyż uczeń/student zapamiętując użycia prototypowe, od których tradycyjnie zaczynamy omawianie wprowadzanej kategorii, ma wiele trudności ze zrozumieniem oraz stosowaniem form, wartości lub użyć mniej prototypowych; np. dla *futur antérieur* uznajemy za prototypowe wyrażanie sytuacji przyszłej i wcześniejszej względem innej sytuacji przyszłej, zatem zdanie: *J'aurai fini dans deux heures* (skończę za dwie godziny) będzie już problematyczne dla poznających dany czas. Ostatnim ważnym pojęciem jest *inwariant semantyczny*. Badając zjawiska konceptualizacji i kategoryzacji okazuje się możliwe znalezienie czegoś, co byłoby wspólne dla wszystkich reprezentantów danej kategorii. W. Banyś i J.P. Desclés (1997) mają na myśli albo jakąś wspólną wartość semantyczną, albo formułę, która odnosi się do wszystkich elementów kategorii, albo inwariant semantyczny może odpowiadać prototypowi. Kategorie języka również mają swoje inwarianty semantyczne, np. dla czasu *imparfait* inwariant semantyczny zawierałby się w następującej formule: prawa granica czasu otwarta w domenie przeszłości. Wszystkie trzy pojęcia omówione pokrótce, tj. schemat semantyczno-kognitywny, użycie prototypowe oraz inwariant semantyczny, leżą u podstaw projektu gramatyki wizualnej.

2. Gramatyka wizualna

Gramatyka wizualna to przedsięwzięcie, które wymaga zacięcia językoznawczego i zaangażowania dydaktycznego. Glottodydaktyk to „praktykujący” językoznawca, który w ramach gramatyki wizualnej pracuje nad kompletnym opisem kategorii języka w postaci schematów semantyczno-kognitywnych, nad zdefiniowaniem ich inwariantów semantycznych oraz opracowuje jednostki lekcyjne, tzn. serie ćwiczeń, których głównym celem jest indywidualna próba odtworzenia zawartości schematów.

Projekt gramatyki wizualnej opiera się na następujących przesłankach:

- 1) zakłada indywidualną pracę ucznia/studenta, który odkrywa zjawiska języka z dyskretną pomocą nauczyciela – przewodnika. Nauczyciel nie narzuca wiedzy, tylko pokazuje drogę, doradza, poprawia, motywuje i zachęca, dając uczniowi/studentowi możliwość samodzielnego odkrywania jak funkcjonuje język poprzez rekonstrukcję jego struktury przejawiającej się w poznawanych kategoriach gramatycznych;
- 2) indywidualna praca opiera się na wykorzystaniu naturalnych zdolności poznawczych człowieka, takich jak holistyczne postrzeganie rzeczywistości, przetwarzanie danych poprzez między innymi porównywanie i schematyzację, zapis wiedzy w postaci ikonicznej, hierarchiczna organizacja kategorii, formułowanie uogólnień czy wypracowanie zasad;
- 3) taki dynamiczny i kreatywny typ zajęć ma na celu pobudzić samodzielne myślenie ucznia/studenta, umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, a przy okazji sprawić, że nauczanie stanie się bardziej efektywne i przyjemne, ponieważ w naturalny sposób uczeń/student wkłada w przyswojenie materiału mniej wysiłku;
- 4) nauczanie polegałoby na rekonstrukcji schematów semantyczno-kognitywnych, które zawierają wszystkie użycia danej kategorii gramatycznej oraz na próbie znalezienia i zdefiniowania inwariantów semantycznych, czyli takiej formuły, która jednoznacznie pozwoliłaby wykryć różne istotne właściwości poznawanych kategorii, a tym samym zrozumieć ich użycie w tych samych kontekstach językowych, np. *Nous allons arriver dans 5 minutes* vs *Nous arrivons dans 5 minutes* vs *Nous sommes arrivés dans 5 minutes* (dotrzemy na miejsce za 5 minut).

W psychologii poznawczej krąży twierdzenie, że wiedzy się nie otrzymuje, ale się ją buduje. To znaczy, że uczenie się to czynność indywidualna polegająca na rozpoznaniu problemu, na przetworzeniu danych oraz na rekonstrukcji informacji w postaci ikonicznego modelu, który może zawierać dane symboliczne (językowe). Z kolei nauczanie to czynności dyskretnie wspomagające,

motywujące, aktywujące procesy poznawcze i w konsekwencji pobudzające intelekt. Jest takie chińskie przysłowie, które potwierdza naszą tezę o autodydaktyce, a brzmi następująco: *ushyżę – zapomnę, zobaczę – zapamiętam, zrobię – rozumiem*.

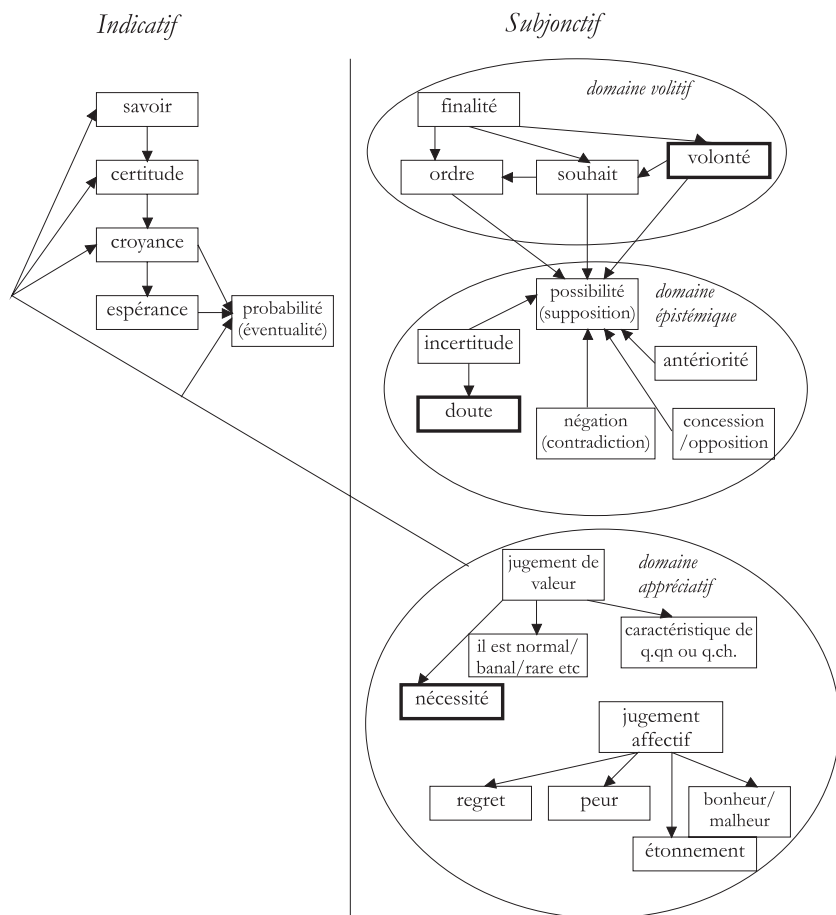
Przejdźmy teraz do przykładu zastosowania gramatyki wizualnej. Początkowo stosowanie tej strategii może się wydać trudne, gdyż każdy z nas ma swoje nawyki i pewną praktykę dydaktyczną. Jednak od momentu, w którym nauczyciel i uczniowie/studenti zrozumieją mechanizm pracy, naturalność postępowania i swoją rolę w procesie dydaktycznym, wtedy okaże się, ile satysfakcji może przynieść zastosowanie metody.

3. Francuski tryb *subjonctif*

Francuski tryb *subjonctif* nie występuje jako odrębna kategoria w języku polskim i stąd pierwsza trudność związana z nauczaniem. Najczęściej, kiedy wprowadzamy tę kategorię mówimy, że jest to tryb osobowy, który wyraża postawę wątpliwości i emocjonalną mówiącego wobec treści wypowiedzi. Następnie podajemy listę czasowników i wyrażań wprowadzających w zdaniu podrzędnym tryb *subjonctif*. Na przykład mówimy, że *subjonctif* pojawia się po: 1. czasownikach i wyrażeniach informujących o wątpliwościach czy niepewności (np. *je doute que, je ne crois pas que, je suppose que, il est incertain que*); 2. czasownikach i wyrażeniach informujących o chęci i pragnieniach (np. *je veux que, je souhaite que, je sire que, j'aimerais que*); 3. czasownikach wyrażających emocje i uczucia (np. *je suis content que, je regrette que, je suis désolé que, quel dommage que, j'ai peur que, je crains que*); 4. czasownikach wyrażających opinię (np. *il faut que, il est juste que, il est temps que, il est nécessaire que*); 5. niektórych spójnikach (np. *jusqu'à ce que, avant que, en attendant que, pour que, afin que, de façon que, à condition que, en supposant que, en admettant que, pourvu que, bien que, quoique, à moins que, à ce que*); 6. niektórych czasownikach w przeczeniu (np. *ne pas espérer que, ne pas croire que, ne pas être sûr que, ne pas penser que*); 7. w zdaniach względnych (np. *je cherche une fille qui connaisse le chinois, c'est le seul endroit où je puisse me reposer*) itd. Kolejny krok polega na prezentacji form: wyjaśniamy uczniom/studentom, że tworzymy *subjonctif présent* dodając do tematu trzeciej osoby liczby mnogiej następujące końcówki: *-e, -es, -e, -ions, -iez, -aient*, co daje: *que je parle, que tu parles, qu'il parle, qu'elle parle, que nous parlions, que vous parliez, qu'ils parlent, qu'elles parlent*, i zaznaczamy, że są też wyjątki. Tymczasem badania wykazały, że w przyswajaniu form przeszłych czasowników, dzieci uczą się najpierw wyjątków, bo są bardziej atrakcyjne i zaskakujące, a dopiero potem przyswajają sobie regularną zasadę (Spitzer 2008). Po czym przechodzimy do ćwiczeń, które najczęściej polegają na wstawieniu odpowiedniej formy *subjonctif*, a później na wybraniu odpowiedniego trybu w zależności od kontekstu (Dąbska-Prokop 1994, Kwapisz-Osadnik 2003, Descotes-Genon, Morsel i Richou 1993, Boularès i Frérot 1997).

W ramach projektu gramatyki wizualnej przewidziane są trzy zajęcia na wprowadzenie trybu *subjonctif*, podczas których uczniowie/studenci pracują na tym samym materiale. Zadanie pierwsze polega na rozpoznaniu form i na próbie odtworzenia modelu koniugacji. Drugie zadanie to rozpoznanie otoczenia, czyli treści zawartych w zdaniu głównym, które wprowadzają *subjonctif* w zdaniu podrzędnym, oraz zastanowienie się nad informacją zawartą w formie czasownika (zał. 1). Następnie nauczyciel wprowadza zdania z trybem oznajmującym, aby uczniowie/studenci zobaczyli, że możliwe jest użycie także innych trybów w tym samym kontekście językowym (zał. 2). Trzecie zajęcia - podsumowujące - mają na celu rekonstrukcję funkcjonowania trybu w postaci rysunku oraz zdefiniowanie inwariantu semantycznego. Oczywiście, na każdych kolejnych zajęciach proponujemy ćwiczenia utrwalające.

Proponowany schemat odpowiadający funkcjonowaniu trybu *subjonctif* miałby postać przedstawioną na rysunku 1. Aby umieć odczytać model, trzeba już posiadać pewną wiedzę językową, np. wiedzieć, czym jest czasownik i tryb oznajmujący i jak funkcjonują, oraz trzeba zrozumieć, że wybór form leksykalnych i gramatycznych podczas konstruowania wypowiedzi nie jest narzucony, a zależy od sposobu widzenia i interpretowania świata przez użytkowników danego języka, że język nie narzuca reguł, ale daje ogromne możliwości swoim użytkownikom i że dopóki nie zostaną naruszone prawa logiki naturalnej nie ma mowy o błędzie językowym. Zatem należy przede wszystkim wyjaśnić, że zdarzenie mowne ma swoje źródło w momencie postrzegania rzeczywistości, w momencie odczuwania emocji i w momencie wyobrażania sobie czegoś, co nie powinno być skomplikowane, ponieważ postrzeganie jak i konceptualizacja są operacjami naturalnymi i oczywistymi dzięki indywidualnemu doświadczeniu: w każdym momencie życia, nawet kiedy są to marzenia lub wyobrażenia czegoś, człowiek interpretuje dane i tworzy obrazy odpowiadające sytuacjom rzeczywistym lub fikcyjnym.



Rys.1. Schemat semantyczno-kognitywny kategorii *subjonctif*

Sytuacja to kadr mniej lub bardziej dynamiczny, ograniczony przez naszą zdolność percepcyjną, zawierający co najmniej jeden element (ożywiony lub nieożywiony), który ma pewne właściwości (stąd podział sytuacji na stany, zdarzenia i procesy), który znajduje się w jakimś czasie i przestrzeni, który ma jakąś rolę do spełnienia. Inaczej mówiąc, każda sytuacja ma swoją reprezentację mentalną, która ma następujące cechy: 1. może być statyczna lub dynamiczna; 2. może być postrzeżona w fazie początkowej, końcowej, w toku, jako iteratywna itp.; 3. może zawierać element przyczynowo-skutkowy; 4. ma uczestników mających różne funkcje, np. aktanta, agensa, pacjenta, narzędzia, obiektu, trajektoria, landmarka, miejsca itp.; 5. musi być zlokalizowana w czasie (względem różnych punktów odniesienia) i przestrzeni. Na przedstawienie

mentalne sytuacji mają także wpływ dotychczasowa wiedza mówiącego oraz jego stan emocjonalny w momencie percepcji i konceptualizacji, co warunkuje formułowanie sądów i wyrażanie emocji. W przypadku języka francuskiego, większość z tych informacji zawarta jest w wybranej formie czasownika, który jest efektem procesu gramatyzacji, czyli wyboru elementów leksykalnych i gramatycznych należących do danego systemu języka i odpowiadających sposobowi skonceptualizowania sytuacji. A ponieważ cała nasza wiedza o świecie i jego interpretacja zaczyna się wraz z doświadczeniem, jego rola w zrozumieniu funkcjonowania języka jest niezaprzeczalna. Stąd także w proponowanym modelu trybu *subjonctif* wyróżniamy trzy domeny doświadczeniowe, tj. domenę woliową (deontyczną) z użyciem prototypowym: *je veux que p*, domenę epistemiczną z użyciem prototypowym: *je doute que p*, i domenę aprecyjną z użyciem prototypowym: *il faut que p*. Jeśli chodzi o inwariant semantyczny, to odpowiadałby on postawie dystancyjnej lokutora, którą rozumiemy jako *nie asercję, ale i nie negację treści wypowiedzi*.

4. Trzy uwagi na zakończenie

Spróbujmy teraz podsumować wcześniejsze rozważania i propozycje, formułując trzy obserwacje. Pierwsza uwaga dotyczy konceptualnego charakteru interpretacji czasoprzestrzennej, aspektowej i aktancyjnej sytuacji. Znaczy to, że pojęcia czasu, aspektu i aktancji opisujące tradycyjnie kategorię czasownika, aktywują się przed interwencją języka. Inaczej nie byłibyśmy w stanie zrozumieć użycia czasu teraźniejszego lub tym bardziej czasu przeszłego dla sytuacji należących do innych wymiarów czasowych, np. *Nous sommes en 1789 à Paris; En 2567 nous atterrissons sur le Mars; Nous sommes arrivés dans 5 minutes*. Druga uwaga związana jest z rolą mówiącego w procesie konstruowania wypowiedzi, na co ponownie coraz częściej zwracają uwagę językoznawcy. Uczeń/student ma mieć świadomość, że to mówiący wybiera, mniej lub bardziej świadomie, określone formy i buduje zdanie na bazie tego, w jaki sposób postrzega rzeczywistość, na bazie tego, co wie o świecie (i o języku) i na bazie swojej intuicji, przeczucie i możliwości intelektualnych. Ostatnia uwaga ma na celu podkreślić rolę procesów poznawczych w nauczaniu. Ich naturalny i niewymuszony charakter korzystnie wpływa na efektywność pracy, tzn. dynamizują one zajęcia, zwiększają zainteresowanie i kreatywność, pobudzają intelektualnie, aktywizują pamięć, co w konsekwencji prowadzi do poprawnego i spontanicznego posługiwania się językiem obcym.

BIBLIOGRAFIA

- Banyś, W. i Desclés, J.-P. 1997. « Dialogue à propos des invariants du langage ». *Studia kognitywne* 2: 11–36.

- Boularès, M. i Frérot, J.-L. 1997. *Grammaire progressive du français avec 400 exercices*. Paris: Clé International.
- Dąbska-Prokop, U. 1994. Nowa gramatyka języka francuskiego. Kraków, Częstochowa: Viridis, Edukator.
- Desclés, J.-P. 1990. *Langages applicatifs, langages naturelles et cognition*. Paris: Hermès.
- Desclés, J.-P. 1993. « Relations casuelles et schèmes sémantico-cognitifs ». *Langages* 113: 113–125.
- Descotes-Genon, C., Morsel, M.-H. i Richou, C. 1993. *L'Exercisier*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Kleiber, G. 1990. *La sémantique du prototype*, Paris: PUF.
- Kwapisz-Osadnik, K. 2003. *Repetitorium grammatyczne*, Poznań: LektorKlett.
- Kwapisz-Osadnik, K. 2005. «Obrazowanie zjawisk gramatycznych. Projekt gramatyki wizualnej». *Język a kultura* 8: 57–69.
- Kwapisz-Osadnik, K. 2008. «Gramatyka wizualna w nauczaniu języków obcych (na przykładzie francuskiego trybu warunkowego conditionnel)» (w) *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych* (red. M. Jodłowiec). Kraków: Wyd. Tertium.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford Univ. Press.
- Langacker, R. 1995. *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Miczka, E. 2002. *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Rosch, E. 1977. *Cognition and Categorization*, New Jersey: Hillsdale.
- Spitzer, M. 2008. *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.

Załącznik 1

CATÉGORIE DU SUBJONCTIF: découvrons ses formes et observons ce qu'il exprime

I.....

1. Nous ne sommes pas convaincus que la solution proposée **soit** la meilleure. 2. Il n'est pas évident que Michel **soit** le candidat le plus qualifié. 3. Il n'est pas certain que cette méthode **convienne** à vos besoins. 4. Il est peu certain que Pierre **viene**. 5. Je ne dis pas qu'il **soit** malhonnête. 6. Il n'est pas vrai que tu **saches** tous les secrets de Monique. 7. Est-il certain que Sophie **revienne** ? 8. Est-ce que je dis que vous **soyez venu** hier ? 9. Pierre, est-il certain que nous **partions** demain ? 10. Si je dis que vous **soyez venus** hier, cela fera scandale. 11. Qu'il **ait fait**, c'est certain.

II.....

1. Je ne crois pas que Jean **soit** un bon candidat. 2. Je ne crois pas qu'il **se soit trompé**. 3. Il ne croit pas que Pierre **soit parti**. 4. Croyez-vous qu'il le **fasse** ? 5. Crois-tu que Pierre **ait raté** son train ? 6. S'il croit que le facteur **soit passé**, allons voir s'il y a du courrier. 7. Je ne pense pas qu'il **dorme**. 8. Il ne pense pas que Monique **se soit trompée**. 9. Penses-tu qu'il **écrive** à sa soeur ? 10. Pense-t-il que Jean **soit** un bon candidat ? 11. Si vous pensez que nous **allions** au bois, faisons des sandwiches. 12. Je ne prétends pas qu'il l'**ait dit**. 13. Je ne trouve pas que Pierre **ait tort**. 14. Trouvez-vous que Pierre **ait tort** ? 15. Je n'estime pas qu'il **ait commis** une erreur. 16. Estimez-vous qu'il **chante faux** ?

III.....

1. Je n'espère pas que vous le **fassiez**. 2. Je désespère que cette affaire **réussisse**. 3. Il se désespère qu'on ne l'**ait** pas **reçu**. 4. Espérez-vous que je le **trouve** ? 5. Espérons que Pierre **réussisse** son examen ! 6. Je ne compte pas que Pierre et Sophie **restent** à la maison. 7. Comptez-vous qu'il **se comporte** correctement ? 8. Il y a peu d'espoir qu'ils **viennent**. 9. Je m'attends à ce que vous lui **téléphoniez**. 10. Vous attendez-vous qu'il **parte** ?

IV.....

1. Il n'est pas probable (vraisemblable) que Pierre **ait cassé** ce vase. 2. Il est improbable (invraisemblable) que Pierre **envoie** cette lettre. 3. Il est possible qu'il **paye (paie)** en liquide. 4. Il n'est pas possible que nous **achetions** ce bibelot. 5. Est-il possible que vous **soyez** si enthousiastes ? 6. Il est peu probable que Pierre nous **réponde** avant minuit. 7. S'il est probable que Pierre **ait volé** ces bijoux, pourquoi ne l'avez-vous pas encore interrogé ? 8. J'admets que vous **ayez** raison dans ce que vous pensez. 9. L'Église admet que la Bible **soit** susceptible de trois interprétations différentes. 10. Je n'admets pas qu'il en **soit** ainsi. 11. Il est inadmissible que vous n'**ayez pas relu** ce texte. 12. Admettez-vous qu'elle **se permette** de telles réflexions ? 13. Si vous admettez qu'il **ait cru** cela ... 14. Admettons que ton père **ait étranglé** Hélène dans le hall. 15. Je suppose que vous **partiez** à Londres. Dans ce cas, pourriez-vous me rendre service ? 16. Je ne suppose pas qu'il **puisse** s'élever un désaccord entre nous à cet égard. 17. Supposez-vous que cela **soit** possible ? 18. Suppose que j'**aille** le voir, que feras-tu ? 19. Je ne présume pas que Jean **obéisse** au professeur. 20. Il est difficile d'imaginer qu'elle **ait pu** le faire. 21. Imaginons qu'on **veuille** nous consulter. 22. Il y a des chances que cela **se produise**. 23. Il y a une chance sur deux qu'il **choisisse** la bonne réponse. 24. Y a-t-il une chance que vous **ayez terminé** ce travail avant lundi ? 25. Il ne semble pas qu'en cette occasion il **ait oublié** de lui féliciter. 26. Il ne me semble pas qu'il **ait menti**. 27. Il me semble que je vous **voie**. 28. Semble-t-il qu'il **s'en soit aperçu** ? 29. Il ne me paraît pas qu'on **doive** lui répondre. 30. Il (me) semble (paraît) préférable que vous **sortiez**. 31. Je vous pardonne à condition que vous me **promettiez** de vous corriger. 32. C'est Pierre qui t'accompagnera, à moins que cela ne te **déplaise**. 33. Qu'ils **interviennent** le plus vite possible, et nous réglons cette question. 34. A supposer que notre proposition ne vous **convienne** pas, nous sommes prêts à l'étudier. 35. Si cet homme tombe malade et qu'il **meure**, que deviendra sa famille ? 36. Tu me renieras avant que le coq **chante** trois fois. 37. Dis la vérité avant qu'il ne **soit** trop tard. 38. Trois semaines après que cette phrase **ait été** écrite, un fabricant de maques m'a dit qu'il fallait quitter cet endroit. 39. Bien qu'il **pleuve**, nous irons nous promener. 40. Quoique tu **fasses**, je te supporterai.

V.....

1. Je nie que vous **ayez** raison. 2. L'accusé nie qu'il **se soit trouvé** chez Dupont ce jour-là. 3. Je ne nie pas que ce **soit** vrai. 4. Il ne nie pas qu'il l'**ait fait**. 5. Il a démenti qu'il **ait pris** le petit déjeuner avec le président de la société. 6. Je conteste que Pierre l'**ait dit**. 7. Je ne conteste pas qu'il l'**ait dit**. 8. Il est faux que vous m'**ayez vu** là, je n'y étais pas. 9. Je m'oppose à ce que vous **preniez** de telles responsabilités.

VI.....

1. Qu'il l'ait fait de bon cœur, c'est certain. 2. Que vous souffriez, c'est absolument sûr. 3. Le fait que j'aie donné des cours de français pendant des années, je pense, l'agace. 4. Qu'aucun accord n'ait pu être conclu n'a pas surpris les Américains. 5. Je cherche un puits où il y ait de l'eau potable. 6. J'achète une voiture qui soit rapide sur l'autoroute. 7. Je ne vois pas de voiture

qui **soit** mal garée. Montre-m'en une ! 8. Vois-tu quelqu'un qui **connaisse** le chinois ? 9. Si tu trouves quelqu'un qui **sache** le faire prévien-moi ! 10. Cette femme est la plus vieille que je **connaisse**. 11. Le chien est le seul animal dont la **fidélité soit** mise à l'épreuve. 12. Il est bon que cela t'**appartienne**. 13. C'est absurde que nous **devions** répondre dans une heure. 14. Elle préfère que tu **te taises**. 15. Préférez-vous que je **relise** ce fragment ? 16. Il est nécessaire que Pierre nous **attende**. 17. Il faut que vous **reteniez** les formes du subjonctif. 18. Il ne faut pas qu'il le **dise** à son frère. 19. Faut-il qu'elles **s'inscrivent** à ce cours ? 20. Je doute que Pierre **soit** parti. 21. Je ne doute pas que Monique **obtienne** la bonne note. 22. Nul doute que monsieur Ferry ne **soit** enchanté. 23. Que le problème **soit** politique est hors de doute. 24. Doute-t-il que Pierre **confonde** leurs noms ? 25. Je comprends que tu **sois** embêtée. 26. Je comprends qu'on **puisse** se tromper, mais à ce point ? 27. Je ne comprends pas qu'on nous **ait opposé** un refus. 28. Comprenez-vous qu'il **ait quitté** Paris si brusquement ?

VII.....

1. Je suis heureux (content) qu'elle me **rejoigne** en vacances. 2. Sophie n'est pas heureuse que sa soeur **ait quitté** son mari. 3. Ma mère n'est pas contente que je **vive** tout seul. 4. Es-tu content qu'il y **ait** tant d'exemples à étudier ? 5. Pierre est mécontent que ses parents l'**aient laissé** tout seul. 6. Elle craint que cela **se reproduise**. 7. Nous n'avons pas peur que ce temps **soit** perdu. 8. Avez-vous peur que cela vous **conduise** à l'échec ? 9. Nous sommes désolés qu'on vous **ait interdit** de partir. 10. Je regrette que Monique ne nous **ait** pas **suivis**. 11. Elle ne regrette pas que Pierre **soit parti**. 12. Ils s'étonnent que nous ne leur **ayons** pas écrit.

VIII.....

1. ELLE VEUT (DÉSIRE) QUE NOUS **APPRENIONS** CE POÈME PAR COEUR. 2. JE NE VEUX PAS QUE PIERRE **VIENNE** ME VOIR. 3. VEUX-TU QUE JE **VIENNE** TE VOIR ? 4. ELLE DEMANDE QUE NOUS **NOUS EN ALLIONS** TOUT DE SUITE. 5. PIERRE SOUHAITE QU'ON L'**ÉCOUTE**. 6. QUE TA VOLONTÉ **SOIT FAITE** AU CIEL QU'À LA TERRE ... 7. VIVE LE ROI ! 8. AINSI SOIT-IL.

Załącznik 2

CATÉGORIE DU SUBJONCTIF: découvrons ce qu'il exprime par rapport à l'indicatif.

I. Il est certain que tu réussiras. Je sais que Pierre est parti. Je dis qu'il fera beau demain. Je certifie que ces informations sont exactes. Je suis convaincu que Pierre est déjà parti. Il est évident que vous avez raison. Il est vrai que tu as menti. Vous comprenez bien que cela est impossible. 1. J'aurai une lettre. J'en suis sûr. Il est certain qu'une lettre m'attend. 2. Il est certain que la bêtise puisse fasciner. 3. Il n'est pas certain que qu'elle y parvienne/ parviendra. 4. Pierre n'est pas certain que Sophie revienne/reviendra. 5. Est-il certain que Sophie revienne/reviendra ? 6. Pierre, est-il sûr que Sophie revienne/reviendra ? 7. Je ne dis pas qu'il est/soit malhonnête (peut-être qu'il l'est, peut-être qu'il ne l'est pas / Il ne l'est certainement pas). 8. Il n'est pas dit qu'ils soient si méchants. Il n'est pas dit qu'ils vont vous couper en morceaux. 9. Si je dis que

vous **soyez/êtes** venu hier, cela fera scandale. 10. Est-ce que je dis que vous **soyez/êtes** venu hier ? 11. Il n'est pas certifié par les experts que ce tableau **soit** bien de Picasso. 12. Je ne vous certifie pas que ce meuble **est** bien du XVIIIe siècle. 13. Nous ne sommes pas convaincus que la solution proposée **soit** la meilleure. 14. **Je ne suis pas convaincu qu'on ne changera pas** le monde. 15. Il n'est guère évident que monsieur Pommier **soit** le candidat le plus qualifié. 16. Il n'est pas évident que je **pars** en vacances le mois prochain. 17. Mais au fait d'où tires-tu cet argent, puisque ce n'est pas vrai que ton père **soit/est** un riche planteur ? 18. S'il est vrai que les hommes **soient/sont** fidèles au même type, Rossellini est un cas rare. 19. Je comprends que tu **sois/es** embêtée. 20. Je ne comprends pas qu'on nous **ait/a opposé** ce refus. 21. Comprenez-vous que Pierre **a eu** un accident ? 22. Comprenez-vous qu'il **ait quitté** Paris si brusquement ?

II. Je crois que nous réussirons. Je pense qu'il fera beau demain. Il prétend que j'ai menti. Je trouve que Pierre a tort. J'estime que vous avez suffisamment travaillé.

1. Ils croient que la Terre puisse être creuse et que nous marchions comme des mouches. 2. Je ne crois pas que Jean **soit / est** un bon candidat. 3. Il ne croit pas que le facteur **soit / est passé**. 4. Croyez-vous que Jean **ait/a raté** son train ? 5. Est-ce que tu crois que Sylvie **soit/est** heureuse ? 6. S'il croit que le facteur **soit/est passé**, allons voir s'il y a du courrier. 7. Je ne pense pas qu'il **fasse/ fera** beau demain. 8. Penses-tu qu'il **revienne/reviendra** bientôt de Bruxelles ? 9. Si vous pensez que nous **allions/allons** au bois, faisons des sandwiches. 10. Je ne trouve pas qu'il **ait/a tort**. 11. Trouvez-vous qu'il **ait/a tort** ?

III. J'espère que tu pourras me rejoindre. Il compte que je l'aiderai. 1. *Je n'espère pas que vous le fassiez/ferez.* 2. *Espérez-vous que je le fasse/ferai ?* 3. *Espérons que ce ne soit pas trop tard.* 4. *Espérons que le meurtrier ne tardera pas à être découvert.* 5. *Je ne compte pas qu'il réussisse/réussira.* 6. *Comptez-vous qu'il vienne/viendra ?* 7. *Je m'attends à ce que vous admettiez cela.* 8. *Je m'attends à ce que Paris va avoir le sort de Varsovie.* 9. *Vous attendez-vous que je parte/partirai.*

IV. Il est probable (vraisemblable) que Pierre est parti (partira). Il est possible que Pierre soit parti (parte demain). Je présume que vous êtes monsieur Dupont. J'imagine qu'il reçoit de l'argent de la famille. Il paraît que cet enfant sait déjà lire. Il me paraît (semble) qu'il a tort. J'ai l'impression que Monique a échoué à l'examen. 1. **Il est donc probable qu'en passant devant la cellule du Masque, il lui ait parlé à travers la porte.** 2. **Il est vraisemblable que cette nécessité soit devenue inutile.** 3. **Mais il est possible que Paul Roux va mettre un frein à son activité.** 4. S'il est probable que Pierre **vient** demain, alors nous devons nous préparer pour l'accueillir. 5. S'il est probable que Jean **ait volé** ces bijoux, pourquoi ne l'avez-vous pas encore interrogé ? 6. Est-il possible que vous **soyez** si enthousiastes ? 7. Est-il possible que vous **serez** toujours embéguiné de vos apothicaires et de vos médecins ? 8. Je vous pardonne à condition que vous me **promettiez** de vous corriger. 9. Je vous donne cet argent à condition que vous **partirez**. 10. Si cet homme tombe malade et qu'il **meure**, que deviendra sa famille ? 11. Si nos sens ne s'opposaient pas à la pénitence et que notre corruption ne **s'opposait** pas à la pureté de Dieu, il n'y aurait en cela rien de pénible pour nous. 12. J'admets que vous **ayez** raison dans ce que vous pensez. 13. L'Eglise admet que la Bible **soit** susceptible de trois interprétations différentes. 14. J'admets qu'il **a** de grandes qualités. 15. Il admet que Pierre **a tort**. 16. Je n'admets pas qu'il en **soit** ainsi. 17. Nous n'admettons pas que vous **travailliez** pour les concurrents. 18. Il n'admet pas que chacun **doit** faire son possible. 19. Admettez-

vous qu'elle **se permette** de telles réflexions ? 19. Admettez-vous que chacun **peut** se tromper ? 20. Si vous admettez qu'il **ait cru** cela ... 21. Si l'on admet que Nielsen n'a **pu** se fracturer le crâne en tombant, cela implique 22. Je suppose que vous **partiez** à Londres. Dans ce cas, pourriez-vous me rendre service ? 23. Je suppose qu'il **est** encore à Londres. 24. Je ne suppose pas qu'il **puisse** s'élever un désaccord entre nous à cet égard. 25. Je ne suppose pas qu'il **pourrait** s'élever un désaccord entre nous. 26. Supposez-vous que cela **soit** possible ? 27. Supposez-vous que je **ferais** bien ce travail ? 28. Suppose que j'**aille** le voir, que feras-tu ? 29. Supposez que vous n'**avez** qu'une oreille. 30. Supposons que vous **avez** dans votre cabinet d'étude un tableau de Raphaël. 31. Je ne présume pas que Jean **soit/est** un bon candidat. 32. Il est difficile d'imaginer qu'elle **ait pu** le faire. 33. Imaginons qu'on **veuille** nous consulter. 34. Imaginez que vous **êtes** riche. 35. Il y a une chance sur deux qu'il **choisisse** la bonne réponse. 36. Il y a une chance sur trois qu'il **est** italien. 37. Il semble qu'il **est** en vie. 38. Il semble que ce **soit** un sergent de bataille. 39. Il ne (me) semble pas qu'il **ait menti**. 41. Il ne (me) semble pas qu'il **pleuvra**. 43. Il me semble que je vous **voie**. 44. Il me semble bien que ce temps **est venu**. 45. Semble-t-il qu'il **s'en soit aperçu** ? 46. Vous semble-t-il que cela **peut** se faire ? 90. Je suis d'avis que Pierre **s'en aille/s'en ira** (demain). 47. Il ne (me) paraît pas que ce **soit** bon. 94. Il (me) semble (paraît) préférable que vous **sortiez**. 95. C'est Pierre qui t'accompagnera, à moins que cela ne te **déplaise**. 96. Qu'ils **interviennent** le plus vite possible, et nous réglons cette question. 97. A supposer que notre proposition ne vous **convienne** pas, nous sommes prêts à l'étudier. 98. Tu me renieras avant que le coq **chante** trois fois. 99. Dis la vérité avant qu'il ne **soit** trop tard. 100. Trois semaines après que cette phrase **ait été écrite**, le fabricant m'a dit qu'il fallait quitter cet endroit. 101. Après qu'il **a parlé**, tout le monde se tait. 102. Bien qu'il **pleuve**, nous irons nous promener. 103. Bien qu'on **pourra** nous le reprocher, nous assisterons à la réunion. 104. Quoique tu **fasses**, je te supporterai.

V. Je nie que vous ayez fait / avez fait cela. 1. L'accusé nie qu'il **se soit trouvé** chez Dupont ce jour-là. 2. Il nie qu'il **est venu** à 4 heures. 3. Je ne nie pas que ce **soit** vrai. 4. Il ne nie pas qu'il l'**ait fait/a fait**. 5. Je ne nie pas que des offres nous **aient/ont été faites** en ce sens. 6. Il a démenti qu'il **ait pris** le petit déjeuner avec le président de la société. 7. Le premier ministre a démenti qu'il **avait entrepris** des négociations. 8. Le ministère ne dément pas que des pourparlers **ont été engagés** à ce sujet. 9. Madame Pommier ne dément pas qu'elle **veuille** effectivement engager une procédure de divorce. 10. Je conteste que Pierre l'**ait dit**. 11. Il conteste que le gouvernement soviétique a délibérément **rompu** les négociations de Genève. 12. Je ne conteste pas qu'il l'**ait dit/a dit**. 13. Nul ne contestera que tout problème n'**ait** des analogues dans le passé. 14. Nul ne contestera que Jean **est** un artiste. 15. Il est faux que vous m'**ayez vu** là, je n'y étais pas. 16. Il est faux que la Terre **est** plate. 17. Je m'oppose à ce que vous **preniez** de telles responsabilités.

VI. Que Pierre vienne / viendra demain, nous le savons. Je cherche un puits où il y ait / a de l'eau potable. Je doute que Pierre soit parti. 1. Qu'il l'**ait fait** de bon coeur, c'est certain. 2. Que vous **devez** souffrir, c'est

absolument sûr. 3. Que tu **as** une horloge dans le cerveau est un fait. 4. Qu'elle n'**était** pas mariée, cela se voyait à son vêtement. 5. Le fait que j'**aie donné** des cours de français pendant des années, je pense, l'agace. 6. Le fait que la construction des formes d'une langue **réponde** à un processus de composition est, depuis longtemps, universellement admis. 7. Le fait qu'elle **avait** trente ans ne surprenait personne. 8. Le fait que la production **est** croissante et que, par conséquent, la consommation est aussi croissante, est ainsi vérifié. 9. J'achète une voiture qui **soit/est** rapide sur l'autoroute. 10. Je ne vois pas de voiture qui **soit/est** mal garée. (Montre-m'en une!/Montre-la-moi!). 11. Vois-tu quelqu'un qui **connaisse/connait** le chinois? 12. Si tu trouves quelqu'un qui **sache/sait** le faire, prévien-moi ! 13. Cette femme est la plus vieille que je **connaisse**. 14. Notre mère Eve est la première qui **a péché**. 15. Le chien est le seul animal dont la fidélité **soit/est** mise à l'épreuve. 16. C'est le plus beau spectacle que nous **ait/a** fourni l'Antiquité. 17. Je comprends que tu **sois/es** embêtée. 18. Je ne comprends pas qu'on nous **ait/a opposé** ce refus. 19. Comprenez-vous que Pierre **a eu** un accident ? 20. Comprenez-vous qu'il **ait quitté** Paris si brusquement ? 21. Je ne doute pas que Monique **obtienne/obtiendra** la bonne note. 22. Elle ne doute pas que maintenant tout **ira** bien. 23. Doute-t-il que Pierre **soit/est parti** ? 24. Nul doute que monsieur Ferry ne **soit** enchanté. 25. Que le problème **soit** politique est hors de doute. 26. Il est hors de doute que le problème **est** politique.

Magdalena Witkowska

PW/SZ Gorzów Wlkp.

**ZASTOSOWANIE
PROTOKOŁU GŁOŚNEGO
MYŚLENIA I RETRO-
SPEKCJI W BADANIACH
AUTOREFLEKSJI PRZY-
SZŁYCH NAUCZYCIELI
JĘZYKA ANGIELSKIEGO**

The use of think-aloud protocol and retrospection in conducting research on the self-reflection of future teachers of English

Think-aloud protocol (TAP) makes it possible to discover human thoughts while conducting a task, whilst retrospection enables us to uncover thoughts that emerge after the task has been completed. The content of thoughts has been a subject of research in psychology and recently in education. Discovering the content of teachers' self-reflection may raise the understanding of what it means to educate teachers-to-be and how to help them become reflective practitioners. Applying TAP and retrospection appears a thought-provoking experience especially when it comes the procedure and outcome.

1. Wstęp

Protokół głośnego myślenia to metoda stosowana w badaniach jakościowych, których wartość przejawia się w tym, iż możliwe staje się „podejmowanie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym co jednostkowe”, a co więcej badania te umożliwiają „podejmowanie

problemów mało znanych, które badacz bardziej przeczuwa niż o nich wie” (Bauman 2001:277–280). Myśli ludzkie czy procesy poznawcze można zaliczyć do „zjawisk”, które fascynują, choć tak trudno je odkrywać i badać. Protokół głośnego myślenia wydaje się spełniać oczekiwania badań jakościowych procesów poznawczych człowieka. Celem protokołu jest bowiem odkrycie treści myśli osoby wykonującej pewne zadanie poprzez głośne wyrażanie tego co towarzyszy jej w umyśle. McDonough and McDonough (1997) są zdania, że prowadzi to do uzyskania odpowiedzi na wiele nurtujących pytań dotyczących świadomego wykonywania pewnych czynności w różnych dziedzinach życia.

Celem artykułu jest scharakteryzowanie metody głośnego myślenia oraz podzielenie się doświadczeniem zdobytym w próbie jej zastosowania w jakościowym badaniu refleksyjności słuchaczy III roku NKJO w Gorzowie Wlkp. Artykuł zawiera dozę refleksji nad tym doświadczeniem oraz kieruje uwagę na inną metodę, tj. retrospekcję i jej rolę w badaniu refleksyjności nauczycieli.

2. Pochodzenie

Metoda ta została zapożyczona z psychologii, gdzie już pod koniec XIX w. próbowano odkryć tajemnicę świadomości ludzkiej. Początkowo badania z zastosowaniem werbalizacji myśli nie były w ogóle traktowane jako naukowe. Dopiero rozwój techniki w XX w. umożliwił rozwój tej metody oraz coraz szersze jej zastosowanie (Ericsson 2002). W latach 80-tych poprzedniego stulecia metodę tę zaczęto stosować w badaniach nad tłumaczeniami, by jak określano „zdobyć dostęp do tego co ma miejsce w umyśle tłumacza” (Jaaskelainen 2001:266), a opisali ją i rozwinęli Clayton Lewis oraz John Rieman głównie w „Task-Centered User Interface Design” (1993), na które powołują się niemal wszystkie źródła, a następnie K. Anders Ericsson i Herbert Simon w „Protocol Analysis: Verbal Reports as Data” (1993).

3. Na czym polega metoda protokołu głośnego myślenia?

Protokół głośnego myślenia należy do badań introspekcyjnych opartych na raportach ustnych. Moment werbalizacji myśli w stosunku do wykonywanych czynności zadaniowych stał się kryterium podziału werbalizacji na jej typy. Wśród nich można wyróżnić: głośne mówienie (tj. głośne nazywanie i opisywanie czynności) i głośne myślenie (werbalizację myśli towarzyszących wykonywanym czynnościom), a także retrospekcję, która jest wyrażeniem myśli po wykonaniu zadania (Ericsson i Simon 1993:15). Protokół głośnego myślenia polega zatem na jednoczesnym wykonywaniu czynności w ramach realizacji zadania i słownym wyrażaniu tego, o czym wykonujący zadanie myśli, np. słowa opisujące uczucia, czynności, pytania itp. Jest to reakcja na polecenie: „Powiedz mi o czym myślisz wykonując daną pracę” (Lewis i Rieman 1993). Werbalizowane myśli powinny być odbiciem „mowy wewnętrznej” badanego; jest to niczym udźwięcznienie tego co w jego umyśle i, co istotne, nie oczekuje

się od badanego opisu i wyjaśnień jego ruchów. Badacz nie może oczekiwać czy próbować wywołać to, co chciałby usłyszeć; to może w ogóle nie zostać wypowiedziane (Lewis i Rieman 1993).

4. Czynności badacza i badanego

Badany powinien niemal nieustannie głośno wyrażać swoje intencje, zamiary, uczucia, jakby mówił do siebie, a nie do badacza, któremu musi coś wyjaśnić. Lewis i Rieman (1993) wyjaśniają, iż „nie chodzi o opis zadania, lecz o myśli mu towarzyszące”. Osoba prowadząca badanie towarzyszy badanemu przypominając o głośnym mówieniu stosując komunikaty np. „Mów dalej”. „O czym teraz myślisz?” czy „Powiedz mi co robisz”, a nie „Dlaczego to zrobiliś?”. Badany musi też być świadomy, iż na ewentualne pytania które głośno wypowie „do siebie” nie uzyska odpowiedzi od badającego, który w przeważającej części będzie zachowywał milczenie. Badacz winien pełnić rolę towarzysza pracy, biernego, choć aktywnie słuchającego. Powinna towarzyszyć temu swobodna nieformalna atmosfera, wsparcie i skupienie na zadaniu. Ważne, by badany czuł, że obiektem zainteresowania nie są jego sekretne myśli, ale te które towarzyszą mu w wykonywanych czynnościach (Lewis i Rieman 1993). Badany może liczyć na pełen szacunek, również dla swoich myśli. Ważne, by badający nie przeszkadzał w żaden sposób badanemu, szczególnie nie wpływał na tok jego myśli. Wymagana jest zatem pewna specyficzna umiejętność interakcji z badanym (Lewis i Rieman 1993), świadomość słów i gestów oraz obserwowanych reakcji werbalnych i niewerbalnych.

5. Nagrywanie

Erocsson i Simon (1993), jak również Lewis i Rieman (1993) polecają nagrywanie głośnych myśli badanego przy zastosowaniu urządzeń audio i audiowizualnych nie rezygnując przy tym z dokonywania notatek w trakcie badania. Pamięć ludzka jest bowiem zawodna, a poza tym notatki mogą okazać się niezbędne w sytuacjach niejednoznacznych w trakcie analizy materiału. Wydaje się, że połączenie nagrywania i robienia notatek jest najlepszym rozwiązaniem (Lewis i Rieman 1993); służy to również zachowaniu triangulacji, co z kolei wpływa na stopień rzetelności przeprowadzonego badania. Ważne jest, by to co mówi czy robi badacz było również odnotowane.

6. Rzetelność danych

Skrypt sporządzony na podstawie nagrania staje się protokołem (raportem) badania, który następnie poddany jest szczegółowej analizie. Jest to „namacalna” wersja myśli zebranych, jak się wydaje, w sposób obiektywny. Mimo to, rzetelność tych danych jest często kwestionowana, a głównym tego powodem jest twierdzenie, iż myśli wyrażone głośno ulegają modyfikacji, zatem, gdyby nie

były werbalizowane ich treść mogłaby być inna (Ericsson 2002). Rzetelności protokołu głośnego myślenia broni Ericsson (2002) twierdząc, że wpływa na to czas wyrażania myśli osoby badanej. Czas między myślą a jej wersją słowną jest najkrótszy z możliwych. Badany, zgodnie z założeniem tej metody, mówi i wykonuje czynności jednocześnie czy zaraz po sobie. Ewentualne pauzy trwają co najwyżej kilka sekund, które badany wykorzystuje na wykonanie pewnych czynności lub na zastanowienie się. Nie ma zatem czasu na głębszy zamysł czy refleksję, które mogłyby wpłynąć na zawartość myśli badanego. Ericsson i Simon (1993) potwierdzają, że „procesy kognitywne nie ulegają modyfikacji w trakcie głośnych wypowiedzi”, zdaniem ich nie ma na to dowodów. Kwestia czasu na refleksję inaczej wygląda w retrospekcji, gdzie myśli wypowiedzane są po wykonaniu czynności, a więc istnieje chwila na przemyślenie wykonanego zadania, zweryfikowanie odpowiedzi czy przywołanie z pamięci minionych czynności, co z kolei jest kolejnym wysiłkiem umysłowym, który nie ma miejsca w protokole głośnego myślenia.

Problem rzetelności próbuje rozwiązać Bauman (2001:281) twierdząc, iż „w badaniach jakościowych rezygnuje się [...] z rzetelności (pozwalającej na powtórzenie badania przy użyciu tego samego narzędzia)”. Dodaje również, że trudno jest określić właściwą ilość osób potrzebnych do badania, ponieważ „o wartości i wiarygodności zebranych materiałów nie decyduje liczba, lecz skrupulatność, z jaką badacz poznał interesujące go zjawisko” (Bauman 2001: 282). Protokół może dostarczyć wielu interesujących informacji dotyczących świadomości i myśli ludzkich. Ericsson i Simon (1993) twierdzą, że raporty słowne to „najwyraźniejsze odbicie procesów poznawczych”, przybliżają do obszarów myśli ludzkich, które pozostają przedmiotem badań w wielu dziedzinach. Warto wspomnieć, że autorzy są zdania, iż zarówno język ojczysty jak i obcy mogą być zastosowane w tej metodzie choć wybierając język obcy należy zachować możliwość „chwilowego” użycia języka ojczystego; wpłynie to na zachowanie autentyczności myśli badanego oraz zapewni poczucie swobody i bezpieczeństwa.

7. Trudności

Oprócz obawy o zmienność myśli w procesie ich głośnego wyrażania istnieje również problem związany z umiejętnościami, a nawet ich brakiem, werbalizacji własnych myśli przez badanych. Są osoby, dla których jest to czynność nienaturalna, wbrew ich osobowości czy stylowi pracy (Lewis i Rieman 1993), co może z kolei wpłynąć na treść wyrażanych myśli. Głośne myślenie może również okazać się zbyt męczące, szczególnie, gdy trwa dłuższy czas. Metoda ta jest również wymagająca w stosunku do badającego; wymaga bowiem cierpliwości, postawy zrozumienia i czujności, a przede wszystkim umiejętności takiej interakcji z badanym, by nie wywołać jakichkolwiek zmian w treści jego myśli. Rozwiązaniem tych trudności winien być trening badanych i badaczy.

Ericsson (2002) mówi o treningu słownego raportu oraz dokładnej instrukcji wraz z ćwiczeniami w czasie poprzedzającym badanie główne. McDonough i McDonough (1997:196) sugerują również zastosowanie demonstracji tej metody przez badającego oraz odbicie ćwiczeń przez badanych w formie zadań, które nie wiążą się w sposób bezpośredni z głównym badaniem, co ma wyeliminować pojawienie się jakichkolwiek sugestii co do treści myśli w trakcie wykonywania zadania docelowego. Pomimo trudności metoda głośnego myślenia zyskała zwolenników, a co więcej okazała się efektywna w badaniach jakościowych dotyczących czynności zawodowych, m. in. w translatoryce.

8. Zastosowanie protokołu głośnego myślenia

O zastosowaniu tej metody w translatoryce pisze Paul Kussmaul w „Training the Translator” (1995), gdzie wyjaśnia, iż celem badań z zastosowaniem protokołu głośnego myślenia była „obserwacja procesów tłumaczenia kreatywnego, by zastosować je jako modele w nauczaniu [translacji]” (Kussmaul 1995:39). Według Kussmaula (1995) protokół pozwala na uświadomienie tego, co kryje umysł w akcie dokonywania tłumaczenia, a wiedza o tym poszerza świadomość i rozumienie aktu dokonywania tłumaczeń przez studentów. To co podświadome może stać się jawne, by było trenowane i kontrolowane (Kussmaul 1995:33–36). Jaaskelainen (2001:266) pisze o „zyskaniu lepszego zrozumienia mechanizmów psychologicznych i językowych jakie towarzyszą czynnościom tłumaczenia”. Umożliwia to również „przyjrzenie się procesowi nauki strategii podejmowania decyzji, które z natury są indukcyjne”. Na danych zebranych przy zastosowaniu protokołu głośnego myślenia „można bardziej polegać i są bardziej kompletne niż inne introspekcyjne czy retrospekcyjne raporty. Badany niczego nie zapomina, nie pomija informacji i nie ma zniekształceń jego myśli” (Jaaskelainen 1995:266). Umysł tłumacza nazwany jest „czarną skrzynką”, którą głośne myślenie potrafi otworzyć (Basil 2001:156), by dowiedzieć się jak tłumacz odbiera tekst, identyfikuje problemy i wypracowuje rozwiązania (Basil 2001:197–198).

Metoda głośnego myślenia znalazła również zastosowanie w edukacji, np. przez Renkle (1997), w tym i w badaniach dotyczących nauki języków obcych. Pressley i Afflerbach (1995) wykorzystali tę metodę do badań nad czytaniem ze zrozumieniem. Według McDonough i McDonough (1997:191) metody raportu słownego umożliwiają skupienie uwagi na samym uczniu w procesie uczenia się języków obcych; nauczyciele pozwalając uczniom „myśleć głośno” mogą zyskać niezmiernie interesujące dane dotyczące np. fosylizacji błędów językowych czy wpływu zadań na rozwój kompetencji językowych uczniów. Wydaje się zatem, że protokół głośnego myślenia jest niezmiernie pożytecznym narzędziem badań jakościowych, które umożliwia zweryfikowanie założeń czy teorii rodzących się w umyśle badacza, a skądinąd istotnych dla procesów nauczania i uczenia się, w tym i języków obcych.

9. Przykładowe zastosowanie protokołu głośnego myślenia

Celem artykułu jest podzielenie się doświadczeniem i refleksją nad próbą zastosowania protokołu głośnego myślenia w pilotażowym badaniu jakościowym dotyczącym kształcenia nauczycieli. Obszarem szczególnych zainteresowań autorki jest refleksyjność w zawodzie nauczyciela języków obcych. Badanie dotyczyło refleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego nad zdobytym doświadczeniem w trakcie praktyk.

10. Kształcenie i rola refleksyjności w zawodzie nauczyciela

Refleksja czy, jak określa ją Arends (1994:507), „uważny, analityczny namysł nauczyciela nad tym, co robi i jak jego zachowanie wpływa na nauczanie i uczenie się uczniów” odgrywa niezmiernie istotną rolę zarówno na etapie uczenia się nauczania jak i dalszego rozwoju zawodowego nauczycieli. Zawadzka (2004:301) jest zdania, iż „bez refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajzeń [...]. Autorefleksja i samokontrola stanowią zatem warunek efektywnej pracy nauczyciela”.

Refleksja jest naturalną czynnością w życiu człowieka, a co więcej okazuje się, że „dorośli mają zwiększoną umiejętność myślenia refleksyjnego nad własnym działaniem” (Kohlberg i Mezirow 1981 w Murphy 2001:499). Richards i Farrell (2005:19) są zdania, iż refleksja jest „najbogatszym źródłem uczenia się dorosłych”. Doświadczenie jakie zdobywamy w pracy dydaktyczno-wychowawczej jest nieocenione, jednakże należy podkreślić, że „doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji [...]. Człowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja” (Arends 1994:497). Cytowany badacz ujmuje to krótko i trafnie: „doświadczenie nie jest najlepszym nauczycielem; są nim refleksja i analiza”. Okoń (1979:297-298) dodaje, iż refleksja prowadzi do „wypracowania własnego stylu myślenia i działania pedagogicznego” oraz „rozbudzenia ciągłego doskonalenia się w zawodzie” (*ibidem*: 297).

Refleksyjne kształcenie nauczycieli, a szczególnie „wyrobienie [w nich] umiejętności oceny własnych umiejętności i wzięcia odpowiedzialności za ich rozwój” (Wysocka 2003:44) jest niezwykle ważne, prowadzi, jak twierdzi Wysocka (2003:24), do „uczciwego powiedzenia samemu sobie, co umiem, a czego nie umiem [...], do samooceny, co przyczyni się do rzetelniejszego monitorowania własnej kariery zawodowej nauczyciela”. Zatem wydaje się niemożliwe, aby nauczyciel nie był refleksyjny, czyli „reflektykiem” chcąc stać się profesjonalistą. Jednakże umiejętności refleksyjne należy kształcić i ćwiczyć, a przyszli nauczyciele powinni być wyposażeni w techniki dokonywania auto-obszacji, analizy i autooceny (*ibidem*).

11. Badanie refleksyjności

Celem badania była obserwacja autorefleksji oraz próba odkrycia jej treści na podstawie głośnego jej wyrażania przez słuchaczy filologii angielskiej III roku NKJO w Gorzowie Wlkp. Było to również ćwiczenie dokonywania samooceny przez studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Celem obserwacji był sposób dokonywania autorefleksji i umiejętność samooceny lekcji języka angielskiego przeprowadzonych w trakcie praktyki metodycznej w szkole. Badanie miało miejsce w maju 2009 roku na grupie 9 ochotników na terenie NKJO w Gorzowie Wlkp. i miało charakter pilotażowy. Studenci zostali wyposażeni w listę pytań i zagadnień, które miały im pomóc w budowaniu ustnej wypowiedzi (Tabela 1). Głośna refleksja studentów była jednocześnie nagrywana przy użyciu kamery video, o czym wcześniej słuchacze byli poinformowani, jak również o celu badania i o zadaniu. Refleksje wyrażane były indywidualnie w języku polskim.

AUTOREFLEKSJA

NAD DOŚWIADCZENIEM W NAUCZANIU JĘZYKA ANGIELSKIEGO ZDOBYTYM W TRAKCIE PRAKTYKI METODYCZNEJ

Wstęp

Zakończył/a Pan/Pani praktykę metodyczną na 3 roku studiów licencjackich w NKJO w Gorzowie Wlkp. Jak była zorganizowana ta praktyka? Proszę podać miejsce i czas.

Pytania

1. Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z odbytej praktyki? W jakim stopniu? Proszę określić w skali 1–10.
2. Co ceni Pani/Pan najbardziej w zdobytych doświadczeniach? Dlaczego?
3. Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z przeprowadzonych przez siebie lekcji języka angielskiego? W jakim stopniu w skali 1–10?
4. Które elementy lekcji uważa Pani/Pan za udane? Co przyczyniło się do ich sukcesu?
 - etapy/przebieg lekcji
 - materiały i pomoce dydaktyczne
 - dobór ćwiczeń
 - praca w parach, grupach itp.
 - zarządzanie czasem lekcji
 - tempo lekcji
 - początek i koniec lekcji
 - stosowanie języka L1 i L2
 - dyscyplina
 - inne.....
5. Które elementy lekcji uważa Pani/Pan za nieudane? Co było lub mogło być przyczyną niepowodzeń?

6. Jakie umiejętności już Pan\Pani zdołał\ła rozwinąć w stopniu zadowalającym?
7. Jakie umiejętności dydaktyczno-wychowawcze chciałby Pan\ chciałaby Pani udoskonalić zdobywając dalsze doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego?

Zakończenie

Czy może Pani\Pan podsumować zdobyte doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego? Czy zamierza Pani\Pan podjąć prace w szkole? Dlaczego?

Dziękuję bardzo za rozmowę!

Tabela 1. Lista pytań służąca budowaniu autorefleksyjnej wypowiedzi słuchaczy (projekt własny).

Uzyskano 9 nagrań głosnej autorefleksji studentów (łącznie ok. 90 min.). Analiza tak uzyskanego materiału badawczego doprowadziła do wniosku, iż zastosowanym narzędziem nie był protokół głośnego myślenia w ścisłym znaczeniu tego terminu, aczkolwiek była to werbalizacja myśli. Badani głośno wyrażali swój namysł nad odbytą praktyką czyli po wykonaniu pewnego działania. W protokole głośnego myślenia natomiast wyrażane myśli towarzyszą wykonywanemu działaniu jednocześnie, a nie po jego zakończeniu. Zastosowanym narzędziem okazała się retrospekcja, czyli głośne myślenie nad wykonanymi już czynnościami. Wtedy to właśnie jest czas na namysł, zastanowienie się i refleksję. Zatem do badania refleksyjności właściwszym narzędziem wydaje się być retrospekcja.

Nagrane wypowiedzi zawierały jednak elementy protokołu głośnego myślenia. Nastąpiło to w momencie, gdy studenci zostali poproszeni o wykonanie zadania, tzn. o dokonanie selekcji elementów lekcji, które były ich zdaniem udane oraz tych, które nie odniosły sukcesu w trakcie odbywania praktyki. Ich zadaniem było również wskazanie na umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, które szczególnie powinni w przyszłości rozwijać. Studenci wykonywali zadanie i jednocześnie głośno wyrażali swoje myśli dokonując oceny własnych działań i umiejętności. Zadanie wykonywane było „tu i teraz”, więc były to myśli towarzyszące zadaniu.

Nagrania okazały się zawierać istotne treści dla badania refleksyjności w zawodzie nauczyciela języków obcych. Bardzo interesujące wydaje się podejście studentów do własnych działań. Wypowiedzi były szczere, świadome i nie pozbawiona krytyki. Studenci okazali się być dobrymi obserwatorami swoich działań, choć niepozbawieni byli wątpliwości. Dało się zaobserwować głębokie zamyślenie i wysiłek umysłowy, o czym świadczą gesty typu: patrzenie w dal, mrużenie oczu czy pauzowanie. Widać było również moment zastanowienia się, po którym następowało jakby przyśpieszone mówienie oraz chęć dokładnego przekazu myśli. Wydaje się, że autorefleksja była próbą znalezienia przyczyn

pierwszych niepowodzeń w klasie. Studenci stali się świadomi swoich niedoskonałości i co więcej wyrażali chęć dalszego rozwoju, wprowadzenia zmian czy eksperymentowania.

Analiza nagrań głośnej refleksji studentów wykazała, iż byli oni zadowoleni z praktyki metodycznej w szkole (większość określiła to na 9–10 w skali 1–10). W zdobytym doświadczeniu docenili szczególnie możliwość konfrontacji teorii z praktyką, możliwość pracy z grupami w różnym wieku, co z kolei pomogło dostrzec różnice w nauczaniu różnych grup wiekowych oraz uświadomienie sobie własnych błędów. Okazało się, że studenci są bardzo krytyczni wobec siebie samych, ale jednocześnie nie oceniają się nisko (przeciętna ocena to 7 na 10). Choć oceniali się niechętnie, potrafili wskazać na dobre i mniej pomyślnie elementy lekcji, które samodzielnie zaplanowali i przeprowadzili, przy czym dostrzegali więcej wad. Zarzucali sobie najczęściej nieradzenie z dyscypliną, niewłaściwy przebieg lekcji, zbyt szybkie tempo lekcji, niewłaściwe stosowanie języka obcego i polskiego oraz złe instrukcje. Zadowoleni byli natomiast z organizacji pracy w grupach i parach, technik rozpoczynania lekcji, doboru materiałów i ćwiczeń. Dostrzegli znaczenie urozmaicenia lekcji, wprowadzania rutyn w pracy z uczniami młodszymi, choć często „trudno im było powiedzieć” lub „nie wiedzieli” co mogło być przyczyną powodzenia lub niepowodzenia na lekcji. Zauważalne jest, że zachęceni do zastanowienia się nad własnym działaniem i przyczynami robili to dość sprawnie i choć zaczynali wypowiedź zdaniem „nie wiem” to jednak szybko odnajdywali odpowiedzi. Zyskali świadomość tego co mogliby udoskonalić (instrukcje, planowanie ćwiczeń, urozmaicenie materiałów i technik, dyscyplina w klasie, motywowanie uczniów). Większość uczestników badania wyraziła chęć pracy w szkole po zakończeniu studiów.

Badanie okazało się dobrym ćwiczeniem dokonywania autorefleksji, skłoniło studentów do chwili zadumy nad własnymi działaniami w klasie oraz ich dalszym rozwojem zawodowym. Było to również bardzo wartościowe doświadczeniem dla badacza. Trzeba przyznać, że towarzyszenie osobie „głośno myślącej” jest dużym wyzwaniem. Nie obyło się bez błędów, np. zbyt częste reagowanie na myśli badanych czy zachęcanie ich do wyrażania myśli co do konkretnych zagadnień. Niemniej jednak słuchanie i obserwacja autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego była bardzo interesującym zajęciem, a analiza ich treści stała się z kolei przedmiotem refleksji badacza. Uzyskane informacje mogą służyć w organizacji przebiegu praktyk metodycznych, jak również wzbogaciły wiedzę i doświadczenie w kształceniu refleksyjności przyszłych nauczycieli języka angielskiego.

12. Wnioski

- 1) Odkrywanie myśli, które towarzyszą człowiekowi w działaniu wydaje się coraz bardziej możliwe dzięki zastosowaniu w badaniach jakościowych narzędzi skłaniających badanych do głośnego wyrażania myśli

- oraz rejestrujących ich wypowiedzi, których zapis – protokół staje się cennym źródłem wiedzy o procesach poznawczych człowieka.
- 2) Protokół głośnego myślenia to sposób na wydobycie „mowy wewnętrznej” człowieka w sposób na tyle nieinwazyjny, by wyrażane myśli nie ulegały jednocześnie modyfikacji, by pozostały niezmiennione i autentyczne. Innym narzędziem jest retrospekcja czyli głośne wyrażanie refleksji nad efektami zadania po jego wykonaniu.
 - 3) Refleksja w pracy nauczyciela to „warunek jego efektywnej pracy”. Samo doświadczenie okazuje się niewystarczalne, gdy pozbawione jest analizy, oceny i wniosków dotyczących działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela. Refleksja nadaje kierunek kolejnym działaniom w pracy dydaktyczno-wychowawczej.
 - 4) Zbadanie refleksyjności nauczycieli staje się możliwe w badaniach jakościowych przy zastosowaniu raportu słownego, szczególnie retrospekcji. Badanie pilotażowe refleksji słuchaczy filologii angielskiej NKJO w Gorzowie Wlkp. nad ich praktyką metodyczną pokazało, iż przyszli nauczyciele języka angielskiego są krytyczni wobec własnej pracy, stają się świadomi własnych niedoskonałości bardziej niż swoich zalet, a także widzą jakie umiejętności muszą nadal rozwijać. Wydaje się, że jest w nich chęć pracy nad nimi w sposób świadomy i autonomiczny.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Baker, M. (red.) 2001. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge Taylor and Francis Group.
- Basil, H. 2001. *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Bauman, T. 2001. „Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych”. (w) Pilch, T. i Bauman, T. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie ŻAK
- Celce-Murcia, M. (red.). 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Ericsson, K. A. i Simon, H. 1993. *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Boston: MIT Press.
- Ericsson, K. A. 2002. *Protocol analysis and Verbal Reports on Thinking (updated)*.
<http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.proto.thnk.html>
DW 05.10.2009.
- Jaaskelainen, R. 2001. „Think-aloud protocols” (w) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (red. M. Baker). London: Routledge Taylor and Francis Group.

- Kussmaul, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lewis, C. i Rieman, J. 1993. *Task-Centered User Interface Design*.
<http://hcibib.org/tcuid/chap-5.html> DW 05.10.2009.
- McDonough, J. i McDonough, S. 1997. *Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.
- Murphy, J.M. 2001. „Reflective teaching in ELT” (w) *Teaching English as a Second or Foreign Language* (red. M. Celce-Murcia). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Okoń, W. 1979. *Szkoła współczesna. Przemiany i tendencje rozwojowe*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pressley, M. i Afflerbach, P. 1995. *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Renkl, A. 1997. „Learning from worked-out examples: A study on individual differences”. *Cog. Sci.* 21: 1-29.
- Richards, J.C. i Farrell, T.S.C. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Joanna Stańczyk

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych Bydgoszcz

**POPRAZ REFLEKSJĘ
DO POSTAWY REFLEK-
SYJNEJ PRZYSZŁEGO
NAUCZYCIELA JĘZYKA
OBCEGO – TRUDNOŚCI
INTERPRETACYJNE
BADANIA W DZIAŁANIU**

**Through reflection to the reflective attitude of a future
foreign language teacher – difficulties in interpreting data
in action research**

This article is an attempt to determine the reasons for difficulties encountered in the interpretation of data collected in the process of conducting action research on developing a reflective attitude in TTC students. The starting point for investigating the above issue is a short presentation of the action research study: the subjects' aim, and tools employed in the process. The difficulties with interpreting the collected data will be examined mainly from the cognitive perspective, as the description and interpretation relate to internal cognitive processes, observable only in potential change of behaviour. It is significant, therefore, to work out, among the research participants, a coherent conceptual area referring to the changes under investigation. Interpretation of data is also the result of the quality of interactions among the research participants, which will be presented using the example of relations between the teacher-researcher and participant-students and their possible influence on the students' opinions. The article closes with suggestions for selecting criteria for the interpretation of data being collected.

Artykuł jest próbą określenia przyczyn trudności napotykaných w interpretacji zbieranego materiału badawczego podczas realizacji badania w działaniu nad kształceniem/dojrzwaniem do postawy refleksyjnej słuchaczy NKJO.

Punktem wyjścia do powyższego zagadnienia jest krótkie przedstawienie prowadzonego badania w działaniu: badanej grupy, celu i stosowanych narzędzi badawczych.

Trudności w interpretacji zbieranego materiału badawczego będą rozpatrywane przede wszystkim na płaszczyźnie poznawczej, gdyż opis i interpretacja dotyczy wewnętrznych procesów poznawczych widocznych jedynie w potencjalnej zmianie zachowań. Istotnym zatem jest wypracowanie wśród uczestników badania spójnego pola pojęciowego odnoszącego się do badanych zmian. Interpretacja danych jest też wynikiem jakości interakcji między uczestnikami badania, co zostanie przedstawione na przykładzie relacji nauczyciel-badacz i uczestnicy-słuchacze i ich możliwym wpływem na wypowiedzi słuchaczy.

Artykuł zamykają propozycje doboru kryteriów interpretacji zbieranych danych.

1. Badanie w działaniu – podstawy teoretyczne

Omawiane w niniejszym artykule badanie w działaniu wg klasyfikacji Hugues Bazin (2003–2007b) to badanie uczestniczące w tym sensie, że zarówno nauczyciel – badacz jak i słuchacze – uczestnicy w sposób świadomy (na podstawie werbalnej umowy dotyczącej kontekstu, czasu, celu i sposobu działania) włączają się w prowadzenie badania dotyczącego jednego z elementów ich kształcenia zawodowego. Przeżywane sytuacje zawodowe stanowią dla grupy punkt wyjścia do tworzenia wiedzy poprzez poddawanie refleksji nabywanych doświadczeń.

Prowadzone badanie w działaniu opiera się na twierdzeniu, iż umiejętność obserwacji i poddawania refleksji własnych działań jest immanentną częścią procesu kształcenia się i podstawą transferu nabywanych umiejętności i wiedzy do dowolnej sytuacji zawodowej.

Jest także czynnikiem zapewniającym ciągłość rozwoju zawodowego: osobiste przyzwolenie na wnikliwą obserwację, analizę i ocenę treści, procesu i przesłanek doświadczenia zawodowego, nazywane przez nas postawą refleksyjną, umożliwia zmianę perspektywy znaczeń. Jack Mezirow wprowadzając pojęcie „*perspectives de sens*” definiuje je jako „zespół zwyczajowych działań antycypacyjnych stanowiących zakres odniesień, jaki stosujemy w projekcji modeli symbolicznych i który służy za system przekonań do interpretowania i oceny znaczenia naszego doświadczenia” (2001:62, tłumaczenie własne). W opisywanym badaniu owa antycypacja, wynikająca z procesów socjalizacji i skolaryzacji, dotyczy m.in.: nastawienia uczestników do realizowanego zadania i jest wyrażana zdaniami typu:

„Skoro wszystko dobrze działa, nie ma potrzeby się zastanawiać.”
„Skoro ocenianie zawsze jest na końcu, narzędzia oceny przygotowuję na końcu.”
„Nigdy tego nie robiłam, i wydawało się, że to będzie trudne.”¹

Interesującym z naszego punktu widzenia jest więc badanie procesu dojrzewania do postawy refleksyjnej, nabierania umiejętności szacowania własnych postępów, zmiany perspektywy postrzegania i rozumienia własnego doświadczenia, w kontekście prowadzonych działań dydaktycznych.

W badaniu prowadzonym od lutego 2009 do września 2009 uczestniczą nauczyciel prowadzący zajęcia „Technologie informacji i komunikacji w dydaktyce j. francuskiego” i słuchacze II roku specjalności j. francuskiego NKJO w Bydgoszczy. Prowadzone przez słuchaczy działania dydaktyczne: przeprowadzenie lekcji j. francuskiego z uczniami liceów z wykorzystaniem wirtualnych misji² opracowanych w ramach zajęć TIK³, stanowią punkt wyjścia do refleksji prowadzonej w sposób ciągle, eksplicytny i globalny przy pomocy narzędzi takich jak: dyskusje nieformalne na zajęciach, dyskusje na forum platformy edukacyjnej *Moodle*, tworzenie wspólnego słownika pojęć na *Moodle*, redagowanie sprawozdań z realizacji poszczególnych etapów pracy, wypełnianie ankiet, czy wreszcie prowadzenie blogów dotyczących doświadczeń nabywanych w trakcie odbywania praktyk pedagogicznych. Celem badania jest uwrażliwienie słuchaczy na postawę refleksyjną, poprzez wspomaganie w kierowaniu refleksją.

Czym zatem jest refleksja?

W prezentowanym tu ujęciu refleksja jest wewnętrznym procesem poznawczym i afektywnym, którego rezultat znajduje odzwierciedlenie w potencjalnej zmianie zachowań w działaniu. Celem refleksji jest potwierdzenie ważności (fr. *validité*) nabytej wiedzy oraz podstaw i uzasadnienia własnych przekonań poprzez poddanie ich osobistej krytyce. Doświadczenie wynikające z przeżytej sytuacji jest przedmiotem refleksji, która pozwala potwierdzić, dostosować, zmodyfikować lub zastąpić posiadane umiejętności, w tym także sposoby interpretowania doświadczenia.

By nastąpił proces uczenia się/kształcenia, słuchacz powinien umieć podać refleksji zasadność ocen, jakie poprowadziły jego działanie, opisać i określić umiejętności, uznane za przydatne i skuteczne lub nieprzydatne, potencjalnie utrudniające lub uniemożliwiające jego realizację. Omawiane badanie dotyczy raczej wiedzy nabywanej i implicytnej (fr. *acquis implicite*), niż bezpośredniej zmiany zachowania, i stwarza możliwość zrozumienia własnego funkcjonowania w prowadzeniu refleksji i tworzeniu wiedzy.

Punktem wyjścia do refleksji jest werbalizacja doświadczenia. Nie odbywa się ona jednak spontanicznie, a jej uczenie się wymaga umiejętnego prowadzenia.

¹ Wszystkie cytowane wypowiedzi słuchaczy pochodzą z zapisów dokonanych przez nich samych za pomocą narzędzi stosowanych w prezentowanym badaniu w działaniu.

² W skrócie: WM

³ Technologie informacji i komunikacji

Stanowi to pierwszą napotykaną trudność w interpretacji badania w działaniu, co zostanie przedstawione poniżej.

2. Trudności interpretacyjne – werbalizacja doświadczenia

Zgodnie ze stwierdzeniem Waltera J. Onga (zob. w Le Boterf 2008:121), że „*pisanie przebudowuje świadomość*”, do prowadzenia refleksji i do jej opisu zastosowano m.in. dokumenty pisane (ankiety, sprawozdania). Struktura tych dokumentów oparta jest na schemacie Le Boterfa (2008:119) dotyczącym czterech podstawowych momentów refleksji:

- przeżytego doświadczenia;
- werbalizacji doświadczenia;
- konceptualizacji i modelizowania;
- transferu lub transpozycji do nowych sytuacji.

Punktem wyjścia do refleksji jest przeżyte doświadczenie wynikające z opracowania i publikacji WM, a następnie wykorzystania ich na lekcji. Ankieta zrealizowana po publikacji WM proponuje słuchaczom refleksję wg trzech grup zagadnień: opisu działania, prezentacji sposobu jego realizacji oraz antycypacji wykorzystania opracowanego materiału w konkretnej sytuacji uczenia się/nauczenia. Dwa pierwsze zagadnienia mają ułatwić werbalizację.

Werbalizacja doświadczenia nie odbywa się w sposób spontaniczny i wymaga odpowiedniego prowadzenia, wg Pierre Vermersch'a (zob. w Le Boterf 2008:122) przy pomocy konkretnych pytań dotyczących etapów działania, momentów trudnych i zastosowanych metod, z jednoczesnym unikaniem pytań „*dlaczego?*”, „*co o tym sądzisz?*”, które odwracają uwagę od doświadczenia właściwego i zachęcają do natychmiastowej oceny. Celem werbalizacji działania jest więc stworzenie podstawy do jego konceptualizacji, tworzenia modeli kognitywnych, ogólnych i ponadkontekstowych, które mogą być zastosowane w innej sytuacji. Hugues Bazin tak ocenia działanie werbalizacji doświadczenia: „*powoduje ona u podmiotu uświadamianie sobie posiadanych wiedzy i umiejętności i zdolności do mobilizowania ich do własnego rozwoju*” (2003-2007a, tłumaczenie własne).

Jerome Bruner⁴ stwierdza, że „*nasze doświadczenie spraw ludzkich przybiera formę używanych do ich opowiadania narracji*”, a samą narrację traktuje jako styl myślenia, który kierując się uniwersalnymi zasadami (Bruner wymienia ich 9)⁵ „*nadaje kształt powoływany przez nie [interpretację] rzeczywistościom*” (2006 [1997]:184). Dwie zasady z naszego punktu widzenia wydają się szczególnie istotne: narracja zakłada stany intencjonalne jako podstawy

⁴ Zobacz także J. Habermas (w) Mezirow, J. 2001:85.

⁵ Struktura zapisanego czasu, gatunkowa szczegółowość, intencjonalność ludzkich działań, hermeneutyczna kompozycja, zakładana kanoniczność, niejednoznaczność odniesienia, centralne miejsce problemu, nieodłączna negocjowalność, historyczna rozciągłość narracji.

działań, a jej kompozycja jest hermeneutyczna. Oznacza to po pierwsze, że „ludzkie działania są motywowane przekonaniem, pragnieniami, teoriami, wartościami lub innymi stanami emocjonalnymi” (Bruner 2006:190). Innymi słowy, narracja to poszukiwanie powodów własnych działań, powodów, które można poddać ocenie. Po drugie kompozycja hermeneutyczna oznacza, iż opowieści nie mają „jednej, niepowtarzalnej interpretacji” (Bruner 2006:190). Znaczenia mogą być wielorakie, a celem analizy hermeneutycznej jest odczytanie opowieści zgodnie ze szczegółami, z których się ona składa. Narracja, czyli opowiadanie historii o czymś w sposób zorganizowany i kontekstualizujący sporne, nie zawsze sprawdzalne, twierdzenia to rozumienie. Wspólne rozumienie czy też pojmowanie staje się łatwiejszym poprzez posługiwanie się spójnym polem pojęciowym, którego stworzenie stanowi kolejną trudność.

Istotnym zatem dla opisywanego badania jest tworzenie wielości zdarzeń do operowania pojęciami: tworzenie wspólnego słownika pojęć, wyszukiwanie definicji i wyjaśnianie ich w dyskusjach lub poprzez praktyczne sprawdzanie ich znaczeń w realizowanych zadaniach dydaktycznych.

3. Trudności interpretacyjne – spójne pole pojęciowe

W obrębie pola pojęciowego, jakim posługujemy się w niniejszym badaniu są znaczenia wynikające m.in. z pytań: Co oznacza „refleksja”, „uczenie się”, „działanie zawodowe”, „rozwój zawodowy”? Tworzone poprzez ciągłą interakcję pole pojęciowe zostaje utrwalone w formie zapisów z komentarzami w słowniku pojęć na platformie *Moodle*.

Podstawową trudność interpretacyjną powoduje tutaj sposób często nie-uświadomiony, nie poddany refleksji, w jaki wiedza mogła być nabywana wcześniej, w szkole i poza nią, i prowadzący do posługiwania się swego rodzaju „stereotypami” znaczeń. Ciekawym przykładem jest tu interpretacja przez uczestników badania pojęcia „refleksja” usytuowanego w kontekście kształcenia się. Od stwierdzeń, że refleksja jest myśleniem o działaniu po działaniu, jest zjawiskiem pozytywnym wspomagającym naukę, po przypisywanie jej jedynie ludziom z problemami, którzy przed podjęciem ważnej decyzji poddają refleksji swoje życie, lub traktowanie jej jako procesu wzbudzanego ciężkimi przeżyciami.

Ta różnorodność interpretacji jest punktem wyjścia do dyskusji, analizy swojego podejścia, poszukiwania odpowiedzi na pytanie o przesłanki, na podstawie których pojęcia ukształtowały się i funkcjonują w taki sposób i próbą „zwiększenia świadomości, a nie uzyskania jednomyślności” (Bruner 2006:134).

Interpretacji wymagają także stosowane w badaniu w działaniu narzędzia: ankiety, sprawozdania, podsumowania, dyskusje na forum *Moodle* itp. Na ich przedstawianie wpływ mają z jednej strony ich dwufunkcyjność, gdyż stanowią dla badanych podstawę do prowadzenia refleksji, i równocześnie są narzędziem obserwacji i opisu prowadzonej w trakcie badania refleksji, z drugiej zaś

nastawienie uczestników badania do tego rodzaju narzędzi wynikające z ich doświadczenia. Występując już wcześniej w roli ankietowanych, obserwowanych czy ocenianych, uczestnicy badania poddają pod dyskusję używane narzędzia w celu wypracowania spójnego posługiwania się nimi. Poprzez mówienie o nich tworzy się obraz doświadczenia i nadaje mu się znaczenie.

Wszelkie dyskusje, nieformalne i wirtualne, prowadzą do wspólnego pojmowania sensu, do wzajemnego rozumienia. Poprzez współpracę i wymianę słowną poznajemy innych i uzyskujemy informacje o świecie i o nas samych. Wypracowane przez nas hipotezy negocjowane z innymi, prowadzą do zrozumienia powodów i do odpowiedzialnego wyjaśniania i interpretacji.

Przykładem są wnioski, jakie ujawniły się w nieformalnej dyskusji po wypełnieniu i analizie ankiet wyrażone zdaniami:

„Uzmysłowiłam sobie, ile zrobiłam i, że nauczyłam się...”

„Warto się zastanowić po zrobieniu czegoś, wtedy widać, co się tak naprawdę zrobiło...”

4. Trudności interpretacyjne – interakcja jako kontekst interpretacyjny

Interpretacja, pojmowana za Jerodem Brunerem (2006), jako rozumienie znaczeń wynikających z działań ludzkich posiada trzy charakterystyczne cechy: perspektywę, dyskurs i kontekst.

Wszystkie twierdzenia mają za punkt odniesienia perspektywę, z której zostały sformułowane, a nasze rozumienie zależy od sposobu postrzegania innej osoby. Trudności, jakie napotykamy na tym etapie, związane są z postrzeganiem przez badanych celu badania i sposobu jego prowadzenia. Nasze badanie w działaniu to propozycja kształcenia wynikająca z zaobserwowanych sytuacji uczenia się/kształcenia, i której celem jest optymalizacja procesu poprzez uwrażliwienie na refleksję. Sposób potraktowania tej płaszczyzny współpracy zależy od nastawienia uczestników do siebie (przyjaznego, wrogiego, obojętnego). To emocjonalne nastawienie modyfikuje współpracę poprzez np. zmianę składu utworzonych grup czy też intencjonalność wypowiedzi.

Ponadto, to, co mówią uczestnicy badania, zależy od sposobu, w jaki interpretują wzajemne relacje. Uczestnikami badania są słuchacze i nauczyciel. Ta niesymetryczność ról może wpływać na motywację i intencjonalność działań uczestników-słuchaczy i łączyć się z oczekiwaniem potencjalnej oceny.

I wreszcie, wypowiedzi zależą od „*sytuacyjności*” dyskusji. Na etapie interakcji nasze badanie zakłada dowolność w wyborze języka. Rozmowy prowadzone są w j. francuskim, j. polski nie jest wykluczony i uczestnicy wprowadzają sporą swobodę w posługiwaniu się wymiennie językami, używając także sporadycznie angielskich czy hiszpańskich wtrąceń wymagających jednak dodatkowych wyjaśnień.

Naszym zdaniem, im więcej jest okazji do interakcji i wypowiedzania się bezpośrednio i w przestrzeni internetowej, tym intencjonalność wypowiedzi powinna być mniejsza.

Dlatego też badanie w działaniu proponuje różne i częste okazje do interakcji: podczas tworzenia WM na zajęciach i na *Moodle*, wspólne definiowanie pojęć przy pomocy słownika *Moodle*, wypełnianie i publikowanie na *Moodle* ankiet, sprawozdań, dyskusje nieformalne na zajęciach i na forum *Moodle*. Dostarczony materiał służy obserwacji i refleksji nad umiejętnością szacowania własnych postępów, a także odkrywania tych nieuświadomionych i niewykorzystanych.⁶

5. Trudności interpretacyjne – przestrzeń badania w działaniu

Badanie w działaniu jest procesem przebiegającym w określonej przestrzeni, zawierającej: czas badania, jego zasięg terytorialny, ilość uczestników, cele, protokoły postępowania itp. Proces ten zawiera transformacje sytuacji indywidualnych i społecznych, tworzenie wiedzy, zdolności analizowania kontekstu i stawiania wyzwań. To zdaniem Hugues'a Bazina (2003–2007a) są owoce badania w działaniu. Równocześnie wszelkie zachodzące zmiany rzadko są widoczne w trakcie tego procesu czy bezpośrednio po jego zakończeniu. Zmiany, jeśli się uwidaczniają, wpisują się w ogólny rozwój uczestnika i trudno ustanowić związki przyczynowo-skutkowe wynikające z procesu. To raczej, jak pisze Hugues Bazin (2003–2007a, tłumaczenie własne), „związek organicznej wzajemności pomiędzy tworzeniem wiedzy a transformacjami sytuacji”.

Teoretycy badania w działaniu (Bazin 2006, Narcy-Combes 2005) podkreślają konieczność określenia jego ram przestrzennych. W naszym przypadku badanie zostanie zakończone w trakcie trzytygodniowych praktyk pedagogicznych we wrześniu 2009. Uczestnicy badania prowadzą stworzone przez siebie blogi i zapisują wydarzenia, opinie, uwagi wynikające z działań dydaktycznych. Do dyspozycji mają także wcześniejsze zapisy doświadczeń i refleksji, a także możliwość komentowania i uzyskiwania komentarzy od pozostałych uczestników badania. Ta różnorodność interakcji ma na celu stworzenie sytuacji kontrastu i konfrontacji (Bruner 2006), prowadzących do metapoznania. Istotnym czynnikiem jest tutaj także dystans czasowy pomiędzy pierwszym etapem działania przy tworzeniu WM i przeprowadzeniu lekcji z ich zastosowaniem od lutego do kwietnia 2009, a etapem dającym możliwość wykorzystania nabytych umiejętności i wiedzy na prowadzonych lekcjach j. francuskiego. Jak podkreśla Jean-Paul Narcy-Combes (2005:19)

⁶ Przykładem może tu być stworzenie przez uczestniczkę badania i udostępnienie na Moodle instrukcji publikacji WM na wybranym przez słuchaczy portalu. Działanie to spowodowało dyskusję o cechach dobrej instrukcji, wdzięczność grupy i zwiększyło pozytywne wzajemne nastawienie uczestników.

tw. „recul” czyli „oddalenie” pozwala osobie poddającej doświadczenie refleksji zrozumieć, gdzie jest rozbieżność pomiędzy jej reprezentacjami a tym, co się wydarzyło.

Równocześnie jednak przestrzeń badania w działaniu nie jest „nieprzemakalna” w tym znaczeniu, że na obserwowany proces mają wpływ także czynniki spoza jej obrotu. Stanowi to kolejną trudność interpretacyjną. Ważne jest zatem, przy uwzględnieniu działania wielorakich interakcji, dokładne określenie przez uczestników badania kryteriów interpretacji zbieranych danych. Kryteria określają przestrzeń obserwowaną, analizowaną, poddaną transformacjom i sprzyjającą kształceniu.

6. Propozycje doboru kryteriów interpretacji zbieranych danych

Jeśli badanie w działaniu jest sytuacją kształcenia się uczestników, to podstawowym kryterium interpretacji jest indywidualizacja. Dotyczy ona kształcenia osobistej postawy refleksyjnej u każdego z uczestników, objętego przestrzenią badania. Poprzez samoobserwację, stawianie w sytuacji konfrontacji teorii osobistych, przyjętych koncepcji na temat własnego funkcjonowania w sytuacji uczenia się/nauczania, z rzeczywistym obrazem przeprowadzonego działania i jego ewentualnych skutków, słuchacz ma szansę zweryfikować kierujące nim treść i proces. Interpretując własne doświadczenie, poznaje siebie i uczy się.

Drugim istotnym kryterium jest mediacja pomiędzy uczestnikami badania, która ma umożliwić spójne nazywanie i akceptację zmian ich reprezentacji. Różne, częste rozmowy na temat prowadzonych działań, wymagają staranności i precyzji w określaniu swojego stanowiska, definiowaniu pojęć. Ten eksplicytny charakter rozmów, umożliwia uczestnikom dochodzenie do coraz głębszych i przemyślanych interpretacji działań, swoich i pozostałych współuczestników. Dużą rolę odgrywają tu kontrast i konfrontacja indywidualnych reprezentacji uczestników.

Trzecim kryterium jest ciągłość interpretacji, umożliwiająca sprawdzanie hipotez i ewentualne zmiany reprezentacji w czasie trwania badania w działaniu. Zinterpretowana rzeczywistość nie jest stałą niezmienną, a wręcz przeciwnie podlega weryfikacjom i modyfikacjom, które powinny być kontrolowane.

I ostatnie kryterium, to otwartość na zmiany reprezentacji, kryteriów działania, trybu działania czy też perspektyw znaczeń.

Interpretacja, czyli budowanie znaczenia i rozumienie doświadczenia, prowadzona wspólnie według kryteriów mediacji, ciągłej i otwartej, oraz indywidualizującej poszczególnych uczestników badania stanowi trudny, aczkolwiek główny cel badania w działaniu ukierunkowanego na kształcenie uczestników. Prowadzona możliwie najczęściej i w sposób aktywizujący uczestników badania może być podstawą uczenia się krytycznej refleksji i rozwijania postawy refleksyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Bazin, H. 2003-2007a. « Questions fréquentes sur la recherche-action ». <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=142> Dokument elektroniczny w: Bazin, H. 2003–2007, *Bibliographie R-A* <http://biblio.recherche-action.fr/> DW: 14.10.2009
- Bazin, H. 2003-2007b. « Questions fréquentes sur la recherche-action ». <http://recherche-action.fr/pages/manual12/principaux-courants/recherche-action-participative.php> Dokument elektroniczny w: Bazin, H. 2003–2007, Portal recherche-action.fr, <http://recherche-action.fr/pages/portail/introduction-a-la-recherche-action.php> DW: 14.10.2009
- Bazin, H.2006. « Comparaison entre recherche-action et recherche classique ». <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137#tocto2> Dokument elektroniczny w: Bazin, H. 2003–2007, *Bibliographie R-A* <http://biblio.recherche-action.fr/> DW: 14.10.2009
- Le Boterf, G. 2008. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paryż: Groupe Eyrolles
- Bruner, J. 2006 [1997] „Narracyjna konstrukcja rzeczywistości”, (w) *Kultura Edukacji*. Przekład: T.Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków: Universitas
- Mezirow, J. 2001 [1991]. *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation*. Przekład z amerykańskiego: Daniel i Guy Bonvalot. Lyon: Chronique Sociale
- Narcy-Combes, J.P. 2005. *Didactiques des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paryż: Ophrys

Część III

EKSPERYMENT W BADANIACH GLOTTODYDAKTYCZNYCH

Katarzyna Rokoszevska
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

PLANOWANIE I PRZE- PROWADZANIE EKSPER- RYMENTU NAUKOWEGO W BADANIACH GŁOTTO- DYDAKTYCZNYCH

Planning and conducting experiments in glottodidactic research

The classic experiment is one of the most important research methods in glottodidactics. The classic experiment must fulfill two conditions, namely control and experimental groups must be formed and subjects must be assigned to these groups at random. If one of these conditions, namely randomization, is not met, the research method is called quasi-experimental. If none of the conditions is met the method is called pre-experimental. In fact, the pre-experiment is probably most often used in research on teaching and learning foreign languages because, just like the true experiment, it allows the researcher to draw conclusions about the cause and effect relationship between particular variables and, at the same time, it is more practical than the true experiment. The aim of this paper is to present the experimental procedure consisting of ten steps proposed by Clegg (1994).

1. Badania ilościowe, a badania jakościowe

Eksperyment naukowy należy do badań ilościowych, które różnią się od badań jakościowych pod wieloma względami. Jak wskazują Larsen-Freeman i Long (1991), celem badań ilościowych jest zrozumienie procesu przyswajania drugiego języka i zachowań jego uczestników, podczas gdy celem badań ilościowych jest przewidywanie i wyjaśnianie ich zachowań oraz ustalanie związków

przyczynowo-skutkowych pomiędzy licznymi czynnikami wpływającymi na ten proces. W badaniach jakościowych, które cechuje bliskość danych, badacz stosuje naturalistyczną, niekontrolowaną obserwację z perspektywy wewnętrznej, co może prowadzić do subiektywizmu. W badaniach ilościowych, badacz, oddalony od danych, przeprowadza kontrolowane pomiary z perspektywy zewnętrznej, co zwiększa szansę na obiektywizm. Badania jakościowe można określić jako induktywne, opisowe, odkrywczе, holistyczne i ukierunkowane na proces, podczas gdy badania ilościowe jako deduktywne, redukcjonistyczne, ukierunkowane na weryfikację hipotez i produkt. O ile cechą badań jakościowych jest trafność, to badań ilościowych rzetelność. Ważną różnicą jest także to, że badania jakościowe nie dają podstaw do uogólnienia wniosków otrzymanych w badaniu z próbki dla populacji macierzystej, z której ta próbka została pobrana. Warto też dodać, że badania jakościowe zakładają dynamiczny, a ilościowe stały charakter rzeczywistości. Należy także zaznaczyć, że granica pomiędzy tymi dwoma typami badań jest płynna. Innymi słowy, badania jakościowe i ilościowe tworzą kontinuum rozciągające się od introspekcji, obserwacji uczestniczącej i nieuczestniczącej poprzez badania korelacyjne do schematu przed-eksperymentalnego, pseudo-eksperymentu i eksperymentu klasycznego.

W klasycznym eksperymencie należy spełnić dwa warunki. Należy utworzyć grupę kontrolną i eksperymentalną, a obiekty należy przypisać do tych grup w sposób przypadkowy, co nazywamy randomizacją. Według Hatch i Farhady (1982), zaletą eksperymentu klasycznego jest możliwość ustalenia związku przyczynowo-skutkowego oraz uogólnienia wniosków dla populacji macierzystej. Jednakże, eksperyment klasyczny jest czasem nieodpowiednią metodą do badania zachowań ludzkich, ponieważ badacz często w nie-naturalny sposób manipuluje zmiennymi w warunkach laboratoryjnych, co powoduje, że wnioski z takiego badania trudno odnieść do prawdziwej klasy uczniów. Ponadto, drugi warunek klasycznego eksperymentu jest trudny do spełnienia w badaniach glottodydaktycznych, które są często prowadzone we wcześniej utworzonych klasach uczniów. Dlatego też w tej dziedzinie często stosuje się pseudo-eksperyment, który różni się od eksperymentu klasycznego tym, że obiekty nie są losowo przypisane do grupy kontrolnej i eksperymentalnej. Pseudo-eksperyment umożliwia badanie zachowań uczniów w naturalnym kontekście. Pod względem rzetelności, pseudo-eksperyment nie jest tak adekwatny jak prawdziwy eksperyment, ale jest lepszy od schematu przed-eksperymentalnego, w którym żaden z warunków eksperymentu klasycznego nie jest spełniony. Schemat ten ukazuje pewien obraz procesu przyswajania drugiego języka, pozwala na generowanie hipotez, ale nie daje podstaw do wyciągania związków przyczynowo-skutkowych. Przykładem takiego schematu jest badanie „przed i po”, w którym uczniowie są badani pod względem danej zmiennej, np. znajomości słownictwa, przed i po wprowadzeniu działania eksperymentalnego, np. treningu ze strategii uczenia się słownictwa.

2. Plan postępowania eksperymentalnego

2.1. Określenie zmiennych i postawienie hipotezy

Plan postępowania eksperymentalnego składa się według Clegg'a (1994) z dziesięciu kroków, z których pierwszy to pomysł o wpływie jednej zmiennej na drugą. Pomysł ten może powstać na podstawie wiedzy, doświadczenia i intuicji badacza, albo też na podstawie informacji, jakiej dostarczają testy ustalające korelację pomiędzy danymi zmiennymi. Można powiedzieć, że to ten pierwszy oczywisty krok decyduje o odkrywczości naszego badania.

Drugi krok to zdefiniowanie zmiennych i zdecydowanie, w jakich jednostkach będą one mierzone. Zmienna to ilościowa reprezentacja konstruktów, czyli rzeczywistej cechy lub umiejętności człowieka (Brown 1991). Zmienne należy zoperacjonalizować, czyli zdefiniować w stosunku do danego konstruktów tak, aby był on możliwy do zaobserwowania, zmierzenia i przetestowania w obiektywny sposób. Przykładem konstruktów może być biegłość ucznia w języku obcym, a zmienną wyniki z odpowiedniego testu językowego. Wyróżnia się różne typy zmiennych (Brown 1991). Zmienna zależna (ZZ) to zmienna odnośnie, której stawiana jest hipoteza, że będzie się ona zmieniać wskutek działania eksperymentalnego. Zmienna niezależna (ZN) to wybrana zmienna systematycznie manipulowana w celu zbadania jej wpływu na zmienną zależną, np. inteligencja, motywacja, osobowość. Zmienna interwencyjna to abstrakcyjna, teoretyczna nazwa, która określa związek pomiędzy zmienną zależną i zmienną niezależną, np. rola różnic indywidualnych w procesie przyswajania drugiego języka. Zmienna zakłócająca to zmienna, która wpływa na związek między zmienną zależną i zmienną niezależną, np. wiek uczniów, osobowość eksperymentatora. Istnieją także tzw. zmienne „nieprzyjemne”, które są nieszkodliwe, ponieważ wpływają jednakowo na obie grupy, np. niepokój, posiłki, zmęczenie (Clegg 1994). W końcu, zmienne kontrolne to zmienne, które są zneutralizowane po to, aby nie wpływały na wynik, np. dłuższy pobyt w kraju języka docelowego (Brown 1991). W praktyce oznacza to, że uczniowie, którzy nie spełniają warunków wyrażonych w zmiennych kontrolnych są wykluczani z badania bądź też biorą w nim udział wraz z resztą klasy, ale ich wyniki nie są brane pod uwagę.

Aby zmienne mogły być określone w sposób ilościowy, muszą być wyrażone w odpowiednich jednostkach. Rodzaje jednostek, stosowanych do oceniania wielkości zmiennych, mają istotne znaczenie w teście statystycznym wybranym do analizy danych. Istnieją cztery skale pomiarowe w rosnącym porządku dokładności (Clegg 1994). W skali nominalnej lub symbolicznej, liczby nominalne oznaczają nazwy kategorii. Są one używane do klasyfikowania rzeczy i mogą być zastąpione przez inne symbole, np. litery, kształty, kolory czy opis słowny. Własnością skali nominalnej jest równoważność, co oznacza, że liczba przyporządkowana danym obiektom oznacza, że są one do siebie podobne czy

też inaczej mówiąc, że można pomiędzy nimi postawić znak równości. W skali tej największa liczba pokazuje liczbę kategorii w danym układzie, a działania arytmetyczne nie są dozwolone. Skala porządkowa, oparta na liczbach porządkowych, pokazuje proste uporządkowanie danej zmiennej i związek pomiędzy poszczególnymi pozycjami. Własnością tej skali jest równoważność i względny rozmiar wskazywany przez symbole „większy niż” i „mniejszy niż”. Różnica pomiędzy dwoma stopniami w różnych miejscach skali nie jest taka sama, co oznacza, że działania arytmetyczne są niedopuszczalne. W skali przedziałowej liczby są uporządkowane w taki sposób, że odpowiednie przedziały we wszystkich miejscach skali mają jednakowe rozmiary. Operacje arytmetyczne są tu dozwolone. Jednakże, porównania między skalami są trudne, ponieważ różne skale mają różne przedziały i punkty zerowe, które są tu dowolnie ustalone. Skala ta może zawierać liczby ujemne i dodatnie. Skala przedziałowa jest stosowana w większości testów językowych. Skala stosunkowa lub ilorazowa zawiera uszeregowanie liczb z równymi przedziałami, ale posiada zero absolutne, dzięki czemu działania arytmetyczne są dozwolone, a porównania między skalami proste. Skala ta nie może zawierać liczb ujemnych. Ze względu na zero absolutne, skala ta nie jest stosowana w badaniach glottodydaktycznych, ponieważ nawet uczeń, który nie zna języka obcego wnosi do jego nauki istotne informacje z zakresu języka pierwszego (Brown 1991).

Trzeci krok w postępowaniu eksperymentalnym to przedstawienie pomysłu w sposób formalny, za pomocą jednostronnej lub dwustronnej hipotezy eksperymentalnej (Clegg 1994). Hipoteza to każda idea lub teoria, która podaje pewne prowizoryczne przewidywania. Planowanie eksperymentu należy zacząć od postawienia hipotezy zerowej, która jest zdefiniowana jako „*hipoteza statystyczna o braku różnicy*” (Clegg 1994:72). Zakłada ona, że zmienna niezależna nie wpływa na zmienną zależną w oczekiwany sposób. Inaczej mówiąc, eksperyment należy zacząć od założenia, że się on nie uda, czyli że dwa zbiory wyników nie będą się różnić. Następnie należy sformułować hipotezę badawczą lub eksperymentalną (H_1), która jest hipotezą alternatywną (H_A) dla hipotezy zerowej. Hipoteza badawcza to wstępna idea badacza w pracy eksperymentalnej. Może ona być jednostronna lub dwustronna. Hipoteza jednostronna lub kierunkowa wskazuje przewidywany kierunek wyniku, co jest widoczne w użyciu takich słów jak „zmniejszyć się”, „zwiększyć się”, „obniżony”, „wzrosnąć” itp. Hipoteza dwustronna lub niekierunkowa jest bardziej niesprecyzowana, a słowa charakterystyczne w jej sformułowaniu to „wpływ”, „stosunek”, „zmiana” itp.

Typ hipotezy wpływa na sposób wnioskowania oraz na interpretację wyników (Clegg 1994). Jeśli badania pokazały istotną różnicę między dwoma zbiorami wyników, a przewidywana zmiana zaszła w oczekiwany sposób, to należy przyjąć hipotezę eksperymentalną, a jeśli badania pokazały brak różnicy to należy ją odrzucić. Jednakże, w przypadku, gdy badania wykazały różnicę pomiędzy zbiorami liczb, ale zmiana zaszła w odwrotnym kierunku, hipotezę

kierunkową należy odrzucić i wyciągnąć wniosek, że eksperyment się nie udał. Można go przeprowadzić ponownie (replikacja) przewidując nowy kierunek lub nie. W tej samej sytuacji, w przypadku hipotezy niekierunkowej, można odrzucić hipotezę zerową i przyjąć hipotezę eksperymentalną mówiącą o tym, że zmienna niezależna mogła zmienić zmienną zależną. Ponadto, typ hipotezy wpływa na interpretację wskaźnika prawdopodobieństwa w tabelach statystycznych dla danego testu. Wartość poziomu istotności w przypadku hipotezy dwustronnej jest dwa razy wyższa niż dla hipotezy jednostronnej. Oznacza to, że ze statystycznego punktu widzenia, łatwiej jest wykazać istotną różnicę pomiędzy zbiorami wyników w przypadku hipotezy jednostronnej. Może się też zdarzyć tak, że pomiędzy dwoma zbiorami wyników nie będzie istotnej różnicy, jeśli zostaną one zinterpretowane jako rezultaty dwustronne, ale będzie istotna różnica, jeśli zostaną one zinterpretowane jako rezultaty jednostronne. Dlatego też, każdy badacz powinien być świadomy tych różnic i wziąć je pod uwagę przy formułowaniu hipotezy, ponieważ jej zmiana w trakcie analizy statystycznej po przeprowadzonym badaniu jest niedopuszczalna.

2.2. Wybór analizy statystycznej

Krok czwarty w postępowaniu eksperymentalnym to zdecydowanie, jaki rodzaj analizy statystycznej będzie odpowiedni. Zasadniczo wyróżniane są statystyki opisowe i inferencyjne (Hatch i Lazarton 1991). Statystyki opisowe zawierają miary tendencji centralnej, rozkłady częstości oraz miary rozrzutu. Miary tendencji centralnej to średnia arytmetyczna, mediana i moda. Średnia arytmetyczna, czyli suma wyników podzielona przez ich ilość, jest reprezentatywna wtedy, gdy wyniki znajdują się w pobliżu wartości centralnej. Jeśli wyniki są rozrzucone bardzo szeroko, to może ona wprowadzać w błąd. Jej wadą jest też to, że może nie być równa żadnej z liczb w danym zbiorze. Ze średnią arytmetyczną wiąże się zjawisko zbędnej dokładności, które polega na użyciu zbyt wielu liczb po przecinku, podczas gdy liczby te powinny reprezentować rzeczywistą dokładność (Clegg 1994). Mediana, czyli środkowa liczba w szeregu liczb ustawionych według wielkości, jest łatwa do odnalezienia jedynie w małym zbiorze liczb. Jest stosowana, jeśli pojawiają się tzw. „samotniki”, czyli pojedyncze wyniki odbiegające od reszty (Clegg 1994). Należy pamiętać o tym, że zmiana jednej liczby bliżej środka powoduje znaczną zmianę mediany, a nie średniej arytmetycznej. Jednocześnie, zmiana liczby krańcowej nie powoduje zmiany mediany, tylko średniej arytmetycznej. Moda, czyli najczęściej pojawiająca się wartość w danym zbiorze, jest stosowana, jeśli liczby w rozkładzie są równomiernie rozmieszczone. Jednakże, jest ona rzadko stosowana, ponieważ jest wielkością niestabilną w takim sensie, że zmiana jednej liczby może ją bardzo zmienić. Ponadto, duże zbiory liczb mają wiele modalnych.

Diagramy czy też rozkłady częstości pokazują, jak często dana wartość występuje (Brown 1991). Zasadniczo wyróżnia się trzy rodzaje rozkładów.

Rozkład normalny, zwany krzywą Gaussa, jest symetryczny i ma kształt dzwonu. W rozkładzie tym większość wyników znajduje się w środkowej części, a wyników ekstremalnych jest niewiele. Średnia arytmetyczna, mediana i moda mają tu taką samą lub prawie taką samą wartość, a końce krzywej nie dotykają osi poziomej, tylko zbliżają się do niej w nieskończoności. W rozkładzie dodatnio skośnym, liczby są rozłożone dość równomiernie poniżej średniej arytmetycznej, natomiast w rozkładzie ujemnie skośnym powyżej średniej arytmetycznej. Można tu posługiwać się wynikami surowymi, procentowymi, ważonymi, przy których różne wagi są przypisane do różnych części testu, oraz standardowymi. Wyniki standardowe umożliwiają porównanie wyników z różnych testów. Są one stosowane tylko do liczb obliczonych na podstawie rozkładów normalnych. Wyniki $-z$ pokazują odchylenie wyniku od średniej arytmetycznej wyrażone w jednostkach odchylenia standardowego. Ponieważ mogą one być liczbami ujemnymi lub ułamkami dziesiętnymi, można je przeliczyć na wyniki $-T$ za pomocą prostego wzoru ($T = 10z + 50$) po to, aby stały się bardziej czytelne dla ucznia.

Miary rozrzutu lub dyspersji pokazują jak bardzo rozsypane są liczby (Brown 1991). Rozstęp pokazuje przez ile liczb rozciągnięty jest rozkład. Jest on obliczany przez odjęcie najmniejszego wyniku od największego. Jest on stosowny wtedy, gdy wszystkie wartości są podobne. Wadą rozstępu jest to, że wartości ekstremalne mają na niego bardzo duży wpływ, a obecność samotników może powodować to, że podobne rozkłady mają różne rozstępy. Odchylenie średnie wskazuje to, jak wyniki w rozkładzie różnią się od średniej arytmetycznej. Można je zdefiniować jako „średnią arytmetyczną odchyień od średniej arytmetycznej” (Clegg 1994:34). Im większe odchylenie średnie, tym bardziej rozproszony rozkład wyników. Odchylenie średnie, które bazuje na wszystkich liczbach w rozkładzie, jest bardziej stabilną statystyką niż rozstęp, który bazuje tylko na dwóch liczbach. Odchylenie standardowe (OS) podsumowuje średnie odległości wszystkich wyników od średniej arytmetycznej danego zbioru. Z kolei wariancja to kwadrat odchylenia standardowego.

Najczęściej stosowane statystyki opisowe to średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe. Dane te krótko podsumowują wyniki otrzymane w badaniu, ale nie odpowiadają na pytanie czy hipoteza eksperymentalna jest prawdziwa. Aby to ustalić należy zastosować statystyki inferencyjne, czyli testy wnioskowania statystycznego, które podadzą prawdopodobieństwo tego, czy różnica pomiędzy zbiorami wyników jest rzeczywista czy przypadkowa, informując tym samym o marginesie błędu.

Testy statystyczne to ciągi prostych obliczeń arytmetycznych, które należy wykonać w odpowiedniej kolejności. Testy statystyczne dzielą się na parametryczne i nieparametryczne. Testy różnią się od siebie tzw. mocą testu, czyli zdolnością do wykrywania istotnych różnic w zbiorach wyników (Clegg 1994). Moc testu zależy od jego precyzji. Im bardziej wyszukany test, im więcej informacji wykorzystuje, tym jest on mocniejszy. Testy parametryczne są testami

mocniejszymi od testów nieparametrycznych, ale dla ich zastosowania należy spełnić trzy warunki (Hatch i Lazarton 1991). Pierwszy warunek jest taki, że obie próbki muszą mieć rozkład normalny. Aby ustalić czy stopień odchylenia od normalnego kształtu jest do zaakceptowania, można zastosować tzw. test „rzutu oka” lub testy chi-kwadrat. Zastosowanie testu „rzutu oka” polega na zaobserwowaniu czy te same względne proporcje wyników znajdują się pomiędzy konkretnymi wartościami liczb. Testy chi-kwadrat to testy dobrego dopasowania lub zgodności. Porównują one kształt rozkładu nie na podstawie rzeczywistych wyników, tylko ich częstości. Działają one na obszarze, na którym kształty rozkładów nakładają się. Skala pomiarowa nie ma tu znaczenia, a rozmiar próbek może być różny. Należy pamiętać o tym, że testy te nie wykazują związku przyczynowo-skutkowego. Drugi warunek dla zastosowania testów parametrycznych jest taki, że wariancje próbek powinny być podobne. Jednorodność wariancji oznacza, że dwa zbiory wyników są rozproszone mniej więcej w równej ilości, co można sprawdzić za pomocą testu ilorazowego wariancji, czyli testu *F*. Trzeci warunek dotyczy skali. Mówi on o tym, że próbki powinny obejmować wyniki o skali co najmniej przedziałowej.

Piąty krok postępowania eksperymentalnego to określenie poziomu istotności czy też prawdopodobieństwa próbki (Clegg 1994). Istotność jest wyrażona w formie dokładnej liczbowej wartości prawdopodobieństwa. Wyróżniane są trzy opisy prawdopodobieństwa: ułamkowy lub stosunkowy (1 na 20), procentowy (50% na 50%) lub w postaci ułamka dziesiętnego (5% – 0,05). Jednocześnie wyróżniane są trzy poziomy istotności. Najniższy akceptowany poziom ufności to $p = 0,05$, $p < 0,05$ (5%). Oznacza on to, że jeżeli działanie na dane następuje z pewnością 0,05 (5%), to możliwość szczęśliwego trafu wynosi 1 na 20 lub 5 na 100 przypadków. Inaczej mówiąc, w 20% przypadków wyniki są przypadkowe, a w 80% przypadków wyniki odzwierciedlają rzeczywistą różnicę spowodowaną działaniem zmiennej niezależnej na zmienną zależną. Pozostałe dwa poziomy istotności to $p < 0,01$ (1%; 1 na 100 przypadków) i $p < 0,001$ (0,1%, 1 na 1000 przypadków). Należy zauważyć, że im mniejsza liczba wyraża prawdopodobieństwo, tym wyższy jest poziom istotności. Ogólnie mówiąc, poziom istotności powinien być ustalony przed przeprowadzeniem eksperymentu, a jego wysokość zależy od tego, na ile bezbłędny powinien być wniosek badacza. W badaniach glottodydaktycznych najczęściej stosuje się pierwszy z wymienionych tu poziomów.

2.3. Wybór próbki badawczej

Szósty krok postępowania eksperymentalnego to wybranie próbki z populacji macierzystej będącej przedmiotem badań (Clegg 1994). Populacja to zbiór ludzi, zdarzeń lub wyników mających pewną wspólną cechę, z którego pobierana jest próbka do badań. Populacja macierzysta to populacja, z której została pobrana próbka. Populacja generalna to typowi członkowie społeczeństwa lub co

najmniej 80% badanej populacji. Wyniki otrzymane od osób biorących udział w eksperymencie uważane są za próbki z populacji o praktycznie nieskończonym rozmiarze. Jednakże, prowadzenie eksperymentów na całej populacji jest bardzo rzadkie. Celem pracy eksperymentalnej jest całościowy opis populacji i nieograniczenie wniosków do próbki, która została przebadana.

Pobieranie próbek oznacza otrzymywanie wyników lub obserwacji od ludzi (próbki zdarzeń) w pewnych warunkach (próbki zmiennych środowiskowych) w konkretnym czasie (próbki czasowe) (Clegg 1994). Wszystkie te elementy zmieniają się z dużymi konsekwencjami, co oznacza, że eksperyment w naukach społecznych jest trudniejszy niż w naukach ścisłych. Na pobieranie próbek mają wpływ takie czynniki jak rozmiar, procedura i trafność doboru. Im większa jest próbka tym lepsza, ponieważ lepiej odzwierciedla ona charakterystyczne cechy populacji macierzystej. Procedura pobierania próbek powinna być obiektywna, czyli publicznie sprawdzalna, a dobór elementów tworzących próbkę powinien być trafny. Próbki powinny być pobierane w sposób losowy, tzn. na podstawie starannego planu, który gwarantuje to, że wszystkie elementy populacji macierzystej mają taką samą szansę na pojawienie się w próbce. W przeciwnym razie, próbka jest uważana za obciążoną.

Istnieją trzy sposoby pobierania próbek (Hatch i Lazartou 1991). Systematyczne pobieranie próbek polega na tym, że każdemu obiektowi przydziela się numer, np. według alfabetycznej listy nazwisk, a następnie dobiera się podgrupę do badania za pomocą tablic liczb losowych, które zawierają ciągi cyfr od 1 do 9 wymieszanych w taki sposób, że każda z tych cyfr pojawia się tak samo często. W przypadku większej grupy, cyfry te można odczytywać parami. Warstwowe pobieranie próbek, gdzie warstwy to różne wartości zmiennych, takich jak wiek, płeć, klasa społeczna, dochody czy rasa, polega na tym, że próbka składa się z podgrup, które zawierają istotne zmienne w takich proporcjach jak w populacji macierzystej. Tworzenie próbek w taki sposób wymaga dobrej znajomości danej populacji. Jednocześnie, szanse odchylenia próbki są tu mniejsze. Pobieranie próbek wiązkami opiera się na istnieniu naturalnych grup, np. dzieci w klasie, które to grupy są numerowane i wybiera się z nich losową próbkę. Następnie w każdej wiązce wyróżnia się podgrupy i z jednej lub więcej z nich pobiera się elementy do próbki. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że badacz jest częścią próbki i źródłem jej obciążenia. Obecnie uważa się, że czynniki takie jak płeć, rasa, cechy fizyczne czy osobowość badacza mogą wpływać na rodzaj wyników otrzymanych od obiektów. Dlatego też zaleca się przeprowadzanie eksperymentu przez jednego lub wielu przeszkolonych badaczy.

2.4. Zgromadzenie danych

Siódmy krok omawianej tu procedury to zastosowanie działania eksperymentalnego do jednej części próbki i potraktowanie drugiej jako grupy kontrolnej.

Działanie eksperymentalne jest stosowane w grupie eksperymentalnej. Grupa kontrolna jest traktowana w podobny sposób, ale przy użyciu innych wartości zmiennej niezależnej. W badaniu „przed i po” występuje jedna grupa. Jest to schemat przed-eksperymentalny, który, jak już wcześniej wspomniano, zobowiązuje badacza do innego wnioskowania niż w eksperymencie.

Krok ósmy to zgromadzenie danych w wyniku, którego badacz otrzymuje dwa zbiory wyników odzwierciedlające różne wartości zmiennej niezależnej. Wyniki te są wartościami zmiennej zależnej, np. wyniki uczniów w nauce słownictwa. Gromadzenie danych wiąże się z projektowaniem eksperymentów, które dotyczy metod dopasowania grup lub pojedynczych wyników.

Wyróżniane są trzy rodzaje projektów (Clegg 1994). Projekt powtarzanych pomiarów, zwany także projektem wewnątrz obiektów, jest oparty na obiektach samokontrolujących się, z których każdy dostarcza dwóch wyników. Obiekty powtarzają swoje działanie w nieznacznie zmienionych warunkach, a wyniki są porównywane wewnątrz każdego obiektu. W projekcie tym występuje skutek praktyki i efekt znużenia, które polegają na tym, że obiekty biorące udział w eksperymentach przez dłuższy czas, lepiej wykonują polecenia, ale mogą też być znużone. Skutek praktyki i efekt znużenia znoszą się wzajemnie i nie powodują błędu zakłócającego, który mógłby zaciemnić konsekwencje zmiennej niezależnej. Jest to jeden z najtrafniejszych prostych projektów, ale nie może być często używany. Nie jest on najlepszy dla eksperymentów z uczeniem się, ponieważ materiału testowego można się uczyć tylko raz nawet, jeśli przerwa pomiędzy sesjami jest długa. Pewnym rozwiązaniem jest przygotowanie dwóch bardzo podobnych zbiorów do nauki. Przykładem projektu powtarzanych pomiarów jest dosyć często stosowane w glottodydaktyce badanie „przed i po”.

W projekcie obiektów dopasowanych, obiekty są połączone w pary ze względu na istotne zmienne w taki sposób, że wynik w jednej grupie jest porównywany z konkretnym wynikiem w drugiej grupie. W celu osiągnięcia dokładnego łączenia w pary, najpierw tworzy się jedną grupę, a potem poszukuje się partnerów do każdego jej elementu. Najlepszym przykładem dopasowanych partnerów są bliźnięta jednojajowe, których identyczny kod genetyczny redukuje liczbę zmiennych. Obiekty takie posiadają prawie takie samo doświadczenie społeczne i podobną inteligencję, osobowość czy inne cechy psychiczne. Dopasowywanie niespokrewnionych osobników odbywa się na podstawie istotnych zmiennych.

W projekcie obiektów niezależnych, zwanym także projektem pomiędzy obiektami, obiekty są dzielone na dwie grupy, które poddaje się różnym działaniom. Podstawowe założenie tego projektu jest takie, że grupy powinny być porównywalne od początku pod względem wszystkich istotnych zmiennych. W projekcie tym to nie poszczególne obiekty, ale całe grupy są dopasowane całościowo pod względem istotnych zmiennych. Projekt ten z mniejszym prawdopodobieństwem wykazuje istotną różnicę w wynikach. Jest on mniej czuły na drobne zmiany pod wpływem działania eksperymentalnego, ponieważ

mogą wystąpić duże zmienności pomiędzy wszystkimi obiektami w dwóch grupach. Z punktu widzenia statystyki zaleca się dopasowywanie wyników. Może się zdarzyć tak, że różnica pomiędzy zbiorami liczb będzie istotna, jeśli będą one dopasowane, a nieistotna, jeśli będą potraktowane jako niedopasowane. Należy też zauważyć, że w badaniach glottodydaktycznych najczęściej stosuje się jednak projekty obiektów niezależnych.

2.5. Analiza danych i wyciągnięcie wniosków

Dziewiąty krok postępowania eksperymentalnego to przeanalizowanie danych, które składa się z trzech etapów, tj. postawienia hipotezy zerowej, zastosowania odpowiedniego testu statystycznego i przyjęcia lub odrzucenia na jego podstawie hipotezy zerowej (Clegg 1994). Wybór testu zależy od rodzaju próbki. W przypadku próbek związanych, można użyć dwóch testów nieparametrycznych, tj. testu znaków i testu Wilcozona, oraz jednego testu parametrycznego, tj. testu t Studenta dla próbek związanych, jeśli zostaną spełnione trzy, omówione wcześniej, warunki dla zastosowania testów parametrycznych (Hatch i Lazarton 1991, Clegg 1994). Test znaków, który dostarcza statystyki S można zastosować, gdy wyniki wyrażone są co najmniej w skali nominalnej. Test ten pokazuje ile jest wyników w jednym zbiorze, które są mniejsze od swoich odpowiedników w drugim zbiorze i ile jest tych, które są większe. Może być użyty do danych nieliczbowych, wyrażonych na przykład za pomocą takich słów jak „lepszy”, „taki sam”, „gorszy”, „zgadzam się”, „nie wiem”, „nie zgadzam się”. W teście tym liczy się różnice pomiędzy wynikami połączonymi w pary, przypisując każdej znak plus lub minus, a następnie liczy się ile jest różnic ze znakiem plus, a ile ze znakiem minus, przy czym mniejsza z tych liczb to statystyka S pokazująca ile razy występuje znak rzadziej pojawiający się. Dodatkowo, liczy się sumę par wyników, pomiędzy którymi jest różnica (N). Za pomocą tych dwóch danych odczytywany jest poziom istotności dla testu jedno- lub dwustronnego. W przypadku danych nieliczbowych, elementy należące do jednej kategorii mają plusy, do drugiej minusy, a te, które się nie zmieniają są wyłączone z analizy.

Test Wilcozona, który dostarcza statystyki T , może być użyty dla danych wyrażonych, co najmniej w skali porządkowej. W teście tym obliczamy różnice pomiędzy parami liczb pamiętając o znaku plus lub minus, rangujemy te różnice pod względem wielkości, przy czym najmniejsza wartość ma rangę 1. Następnie dodajemy osobno rangi różnic dodatnich i ujemnych. Wartość statystyki T jest mniejszą z tych sum. Rozmiar próbki (N) liczymy tak, jak w teście znaków. Za pomocą tych dwóch danych odczytujemy poziom istotności dla testu jedno lub dwustronnego. Test Wilcozona jest testem mocniejszym, ponieważ przy próbie o tym samym rozstępie prawidłowo odrzuca hipotezę zerową, a test znaków tego nie czyni. Dzieje się tak, dlatego że test Wilcozona wykorzystuje więcej informacji niż test znaków.

Parametryczny Test t związany lub Test t Studenta, dostarczający wartości t , ułożony przez Gosseta, zastępuje nieparametryczny test Wilcozona i jest od niego mocniejszy. Testy t są oparte na liczeniu średnich i rozkładu wyników wokół średniej. Rozmiar próbki (N) oblicza się za pomocą stopni swobody (SS). Stopnie swobody to sumaryczna liczba elementów próbki, która musi być znana, gdy znana jest ogólna suma, aby można było uzupełnić pozostałe elementy brakujące. Na przykład, jeśli mamy podane cyfry 1, 5, 4, 3 i wiemy, że suma wynosi 16, to brakującą cyfrą jest 3. Stopnie swobody w statystyce t to suma par wyników minus 1.

W przypadku próbek niezwiązanych, można użyć testu nieparametrycznego, jakim jest test U Manna-Whitneya lub testu parametrycznego, jakim jest Test t niezwiązany (Hatch i Lazarton 1991, Clegg 1994). Test U Manna-Whitneya, dający statystykę U , może być zastosowany przy skali co najmniej przedziałowej. Test ten jest równy testowi Wilcozona, ale nie ma tu potrzeby łączenia wyników w pary, a grupy wyników mogą być nierównych rozmiarów. Analizę rozpoczyna się od krótszej listy wyników, a następnie dokonuje się rangowania obu list razem. W wyniku tego testu powstają dwie statystyki: U (mniejszy wynik) i U' (większy wynik). Aby odczytać poziom istotności w tablicy statystycznej, bierzemy pod uwagę rozmiar próbek (N_A i N_B). W miejscu ich skrzyżowania, tablica pokazuje dwie wartości, które nie mogą być przekroczone przez wartość U . Na górze podana jest wartość dla testu dwustronnego, a na dole dla jednostronnego. Jeśli zostały spełnione trzy warunki dla zastosowania testów parametrycznych, a wyniki są przedstawione w skali co najmniej przedziałowej, to można zastosować Test t niezwiązany, który zastępuje test U Manna-Whitneya i jest od niego mocniejszy. Należy pamiętać o tym, że w teście tym każda lista ma swoje stopnie swobody, które oblicza się sumując elementy z obu list i odejmując 2. Szczegółowe plany obliczeń dotyczące wszystkich wymienionych tu testów statystycznych są w przejrzysty sposób przedstawione przez Clegg'a (1994), a obliczenia wykonywane przy pomocy programu Statistica przez Augustyńską (2003).

Na podstawie wskaźnika prawdopodobieństwa odczytanego w tabeli statystycznej dla hipotezy jednostronnej lub dwustronnej oraz na podstawie zakładanego poziomu prawdopodobieństwa należy podjąć decyzję o przyjęciu lub odrzuceniu hipotezy zerowej. Przy czym prawidłowe wnioskowanie jest następujące: „Hipoteza zerowa nie może być odrzucona” (por. „Hipoteza zerowa została przyjęta”) (Clegg 1994:75).

Dziesiąty, a zarazem ostatni krok postępowania eksperymentalnego, to podjęcie decyzji czy hipoteza eksperymentalna może być przyjęta czy odrzucona. Hipoteza eksperymentalna może być przyjęta, jeśli hipoteza zerowa jest odrzucona. Jeśli hipoteza zerowa nie może być odrzucona, należy odrzucić hipotezę eksperymentalną. Przykład prawidłowego sposobu zapisania wniosku jest następujący: „Rezultaty analizy statystycznej były istotne na poziomie $p < 0,05$ (jednostronny test Wilcozona, $T = 6$, $N = 9$), a zatem hipoteza eksperymentalna została przyjęta. Wyciągnięto wniosek, że...” (Clegg 1994:82).

Należy jednakże pamiętać o tym, że w przeprowadzaniu eksperymentu badacz jest narażony na dwa rodzaje błędu (Clegg 1994). Błąd I rodzaju to zdecydowanie, że zbiory wyników są różne i przyjęcie hipotezy eksperymentalnej, podczas gdy w rzeczywistości ZN nie wpłynęła na ZZ w przewidywany sposób, lecz wystąpił 1 przypadek losowy na 20, czy 1 na 100 przypadków losowych. Błąd II rodzaju to zdecydowanie, że zbiory wyników w rzeczywistości się nie różnią, zaakceptowanie hipotezy zerowej, wyciągnięcie wniosku, że eksperyment się nie udał, podczas gdy w rzeczywistości się udał tylko, że metoda wartościowania ZZ nie była wystarczająco precyzyjna, aby wykazać subtelne zmiany.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyńska, U. 2003. *Statystyczna analiza danych w badaniach pedagogicznych z wykorzystaniem programu Statistica*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Brown, H. D. 1991. *Understanding Research in Second Language Learning. A Teacher's Guide to Statistics and Research Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clegg, F. 1994. *Po prostu statystyka. Kurs dla studentów nauk społecznych*. Warszawa: WSiP.
- Hatch, E. i H. Farhady. 1982. *Research Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Hatch, E. i A. Lazarson. 1991. *The Research Manual. Design and Statistics for Applied Linguistics*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. and M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.

Krystyna Miłułka

Uniwersytet Rzeszowski

BADANIA DIAGNOSTYCZNE W GLOTTODYDAKTYCE – ZALETY I TRUDNOŚCI

„Aby dobrze znać rzeczy,
trzeba znać ich szczegóły”

La Rochefoucauld

Diagnostic research – advantages and disadvantages

The purpose of the following article is to discuss the theoretical framework of diagnostic research used in glottodidactics as well as to analyze some selected diagnostic studies conducted by Polish and German researchers in the last decade into the development of high school and university students' and foreign language teachers' intercultural competence. In the last part of this article attention is paid to the presentation and discussion of the most frequent problems which researchers encounter while planning and carrying out diagnostic studies.

1. Wprowadzenie

Zmiana statusu dydaktyki języków obcych, która miała miejsce na przełomie lat 60-tych i 70-tych ubiegłego wieku, doprowadziła do uznania glottodydaktyki za samodzielną dyscyplinę naukową. Glottodydaktyka jest dyscypliną stosunkowo młodą, w porównaniu choćby z pedagogiką, i dlatego potrzebuje mocnej nadbudowy teoretycznej stanowiącej podstawę do refleksji oraz będącej punktem wyjścia do dalszych badań empirycznych, szczególnie tych o charakterze wiedzotwórczym. Konieczność nowych badań empirycznych wynikała i wynika nie tylko z potrzeby opisu i wyjaśniania związków, jakie

zachodzą w układzie glottodydaktycznym, ale również, jak zauważa Komorowska (1982:173), „z przesunięcia zainteresowań naukowców i dydaktyków z osoby nauczyciela i podejmowanych przezeń działań dydaktycznych (...) na osobę ucznia i proces uczenia się (...)”. „Nowe potrzeby” spowodowały pojawienie się w glottodydaktyce badań diagnostycznych, najsilniej związanych z funkcją budowania, a nie sprawdzania wiedzy. Mimo iż badania diagnostyczne w glottodydaktyce zapoczątkowane zostały w latach 70-tych XX wieku, cieszą się dużą popularnością wśród badaczy aż do dzisiaj.

W niniejszym artykule ukazane zostaną teoretyczne podstawy badań diagnostycznych uzupełnione praktycznymi przykładami pochodzącymi z badań, które przeprowadzone zostały zwłaszcza w Polsce i Niemczech w przeciągu ostatnich dziesięciu lat. Zwrócona zostanie uwaga zarówno na podstawowe trudności w planowaniu, przeprowadzaniu oraz interpretowaniu badań diagnostycznych jak i na korzyści płynące z tych badań. Przedmiotem rozważań i oceny będą przede wszystkim badania diagnostyczne o charakterze statycznym, a więc diagnozy poprzeczne.

2. Diagnozy – charakterystyka

Badania empiryczne w glottodydaktyce dzieli Komorowska (1982) na badania o charakterze diagnostycznym i eksperymentalnym. Wśród badań diagnostycznych, charakteryzujących się „bierną” postawą badającego¹, wyróżniamy diagnozy poprzeczne, które cechuje pomiar punktowy (jest to więc badanie fotograficzne z jednorazowym pomiarem, stanowiące opis danego wycinka rzeczywistości w jednym wybranym momencie) oraz diagnozy podłużne, podczas których badacz śledzi i opisuje pewien proces, a więc jego przebieg, zachodzące zmiany i dynamikę tych zmian. Kryterium ujmowania badanego procesu (ujęcie dynamiczne *vs.* statyczne) jest więc podstawowym elementem różniącym diagnozy podłużne od poprzecznych (Komorowska 1982:191, 196). Diagnozy pełnią, zdaniem Komorowskiej (1982:174–175), funkcję wiedzy-twórczą², metodologiczną³, heurystyczną⁴ oraz sprawdzania wiedzy⁵.

Badania diagnostyczne, jak podkreślają Łobocki (2009:157–158), Pilch i Bauman (2001:37–38), mają na celu opis i analizę badanych faktów, zjawisk,

¹ Badania diagnostyczne to badania, podczas których badacz interesuje się napotkanym stanem rzeczy (stanem faktycznym) i bada go bez ingerowania w układ glottodydaktyczny, wykazując tym samym postawę bierną.

² Gdyż służą poszerzeniu, budowaniu wiedzy.

³ Gdyż dostarczają informacji na temat danego aspektu metodologicznego podczas kolejnych prób oszacowania zmiennych.

⁴ Ponieważ mogą dostarczać informacji o lukach w stanie naszej wiedzy o badanym przedmiocie, mogą pomóc w lokalizacji tych luk i stawianiu kolejnych pytań badawczych.

⁵ Ponieważ dzięki nim mogą zostać obalone bezpodstawne przekonania na temat zależności czy zjawisk występujących w danym układzie glottodydaktycznym.

procesów. W owych badaniach znamy efekt czegoś, wiemy, co chcemy wyjaśnić. Szukamy zatem odpowiedzi na pytania „dlaczego”, „co jest przyczyną zdarzenia”. Badania diagnostyczne pozwalają nie tylko ustalić stan faktyczny, lecz również mogą służyć wyjaśnieniu przyczyn i warunków istniejącego stanu rzeczy oraz dostarczyć przesłanek do pożądanej jego zmiany. Diagnozy służą więc prognozowaniu, przewidywaniu zmian i zalecanego ich kierunku.

2.1. Diagnozy poprzeczne

Diagnozy poprzeczne to badania dość często stosowane przez badaczy, gdyż mogą oni dotrzeć w stosunkowo krótkim czasie, bo przecież podczas jednorazowego pomiaru, do dość obszernych danych różnorodnej natury. Muszyński (1970: 251) słusznie określa diagnozę poprzeczną jako typowe, nieeksperymentalne badanie sprawozdawcze, dzięki któremu otrzymamy odpowiedź na pytanie „jak jest?”, a dokładniej rzecz biorąc, jaki jest stan rzeczy napotkany przez badacza w chwili pomiaru. Wspomniane badanie dostarcza więc informacji o elementach zastanego układu glottodydaktycznego, jak również o zależnościach przyczynowo-skutkowych zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami tego układu. Diagnoza poprzeczna kieruje naszą uwagę na pewne elementy, zjawiska, zależności, które z powodu swojej ważności mogą stać się przedmiotem dalszych, szczegółowych badań empirycznych. (por. Komorowska 1982:172–173, 184,190).

W tym miejscu przedstawię i omówię przykładowe badania diagnostyczne o wspomnianym charakterze, których elementem wspólnym jest fakt, że dotyczyły stopnia rozwoju kompetencji interkulturowej, bądź jednego z jej elementów u nauczycieli języków obcych, studentów filologii obcych oraz uczniów uczących się danego języka obcego.

- Stopień przygotowania polskich nauczycieli języków obcych i studentów ostatniego roku studiów filologicznych do rozwijania kompetencji interkulturowej u swoich (przyszłych) uczniów

W tym miejscu chciałabym zaprezentować badanie przeprowadzone przez Bandurę (2007:237–303) w roku 2001 wśród 49 polskich nauczycieli języków obcych, którego celem było ukazanie poziomu rozwoju kompetencji interkulturowej polskich nauczycieli języków obcych, gdyż od niego zależy (w dużej mierze) jakość realizowania na lekcjach języków obcych założeń podejścia interkulturowego. Należałoby uzupełnić, iż z jednej strony nauczyciele powinni posiadać dobrze rozwiniętą kompetencję interkulturową, z drugiej zaś również kompetencje dydaktyczne, gdyż samo posiadanie dobrze rozwiniętej kompetencji interkulturowej nie jest jeszcze gwarantem wspierania jej rozwoju u innych, w tym wypadku uczniów. Dane zebrane zostały przy pomocy rozbudowanego kwestionariusza ankiety. Metoda sondażu diagnostycznego okazała się w tym wypadku metodą jak najbardziej skuteczną, bo pozwoliła na uzyskanie odpowiedzi na wszystkie postawione pytania badawcze w stosunkowo

krótkim czasie od znacznej liczby respondentów. Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej oraz jakościowej.

Inne badanie mające na celu również ewaluację kompetencji interkulturowej u „prawie” nauczycieli języka niemieckiego przeprowadzone zostało w roku 2006 przez Błażek (2008) wśród 195 studentów filologii germańskiej. Badaczka podjęła się nie tylko szczegółowej oceny poziomu kompetencji interkulturowej (zwracając uwagę na wiedzę, postawy i umiejętności) studentów ostatniego roku germanistyki wybranych szkół wyższych, lecz również wykazała zależność panującą pomiędzy m.in. programem nauczania oraz zaangażowaniem i kwalifikacjami kadry nauczającej a rozwojem kompetencji interkulturowej u studentów kierunków filologicznych. Badanie, o którym mowa, składało się z trzech faz badawczych, w których dane zebrano przy pomocy innych narzędzi⁶. W fazie drugiej, określanej w badaniu mianem fazy właściwej, zbieranie danych odbyło się przy pomocy kwestionariusza ankiety składającej się z pytań o wiedzę i umiejętności, zadania Critical-Incident i półotwartych pytań dotyczących stopnia rozwoju kompetencji interkulturowej badanych studentów. Tak sformułowana ankieta pozwoliła na zdobycie sporej ilości danych podczas jednorazowego pomiaru. Badanie dało wgląd w poziom przygotowania przyszłych nauczycieli języka niemieckiego do realizowania aspektów podejścia interkulturowego w swojej przyszłej pracy.

- Wpływ czasu trwania nauki języka obcego (np. niemieckiego) i odzwierciedlonej w nim kultury na (pozytywną) zmianę postawy uczących się w stosunku do kraju i jego mieszkańców, dla których ów język jest językiem rodzimym (Niemiec i Niemców)⁷

W tej części przedstawione i omówione zostaną badania poświęcone postawom uczniów uczących się języka niemieckiego wobec Niemiec i Niemców. Badania przeprowadzone zostały wśród uczniów pochodzenia polskiego w roku 2008 (Mihulka 2008)⁸, norweskiego w roku 2001 (Apeltauer 2001) i hiszpańskiego w roku 2000 (Spaniel 2002, 2004) i w każdym z nich posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Dane zebrano przy pomocy kwestiona-

⁶ W fazie pierwszej przeanalizowane zostały programy nauczania, z których korzysta się w szkołach wyższych objętych badaniem. Fazę trzecią stanowiły wywiady z wykładowcami wspomnianych szkół, które zostały nagrane, a następnie transkrybowane przez badaczkę.

⁷ Zaprezentowane badania przeprowadzone zostały wśród uczniów różnych klas (np. pierwszej i trzeciej) w obrębie najczęściej tej samej szkoły. Założono więc, że wybrane do badania grupy są porównywalne (ta sama szkoła, program nauczania, podręcznik etc.) i na ich podstawie można wnioskować odnośnie wpływu czasu trwania nauki danego języka obcego na zmianę postawy uczących się wobec kraju docelowego i jego mieszkańców. Dane zostały więc zebrane podczas jednorazowego pomiaru.

⁸ Wspomniane badania wchodziły w skład rozbudowanego, przewidzianego na trzy lata projektu badawczego rozpoczętego w roku 2008, którego ostateczne wyniki nie zostały jeszcze opublikowane.

riuszy zawierających pytania otwarte, półotwarte i zamknięte. Powyższym badaniom przyświecał ten sam cel, a mianowicie, znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy uczenie się języka niemieckiego i rzecz jasna odzwierciedlonej w nim kultury wpływa na zmianę (pozytywną) postawy/postaw uczących się w stosunku do Niemiec i Niemców. Ankiety użyte w badaniach przez powyższych autorów różniły się od siebie, jednak znaleźć w nich można podobne elementy. Każda z ankiet zawierała pytania otwarte, dotyczące skojarzeń z Niemcami jako krajem i ludźmi⁹ oraz listę cech pozytywnych i negatywnych, przy których ankietowani mieli postawić krzyżyk, jeśli dana cecha ich zdaniem „pasowała” do Niemców/Niemiec. Zastosowanie tak zbudowanej ankiety, tj. najpierw skojarzenia, a potem przyporządkowywanie cech pokazuje, czy spontaniczne skojarzenia badanych uczniów pokrywają się z zaznaczonymi przez nich cechami umieszczonymi w tabeli cech, podczas zakreślania których ankietowani nie byli już tak spontaniczni, bo zastanawiali się czy, dana cecha jest „charakterystyczna” dla Niemców, czy też nie¹⁰.

Badanie Apeltauera (2001) obejmowało nie tylko uczniów¹¹, lecz również ich nauczycieli. Rozmowa o charakterze nieformalnym (a więc nieustrukturyzowanego wywiadu) z nauczycielami pozwoliła z jednej strony na uzyskanie informacji na temat ich postaw względem Niemiec i Niemców oraz ich prototypowego sposobu postrzegania tej nacji, z drugiej zaś pozwoliła na zdiagno-

⁹ Wszelkie badania dotyczące podawania swoich pierwszych skojarzeń z daną rzeczą, osobą, krajem etc. bazują w dużej mierze na stereotypowych sądach rozpowszechnionych na temat ocenianej rzeczy/osoby/kraju w grupie, której osoba oceniająca jest członkiem (por. Müller 1994). Z jednej strony obraz danego kraju, który otrzymujemy na podstawie takich skojarzeń będzie obrazem stereotypowym (a więc na ile odpowiadającym prawdzie i rzeczywistemu obrazowi danego kraju), z drugiej zaś strony badania polegające na podawaniu skojarzeń odzwierciedlają nasze poglądy na dany temat, gdyż w tego typu badaniach podajemy odpowiedź dość spontanicznie, bez głębszego zastanowienia się, a w przypadku anonimowych badań nie musimy myśleć o poprawności politycznej naszych wypowiedzi. Nasze pierwsze skojarzenia z daną osobą/rzeczcią/krajem etc. wynikają z naszej wiedzy (pochodzi ona przecież z różnych źródeł i czasem opiera się na stereotypach) oraz naszych doświadczeń. Warto jednak podkreślić, że w każdym stereotypie jest ziarno prawdy, np. jakaś prawdziwa cecha danej jednostki, grupy. Problem polega jednak na tym, że owa cecha danej jednostki zostaje uogólniona i „rozciągnięta” na całą grupę (naród), do której ta osoba należy.

¹⁰ Badania przeprowadzone przez Spaniel (2002, 2004) i Mihulkę (2008) zawierały oprócz pytań dotyczących postaw również pytania wchodzące w skład testu faktograficznego, badającego poziom „wiedzy o”, a więc wiedzy o Niemcach i Niemcach.

¹¹ Uczniowie przyporządkowani zostali do różnych grup w zależności od wieku i uczęszczanej klasy (od 8. do 12.) oraz w zależności od tego, czy uczyli się języka niemieckiego, czy też nie.

zowanie wpływu postawy nauczycieli wobec Niemców/Niemiec na postawę nauczanych przez nich uczniów¹².

We wszystkich wyżej zaprezentowanych badaniach jednorazowy pomiar pozwolił na zdobycie pewnych informacji dotyczących postawy badanych uczniów w stosunku do Niemców. Jednak w przypadku wszelkich badań, w których pytamy o postawę badanych wobec danej nacji (tutaj Niemców) musimy pamiętać o tym, że jednorazowy pomiar nie zawsze daje nam do końca wiarygodne dane, gdyż znaczny wpływ na niego mają uwarunkowania indywidualne badanych oraz bieżące wydarzenia¹³.

Powyżej przedstawione zostały zaledwie niektóre z możliwych diagnoz poprzecznych. Ich różnorodność pokazuje jednak, że badania tego typu mają szerokie spektrum zastosowania. Jako badania diagnostyczne o charakterze poprzecznym należy uznać również testy przeprowadzane przez nauczycieli w przeciągu roku szkolnego w celu uchwycenia postępów swoich uczniów lub ich braków. Wówczas zdobywa nauczyciel pewną orientację, co można jeszcze zmienić, poprawić, by usprawnić proces przyswajania języka, rozwoju poszczególnych sprawności, kompetencji, postaw etc. Wspomniane testy dostarczają nauczycielowi pewnej wiedzy, może on podjąć pewne kroki korekcyjne, ale wyników tych badań nie można uznać za reprezentatywne. Wyniki tego typu badań nie mają wartości dla glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej, są jednak bardzo cenne dla nauczycieli, którzy mogą wprowadzić dzięki nim pewne zmiany i oczywiście dla uczniów, bo dzięki wprowadzonym zmianom ich proces przyswajania języka obcego będzie przebiegał sprawniej i bardziej efektywnie.

2.2. Diagnozy podłużne

Badania diagnostyczne o charakterze podłużnym określone są przez Komorowską (1982:191–192) mianem szeroko rozumianych badań diagnostycznych, gdyż owe badania mogą:

- „dostarczyć opisu i wyjaśnień zależności funkcjonujących w układzie glottodydaktycznym z punktu widzenia zmian dokonujących się

¹² Należy jednak zaznaczyć, że na kształtowanie postawy wobec Innych wpływ ma nie tylko szkoła i nauczyciele, w tym ci uczący języków obcych, lecz również rodzina, media, a w późniejszym czasie studia i wykonywany zawód. Powyżej przedstawione szczeble socjalizacji postrzega Picht (1980) jako etapy niezwykle ważne w rozwoju każdej jednostki, bo właśnie podczas nich kształtują się nasze sądy o Innych. Właśnie w oparciu o teorię socjalizacji wyjaśnia Picht (1980: 127–129) powstawanie uprzedzeń i stereotypów.

¹³ Możemy więc przypuszczać, że gdybyśmy obecnie, gdy w mediach wiele mówi się o siedemdziesiątej rocznicy wybuchu II wojny światowej i jej skutkach dla Polski, przeprowadzili badanie wśród Polaków odnośnie ich stosunku do Niemców, obraz Niemców byłby bardziej negatywny niż wówczas, kiedy w mediach pojawia się mniej odniesień do historii stosunków polsko-niemieckich, szczególnie tych negatywnych.

w tym układzie w miarę upływu czasu (a badanie związane z długo-trwałą obserwacją procesu nazwane zostało studium przypadku lub opisem monograficznym),

- oszacować funkcjonowanie pewnego układu z punktu widzenia jego wartości i prawidłowości (a badanie związane z ocenianiem zjawisk w czasie nazwane zostało ewaluacją),
- oszacować funkcjonowanie pewnego układu z punktu widzenia jego wartości, ale w odniesieniu do uprzednio wprowadzonej innowacji.”

Diagnozy o charakterze podłużnym to badania bardziej skomplikowane w porównaniu z diagnozami poprzecznymi, gdyż z jednej strony są rozciągane w czasie, z drugiej zaś badacz uzyskuje sporo danych, których oszacowanie oraz porównawcza ocena są bardziej czasochłonne i trudniejsze, niż weryfikacja wyników badań uzyskanych podczas jednorazowego pomiaru. Mimo tych „trudności” wielu badaczy podejmuje się tych badań.

Badanie diagnostyczne mające charakter jakościowo-ilościowej analizy opartej o studium określonej grupy nauczycieli, które chciałabym przedstawić, przeprowadzone zostało przez Aleksandrowicz-Pędich (2005:47–83) w dużej szkole językowej w Białymstoku w okresie od marca do sierpnia 2004 roku. Obserwacje objęły 82 zajęcia (2x45min) prowadzone przez 45 nauczycieli języków obcych. Badania prowadzone były w ramach nadzoru metodycznego, a obserwowani nauczyciele nie wiedzieli (przez większość czasu), że są obserwowani pod kątem odniesień do kultury i tematyki międzykulturowej pojawiających się na ich zajęciach. Charakterystyczna dla powyższego badania była dwuetapowość, polegająca na tym, że po 62 hospitacjach przeprowadzone zostały szkolenia dla badanych nauczycieli zawierające praktyczne i teoretyczne elementy treningu interkulturowego. Na kolejnych hospitacjach zwracano więc uwagę na to, czy zakresy omówione podczas szkolenia znalazły odzwierciedlenie w praktyce, tzn. czy nauczyciele zaczęli zwracać większą uwagę na treści (inter)kulturowe na prowadzonych przez siebie zajęciach. Dane zebrano w badaniu przy użyciu dwóch różnych kwestionariuszy. Jedną grupę stanowiły kwestionariusze, przy pomocy których notowano rodzaj, częstotliwość i źródła odniesień do kultury. Drugi rodzaj kwestionariuszy służył odnotowaniu ćwiczeń mających charakter treningu interkulturowego, które pojawiły się na hospitowanych zajęciach. Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej.

Zaprezentowane badanie, opierające się na kilkumiesięcznej obserwacji, pozwoliło na uzyskanie bardzo cennych danych dotyczących z jednej strony przygotowania nauczycieli języków obcych do realizowania na swoich zajęciach elementów podejścia interkulturowego, z drugiej zaś pokazujących, na ile warsztaty, szkolenia mające cechy treningu interkulturowego wpływają na świadome wprowadzanie przez biorących w szkoleniu nauczycieli treści (inter)kulturowych na swoich lekcjach.

Badania o typie diagnozy podłużnej dostarczają, zdaniem Komorowskiej (1982:208), z jednej strony informacji o naturze badanego procesu, z drugiej

zaś sprowadzają się do opisu przebiegu tego procesu, oceny jego efektywności, zwrócenia uwagi na miejsca, gdzie tkwią trudności i gdzie konieczne są pewne modyfikacje oraz wskazania rodzaju modyfikacji. Podkreśla ona również, że diagnozy podłużne służą najczęściej uchwyceniu ogólnych tendencji procesu, dlatego nie oczekuje się od nich szczegółowych analiz ilościowych.

3. Planowanie, przebieg i interpretacja badań diagnostycznych – najczęściej napotykanne trudności

Powodzenie badań wszelkiego rodzaju uzależnione jest w pierwszej kolejności od poprawnego ich zaplanowania. W przypadku badań diagnostycznych samo zaplanowanie badania wydaje się być kluczem do jego powodzenia i dlatego jest ono postrzegane jako najtrudniejszy etap. Najczęstsze problemy związane są z formułowaniem celu, który jest nierzadko zbyt mało precyzyjny i nazbyt ogólny. Pomocne w formułowaniu celu są hipotezy oraz pytania badawcze, które dzięki swojej szczegółowości umożliwiają wyodrębnienie tych czynników, które należy ująć w badaniu. Elementem istotnym badań diagnostycznych jest znalezienie zależności przyczynowo-skutkowej pomiędzy zmiennymi. Jednak, zdaniem Komorowskiej (1982:233–234), dokonanie identyfikacji i klasyfikacji zmiennych, jak również uchwycenie zależności między nimi zachodzących można dokonywać w badaniach diagnostycznych dopiero w końcowej części.

Kolejnym problemem dość często pojawiającym się, jest właściwy dobór próby. Badania diagnostyczne szeroko rozumiane dotyczą wyłącznie prób reprezentatywnych¹⁴ i o właściwej wielkości, tzn. takiej na której możliwe jest dokonanie sensownych obliczeń statystycznych¹⁵. Dobranie stosunkowo małej próby ma czasem również swoje zalety, szczególnie podczas analizy jakościowej danych uzyskanych w pytaniach otwartych, na co zwracali uwagę w swoich badaniach Bandura (2007), Apeltauer (2001) i Mihulka (2006).

Dobór odpowiednich narzędzi badawczych, a więc takich, które umożliwią dotarcie do ważnych w badaniu danych, stanowi również niemalże problem dla badaczy. W diagnozach podłużnych najczęściej stosowane są arkusze obserwacji, karty wywiadu, skale ocen, zaś w diagnozach poprzecznych istotną rolę

¹⁴ Próba reprezentatywna to taka, która odzwierciedla społeczeństwo i jest miniaturą danej grupy społecznej. Chodzi więc o próbę wylanianą drogą losowania, gdyż tylko taka pozwala na wnioskowanie o całej populacji osób uczących się danego języka na danym szczeblu i w danych warunkach.

¹⁵ Liczba uczestniczących w badaniu osób powinna liczyć co najmniej 30 osób, zdaniem Łobockiego (2009:175), zaś zdaniem Komorowskiej (1982:239) nie może być ona mniejsza niż 35 jednostek. W każdym razie zbyt mała próba nie daje żadnych podstaw do wnioskowania o całej populacji, dlatego danych 1%, 3%, 5% nie należy brać w ogóle pod uwagę. Dobranie zaś próby zbyt dużej, około tysiąca jednostek, może doprowadzić do zbanalizowania badań i splycenia ich wartości wiedzytwórczej.

odgrywają kwestionariusze (por. Komorowska 1982:103). Poniżej omówione zostaną te narzędzia, przy pomocy których zebrano dane w badaniach powyżej zaprezentowanych i które ocenione zostały przez badaczy jako najbardziej trafne (uwzględniając oczywiście cel badania i warunki, w których zostało ono przeprowadzone).

- Obserwacja

Obserwacja postrzegana jest jako najbardziej elementarna technika poznania empirycznego. To czynność badawcza „polegająca na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń” (Pilch i Bauman 2001:86). Łobocki (2009:226) zaznacza, że obserwacja to „sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu i pozostających przeważnie w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora.” Łobocki (2008:48–51) wyróżnia następujące typy obserwacji: obserwację bezpośrednią/pośrednią (obecność/nieobecność badacza), standaryzowaną/niestandaryzowaną (stosowanie/brak kategorii i narzędzi), jawną/ukrytą (znana/nieznaną grupie rola obserwatora). Obserwacja opisana przez Aleksandrowicz-Pędich (2005) była obserwacją bezpośrednią i pośrednią (nie wszystkie lekcje hospitowane były przez nią samą), standaryzowaną (bo w oparciu o wcześniej przygotowane, jednolite kwestionariusze – Aleksandrowicz-Pędich 2005:53, 55). Podczas 62 hospitacji, obserwację można uznać za ukrytą, bo nauczyciele traktowali ją jako rutynowe sprawdzanie jakości ich pracy. Na kolejnych 20 lekcjach prowadzono hospitację jawną, gdyż nauczyciele, po wcześniejszych warsztatach, zdawali sobie sprawę z tego, pod jakim kątem są hospitowani.

- Wywiad

Wywiad rozumiany jest jako rozmowa ukierunkowana przez badacza na uzyskanie konkretnych danych objętych celem badań. Wyróżnić można dwa rodzaje wywiadów: ustrukturuwany (przeprowadzany w oparciu o ustalony scenariusz i na podstawie opracowanego uprzednio kwestionariusza, charakterystyczny dla badań ilościowych) oraz nieustrukturuwany (typowy dla badań jakościowych, rozwijający technikę otwartego, swobodnego wywiadu, będącego luźną rozmową, tworzącą bliższy kontakt, pewną więź pomiędzy badaczem a osobą badaną) (por. Chromiec 2004, Pilch i Bauman 2001)

Wspomnieć należy w tym miejscu wywiady o charakterze nieustrukturuwanym opisane przez Apeltauera (2001:34–39), które przeprowadzone zostały z norweskimi nauczyciel(k)ami j. niemieckiego odnośnie ich postawy wobec Niemiec i Niemców.

- Kwestionariusz ankieta

Ankiety postrzega Chromiec (2004:71) jako szczególny rodzaj wywiadu niebezpośredniego, podczas którego informacje zostają zdobyte od pewnej grupy respondentów, którzy odpowiadają na pytania zawarte w drukowanym kwestionariuszu. Pytania powinny być jednoznaczne, precyzyjnie sformułowane i dostosowane do języka, środowiska, wieku i wykształcenia badanych osób, a ich liczba „nie może przekroczyć granic psychofizycznej wytrzymałości

badanych” (tamże). Pytania występujące w ankiecie mogą mieć charakter zamknięty (skategoryzowany), półotwarty i otwarty.

Pytania o naturze zamkniętej, na które respondenci odpowiadają zakreślając/zaznaczając (uzupełniając wypowiedź w oparciu o listę odpowiedzi) jedną ze zbioru możliwych odpowiedzi, nazywanych przez Pilcha i Bauman (2001: 96–97) mianem kafeterii, nie przysparzają badaczowi problemów podczas ich interpretacji. Jako przykład posłużyć mogą tutaj kwestionariusze zastosowane w swoich badaniach przez Bandurę (2007:331–347) i Błażek (2008:279–281, 283)¹⁶.

Więcej trudności mają badacze z weryfikacją danych zebranych poprzez pytania półotwarte i otwarte, pozostawiające badanym całkowitą swobodę wypowiedzi, gdyż wachlarz możliwych odpowiedzi jest dość duży, co nie rzadko uniemożliwia ujednoczenie ich i przeanalizowanie ilościowe. Oppenheim (2004:134) słusznie zauważa, że „pytania otwarte łatwiej jest zadawać niż na nie odpowiadać; jeszcze trudniej jest analizować odpowiedzi”. Wspomniane trudności wystąpiły w badaniach u Apeltauera (2001) i Mihulki (2008)¹⁷.

Chciałabym zwrócić uwagę również na język, w którym formułujemy zadanie badawcze. Otóż najczęściej stosowany jest język ojczysty ankietowanych, a nie język docelowy, jeśli chodzi o uzyskanie danych nie dotyczących bezpośrednio procesu przyswajania języka obcego, a więc jeśli nie badamy kompetencji językowej sensu stricte, lecz np. rozwój kompetencji interkulturowej. Zastosowanie języka ojczystego niemal wyklucza niezrozumienie zadania, co z kolei umożliwia zebranie tych danych, o które badaczowi chodziło. Zadania badawcze w języku rodzimym ankietowanych, właśnie ze względu na pełne zrozumienie go przez respondentów zastosowali Apeltauer (2001), Spaniel (2002), Mihulka (2006, 2008), Błażek (2008). Innym powodem zdecydowania się na język ojczysty jest chęć dotarcia do jak największej liczby respondentów, np. polskich nauczycieli języków obcych, którzy dobrze władają np. j. niemieckim, a wcale nie muszą znać j. angielskiego albo nie znają go w takim stopniu, by poradzić sobie z dość skomplikowaną ankietą (Bandura 2007).

Kolejnym aspektem, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest anonimowość przeprowadzanych badań, która zakłada, że wypowiedzi osób badanych nie są i nie mogą być identyfikowane również przez osobę prowadzącą

¹⁶ Chodzi tylko o I i III część ankiety.

¹⁷ Podobne trudności jak w przypadku pytań otwartych, pojawiają się podczas analizy komentarzy (patrz Mihulka 2006), esejów opiniotwórczych etc. pod kątem danej kwestii zasygnalizowanej w zadaniu badawczym. Informacje w ten sposób uzyskane ciężko ujednoczyć i zweryfikować. Dane zebrane poprzez pytania otwarte, komentarze do tekstów innych osób, eseje *etc.* są jednak bardzo ciekawe i dają pewne wejście w poglądy na dany temat, postawy wobec innych etc., pokazują więc miejsca występowania problemu/ów.

badania (por. Łobocki 2009:217). Podczas gdy w przypadku obserwacji i wywiadu w zasadzie ciężko mówić o anonimowości, większość badań ankietowych opiera się właśnie na anonimowości, która ma swoje plusy i minusy. Niewątpliwym plusem jest to, że ankietowani nie czują presji, mają poczucie bezpieczeństwa, co zwiększa skłonność do udzielania szczerych odpowiedzi na nawet intymne i niewygodne pytania. Ankietowani wiedzą bowiem, że wyniki ankiety nie będą miały wpływu na ich oceny (w przypadku uczniów), czy na ocenę ich pracy (w przypadku nauczycieli). Są jednak pewne pułapki badań anonimowych. Otóż ankietowani wiedząc, że nie poniosą żadnych konsekwencji w przypadku „nie przyłożenia się”¹⁸ do wypełnienia kwestionariusza, udzielają czasem lakonicznych odpowiedzi bądź zupełnie pomijają niektóre pytania, co może wynikać z niezrozumienia ich treści, nieznanomości odpowiedzi lub w ogóle braku chęci jej udzielenia. Trudno zweryfikować również, czy udzielona odpowiedź jest wynikiem przypadku, czy faktycznie wynika z przekonań badanej osoby. Udzielone odpowiedzi mogą być również „odpowiedziami uzgodnionymi” (ankietowane osoby kontaktują się z sobą podczas wypełniania kwestionariusza) lub, co nierzadko ma miejsce, odpowiedziami zgodnymi z oczekiwaniami badacza. Osoby ankietowane udzielają takiej odpowiedzi, jaka według nich usatysfakcjonuje badacza.

Badania diagnostyczne mają wówczas sens, jeśli uzyskane w nich wyniki poddane zostaną właściwej interpretacji. Komorowska (1982:275–276) akcentuje, że podstawowe błędy podczas interpretacji dotyczą – „interpretowania tylko części uzyskanych wyników oraz interpretowania już przebadanych związków korelacyjnych między zmiennymi”.

4. Zakończenie

Wszelkie badania empiryczne dostarczające informacji natury praktycznej i teoretycznej, jak omówione w niniejszej publikacji badania diagnostyczne, są cenne z jednej strony dla glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej, gdyż służą budowaniu, poszerzaniu wiedzy i stanowią doskonały punkt wyjścia do podjęcia dalszych badań empirycznych. Z drugiej zaś strony owe badania mają dużą wartość dla samych badaczy, bo dzięki uzyskanym wynikom mogą oni podjąć pewne kroki korekcyjne w obrębie badanej grupy oraz innych grup.

¹⁸ Chciałabym zwrócić uwagę na badanie (Mihulka 2006:311–312) oceniające dobór metody i narzędzi badawczych (pisemne komentarze w j. niemieckim do wybranych publikacji pochodzących z niemieckich opiniotwórczych czasopism). Autorka zwróciła uwagę na fakt, że anonimowość badania spowodowała, iż niektórzy studenci (szczególnie trzeciego roku) pisali komentarze nie na takim poziomie językowym, jak można się było tego spodziewać, a jedna z osób sformułowała swój komentarz w języku polskim, nie bacząc na instrukcję zawartą w zadaniu badawczym.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Apeltauer, E. 2001. *Stereotype als Voraussetzung interkultureller Kommunikation. Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht*. (= Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenviefalt im Unterricht, Heft 28/29).
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturony*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”
- Błażek, A. 2008. *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Chromiec, E. 2004. *Dziecko wobec obcości kulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Łobocki, M. 2008. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. 2009. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mihulka, K. 2006. *Zur Stereotypen- und Vorurteilsforschung im Prozess des interkulturellen Lernens*. Gdańsk: niepublikowana praca doktorska.
- Müller, B.-D. 1994. *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung*. Berlin: Langenscheidt.
- Muszyński, H. 1970. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: PWN.
- Oppenheim, A.-N. 2004. *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Picht, R. 1980. „Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandsbilds“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6. 120–132.
- Pilch, T. i Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Spaniel, D. 2002. „Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung“. *Info DaF* 29. 4/2002. 356–368.
- Spaniel, D. 2004. „Deutschland-Images als Einflussfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 41. 3/2004. 166–172.

Elżbieta Danuta

Lesiak-Bielawska

Uniwersytet Muzyczny im. Fr. Chopina w Warszawie

**SONDAŻ
DIAGNOSTYCZNY
W BADANIACH NAD
ROLĄ RÓŻNIC
INDYWIDUALNYCH
W PROCESIE AKWIZYCJI
JĘZYKOWEJ**

**Diagnostic surveys in research on the role of individual
learner differences in the process of foreign/second
language acquisition**

This article discusses the most popular diagnostic instruments employed when exploring the role of individual learner differences in foreign/second language acquisition. It thus focuses on the advantages and disadvantages of the quantitative research tradition, which relying on data recorded in numerical form, resorted to various inventories, but most importantly questionnaires designed for a specific research objective. In spite of their obvious drawbacks, highly structured questionnaires do not in any way seem to be devoid of certain research merits. However, since quantitative and qualitative research approaches represent different ways of thinking about and understanding the surrounding world, it is more advisable to adopt compromise in research, which will enable the researcher to place the phenomenon explored in a wider perspective.

1. Pojęcie różnic indywidualnych i ich rola w badaniach nad akwizycją językową

Różnice indywidualne określane są jako te „cechy, pod względem których indywidualne organizmy wykazują istotne różnice” (Reber i Reber 2001:348, tłum. autorki) i obejmują trzy podstawowe grupy czynników:

- **zdolności** (inteligencja, zdolności językowe),
- **skłonności** (styl uczenia się, motywację, poziom lęku, przekonania uczącego się, itd.),
- **strategie uczenia się** (Lesiak-Bielawska 2008a).

Zainteresowanie ich rolą w procesie akwizycji językowej stanowi jedną z ważniejszych tendencji współczesnej glottodydaktyki i wynika z jej ukierunkowania na proces nabywania przez jednostkę sprawności komunikacyjnych w języku obcym oraz na uwarunkowania tego procesu. Wiedza dotycząca wpływu indywidualnych cech uczącego się na sukces lub niepowodzenie w nauce języka obcego ułatwia racjonalny dobór procedur nauczania i pozwala zoptimalizować proces dydaktyczny.

W badaniach nad akwizycją językową zainteresowanie tym zagadnieniem przypada na lata 60. XX w., i początkowo koncentruje się na zdolnościach językowych i motywacji (Cohen i Dörnyei 2002). Poczynając od połowy lat 70., jak i na przestrzeni lat 80. i 90., zainteresowanie badaczy zaczyna się skupiać na strategiach uczenia się. Z czasem, do tej wstępnej listy różnic indywidualnych dołączone zostają także inne zmienne, np. style uczenia się (zob. Skehan 1989; 1991).

Poczynając od II połowy lat 70. XX w. można zauważyć radykalną zmianę nastawienia do zagadnienia własności indywidualnych uczącego się (Horwitz 2000). Wcześniejsze zainteresowanie tą tematyką doprowadziło do skonstruowania baterii testów, np. *the Modern Language Aptitude Test (MLAT)*, Carroll i Sapon 1959), pozwalających określić zdolności językowe uczącego się. Jednak dopiero badania nad strategiami uczenia się JO/J2 czy motywacją pozwoliły odpowiedzieć na pytanie, dlaczego sukces w nauce JO/J2 nie jest udziałem wszystkich uczących. Zachodzące zmiany, związane ze wzrostem zainteresowania autonomią uczącego się, zapoczątkowały zgoła odmienne podejście do roli różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej. Przyczyniły się również do zastąpienia wartościujących określeń stosowanych w odniesieniu do cech uczącego się, np. „zły” „dobry”, „umotywowany” „nieumotywowany” innymi, czysto fachowymi terminami, takimi jak np. „wizualny”, „audytywny”, „umotywowany instrumentalnie/integracyjnie”, itd.

Jak zauważa R. Ellis (2004), różnice indywidualne stanowią jeden z głównych nurtów badań nad akwizycją językową poczynając od lat 70. XX w. Ich wpływowi na proces przyswajania JO/J2 poświęcono wiele artykułów opublikowanych na łamach, m.in. *Language Learning* czy *the Modern Language Journal* oraz kilka pozycji monograficznych, np. P. Skehan (1989, 1996) i Z. Dörnyei (2001, 2005). Zawarte w nich wyniki dają jednak dość fragmentaryczny obraz

tej problematyki, z uwagi na fakt, że zagadnienie oddziaływania własności indywidualnych uczącego się na proces przyswajania języka obcego/drugiego podejmowane było często poza głównym nurtem badań nad akwizycją językową (Ellis 2004).

2. Kwestionariusze ankiet podstawą podejścia ilościowego

Jak dotąd badania nad rolą różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej opierały się w znacznej mierze na podejściu ilościowym. Jego podstawę stanowiła metoda sondażu diagnostycznego realizowana w formie pisemnej. Zaprojektowane specjalnie do tego celu kwestionariusze ankiet wykorzystywały głównie pytania zamknięte, a odpowiedzi do nich z reguły przybierały formę pięciostopniowej skali Likerta. Znalazły one przede wszystkim zastosowanie do pomiaru poziomu lęku językowego, zdiagnozowania indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się czy określenia najczęściej stosowanych strategii uczenia się języka obcego. Uzyskany za ich pośrednictwem materiał badawczy poddawany był analizie wykorzystującej statystyczną korelację do oceny siły zależności między zmiennymi, tj. badanymi cechami indywidualnymi uczącego się np. strategiami uczenia się języka obcego, a globalną miarą biegłości językowej. Kwestionariusze te omawiane są poniżej w ww. kolejności.

Zastosowanie kwestionariuszy w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej stanowi kwestię dość kontrowersyjną. Wielość i różnorodność stworzonych do tego celu inwentarzy różnic indywidualnych pokazuje, ile uwagi i wysiłku poświęcono na ich projektowanie. Niemniej jednak badacze wyrażają szereg wątpliwości co do wiarygodności tego instrumentu. Jednym z zasadniczych powodów ich sceptycyzmu jest istnienie odmiennych konceptualizacji określonych indywidualnych zmiennych, np. lęku językowego czy motywacji. E. K. Horwitz *et al.* (1986) przedstawiają lęk jako wewnętrzny stan wynikający z sytuacji, w której uczący się uświadamia sobie swoje deficyty w zakresie wiedzy językowej. Leżący u podstaw tej koncepcji kwestionariusz, określany jako skala lęku na lekcji języka obcego, mierzy stopień i źródła lęku uczących się w warunkach formalnych. Zawiera on 33 stwierdzenia, które odnoszą się do różnych sytuacji lękotwórczych w klasie, np. podczas mówienia, słuchania, w warunkach testowych itd. Ich prawdziwość badana jest w pięciostopniowej skali (od „całkowicie się zgadzam” do „całkowicie nie zgadzam się”).

Konstrukt stworzony przez E. K. Horwitz *et al.* (1986) różni się znacznie od propozycji P.D. MacIntyre'a i R.C. Gardnera (1994). W tej ostatniej konceptualizacji poziom lęku uczącego się jest funkcją bardziej lub mniej sprawnego radzenia sobie z przetwarzaniem informacji językowej na każdym z trzech etapów funkcjonowania podstawowych procesów poznawczych: *input*, centralne przetwarzanie, *output*. Stworzona z myślą o tej koncepcji skala lęku składa się

z trzech subskał, z których każda zawiera 6 stwierdzeń i stosuje pięciopunktową skalę Likerta.

Wiele zastrzeżeń budzi także stworzony przez R.C. Gardnera i W.E. Lamberta (1971) konstrukt motywacji, leżący u podstaw kwestionariusza mierzącego postawy uczących się, orientację i intensywność motywacyjną (Wskaźnik Motywacji Postaw, Gardner 1985). Ta koncepcja motywacji była wielokrotnie kwestionowana z uwagi na swój unilateralny i dość statyczny charakter. Postulując bowiem związek między afektywnym aspektem motywacji, tj. postawami, a wynikami w nauce nie uwzględnia faktu, że motywacja do nauki języka obcego może również wynikać z sukcesu odniesionego w jej trakcie (Oxford i Nyikos 1989) oraz pozostawać pod wpływem oddziaływania nań całej gamy wewnętrznych i zewnętrznych czynników (Dornyei 2005).

Badacze kwestionują dodatkowo zakres koncepcyjny proponowanych konstruktów różnic indywidualnych, np. stylu uczenia. Po zapoznaniu się z obszerną literaturą przedmiotu dotyczącą tej własności uczącego się ma się wrażenie, iż pojęcie „stylu uczenia” odnosi się do dość rozległej gamy orientacji uczenia się, poczynając od czterech sensorycznych preferencji (Kinsella 1995a,b), poprzez preferencje poznawcze (*Wskaźnik Typu Psychologicznego Myers-Briggs*, ang. *Myers-Briggs Type Indicator, MBTI*, Myers i MacCaulley, 1985), a kończąc na preferencjach zarówno na poziomie psychologicznym, jak i behawioralnym (zob. Cohen, Oxford i Chi 2001).

Kolejne wątpliwości co do zastosowania kwestionariuszy do celów badawczych wynikają z nieuwzględnienia w nich faktu współzależności wielu różnic indywidualnych, np. strategii uczenia się i preferencji w zakresie stylu uczenia się, ich wzajemnego oddziaływania oraz zależności od kontekstu/zadania. Zakłada się bowiem, że zadanie językowe, styl uczenia się, strategie stanowią rodzaj triady, w której każdy z elementów składowych oddziałuje na pozostałe (Lesiak-Bielawska 2008b). Ten właśnie rodzaj interakcji indywidualnych zmiennych nie został uwzględniony przy projektowaniu niektórych kwestionariuszy, co podważa ich wiarygodność, jak i zastosowanie do celów badawczych.

Powszechnie stosowany od lat *Inwentarz strategii uczenia się języka obcego (Strategy Inventory for Language Learning, SILL, 1989 wersja 5.1)* należy do takich właśnie instrumentów pomiarowych. Większość wyszczególnionych w nim strategii wydaje się funkcjonować w bardzo ogólnym kontekście przyswajania języka obcego, np. „Ucząc się języka obcego, staram się myśleć w tym języku.” Tylko niektóre z nich odnoszą się do sformułowanych dość ogólnikowo specyficznych sytuacji uczenia się, np. „Przyswajając nowy materiał językowy, streszczam go” czy indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się, np. „Aby zrozumieć znaczenie nowych słów, analizuję ich części składowe, tj. rdzeń, przedrostki, przyrostki.” Zdecydowana większość wymienionych tu strategii nie wydaje się jednak wykazywać jednoczesnego związku z określoną sytuacją uczenia się, np. czytaniem czy uczeniem się słownictwa, itd. a konkretną cechą indywidualną uczącego się, np. stylem uczenia się. W związku

z powyższym, wydaje się, że zastosowanie w nim wskaźników częstotliwości, od *zawsze* do *prawie nigdy*, w celu określenia najczęściej stosowanych strategii uczenia się języka obcego nie jest najlepszym rozwiązaniem. Nie pozwala bowiem stwierdzić, do jakiego stopnia dana strategia stosowana jest przez konkretną jednostkę w określonej sytuacji uczenia się.

Omówione wyżej niedociągnięcia kwestionariusza zaprojektowanego przez R.L. Oxford (1989) powodują, że inicjując projekty badawcze w zakresie konkretnych sprawności językowych (np. mówienia) i powiązanych z nimi strategii, badacze zmuszeni są tworzyć własne instrumenty pomiarowe (zob. Cohen i Weaver 1997). Inwentarze te znacznie wykraczają poza ramy ogólnych klasyfikacji strategii zaproponowanych przez R.L. Oxford (1990) czy M.J. O'Malley i A.U. Chamot (1990, 1994) pomimo, że projektowane są w oparciu o te taksonomie.

3. Podsumowanie

Podsumowując można powiedzieć, że metody badawcze wykorzystujące sondaż diagnostyczny w formie pisemnej nie zawsze należą do najbardziej fortunnych. Do przedstawionych już wątpliwości dotyczących rzetelności danych zebranych za pośrednictwem omówionych wyżej narzędzi badawczych, dodać można zastrzeżenia dotyczące zastosowania inwentarzy w ogóle. Może oznaczać to kwestionowanie wiarygodności zebranego przy ich pomocy materiału badawczego, z uwagi na szereg indywidualnych zmiennych wywierających większy lub mniejszy wpływ na prawdziwość udzielonych odpowiedzi. Do najczęściej wymienianych należy poziom rozwoju kognitywnego uczących się oraz wynikająca zeń umiejętność refleksji i oceny indywidualnych procesów uczenia się. Przyjęcie założenia, że uczący się dysponuje odpowiednim wglądem w te procesy nie gwarantuje bynajmniej prawdziwości otrzymanych danych. Respondent musi również wykazać się chęcią ujawnienia badaczowi konkretnych informacji o sobie (Eliason 1995).

Na uwagę zasługuje też często lekceważony czynnik, a mianowicie sprawność czytania ze zrozumieniem wśród respondentów. Zastosowanie kwestionariusza zakłada jednorodny poziom umiejętności czytania wśród badanych. Takie założenie bywa nierzadko złudne i ta właśnie indywidualna zmienna może mieć wpływ na prawdziwość uzyskanych w ten sposób danych (Eliason 1995). Nie bez znaczenia wydaje się także przypadkowy charakter części zebranego materiału badawczego, co wynika z ograniczeń czasu przeznaczanego na wypełnianie ankiet (Prokop i Wiśniewska 2002).

Kolejne dość istotne zastrzeżenie dotyczące kwestionariuszy stosowanych w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej odnosi się do liczby wykorzystanych przez badaczy inwentarzy mierzących konkretną cechę. Jak wynika z przedstawionego wyżej omówienia, w badaniach nad różnicami indywidualnymi wykorzystano wiele różnych instrumentów do

pomiaru tej samej indywidualnej zmiennej, np. stylu poznawczego/uczenia się, lęku, itd. Wydaje się, że podchodząc w ten sposób do zagadnienia, badacze dokonali swego wyboru. Próbując rozwiązać problemy związane z brakiem wiarygodności pewnych omówionych wyżej instrumentów, nie uwzględnili faktu, iż ten rodzaj podejście do zagadnienia uniemożliwia porównanie końcowych wyników różnych projektów badawczych.

Z drugiej zaś strony, zastosowanie ustrukturyzowanych ankiet nie jest pozbawione pewnych plusów. Zastosowanie w formie pisemnej metody sondażu diagnostycznego do celów badawczych jest zdecydowanie mniej czasochłonne od jej formy ustnej, tj. wywiadów. Wydaje się również, że nabiera szczególnego znaczenia w badaniach nad rolą różnic indywidualnych, z których większość odnosi się do wewnętrznych procesów i stanów, np. strategię, lęk, motywację, itd., a więc nie zawsze daje się uchwycić za pomocą bezpośredniej obserwacji czy auto-obszervacji.

Ta metoda badawcza jest także nie do zastąpienia jako narzędzie weryfikacji hipotez oraz, gdy w badaniu uczestniczy dość liczna grupa respondentów (Cohen i Scott 1996). Ustrukturyzowane ankiety pozwalają badaczowi nie tylko uzyskać obszerny materiał badawczy, ale i kontrolować zbieranie danych. Dają bowiem możliwość uzyskania odpowiedzi na zadane pytania w ustalonym z góry porządku i stosownie do zaproponowanego schematu koncepcyjnego. Uzyskane w ten sposób dane są jednorodnie zorganizowane dla wszystkich badanych i nadają się do obróbki statystycznej. Wydaje się, że ten właśnie fakt przyczynił się do ogromnej popularności analizy korelacyjnej, jako najczęściej stosowanej przez badaczy metody obróbki uzyskanego za pośrednictwem kwestionariuszy ankiet materiału badawczego. Należy jednak zwrócić uwagę na spore ograniczenia tego typu analizy, która jest w stanie wykazać jedynie fakt współwystępowania dwóch zmiennych, np. pewnych cech osobowości i osiągnięć językowych (zob. także Ellis 2004). Stwierdzenie takiej współzależności nie zawsze jednak oznacza występowanie związku przyczynowo-skutkowego między badanymi zjawiskami, tj. bezpośredniego oddziaływania jednego zjawiska na drugie. Odkryte współzależności mogą również wynikać z bezpośredniego oddziaływania na te konkretne zmienne zjawiska trzeciego, np. kontekstu edukacyjnego, zadania językowego, itd., a zbadanie takich związków między czynnikami wydaje się jednak pozostawać poza zasięgiem analizy statystycznej wykorzystującej korelację. Pozornie wydawać się może, że najlepszym sposobem rozwiązania tego problemu jest zastosowanie metod statystycznych, ułatwiających rozumienie potencjalnych przyczyn związków korelacyjnych. Wykorzystanie metody znanej jako analiza ścieżkowe niewątpliwie pomaga w interpretacji badań o charakterze korelacyjnym. Warto jednak pamiętać, że analiza mediatora i moderatora nie daje możliwości jednoznacznego wnioskowania przyczynowo-skutkowego.

Liczne ograniczenia wynikające z zastosowania w formie pisemnej sondażu diagnostycznego, stanowiącego podstawę badań o charakterze ilościowym,

nie zniechęcają naukowców i adeptów nauki do korzystania z tego typu podejścia w inicjowanych projektach badawczych. Niemniej jednak, z uwagi na wymienione wyżej mankamenty, niektórzy badacze zgłaszają postulaty sugerujące korzystanie wyłącznie z badań jakościowych (zob. Spielmann i Radnofsky 2001). Ich stanowisko wydaje się z jednej strony jak najbardziej uzasadnione, gdyż ten rodzaj badań pozwala na głębsze zrozumienie zjawisk, jak i interpretację, uwzględniającą oddziaływanie szerszego kontekstu na badane zmienne. Jak dowodzą wyniki wczesnych badań nad lękiem (Bailey 1983 za Dörnyei 2005), etnograficzne studium G. Spielmanna i M.L. Radnofsky'ego (2001) czy też projekt badawczy E. Piechurskiej-Kuciel (2008), lęk nie może być wyłącznie badany w kategoriach ilościowych, tj. jako mniej lub bardziej intensywny. Przeprowadzone – jak do tej pory – nieliczne badania sugerują, że jednostkowy poziom lęku językowego może się zmieniać wraz z oddziaływaniem na uczącego się następujących zmiennych:

- cech osobowości, np. introwersji (Dewaele 2002),
- szeregu czynników osobistych, np. płeć, miejsce zamieszkania, poziom symptomów dysleksji rozwojowej, lęku ogólnego i depresji (Piechurska-Kuciel 2008),
- całej gamy czynników zewnętrznych tworzących określone sytuacje lękotwórcze, np. wielokulturowe środowiska (MacIntyre 1995 za Dörnyei 2005), jak i wielu czynników edukacyjnych, np. oceny końcowe, wsparcie nauczyciela, poziom trudności zadań językowych itd. (Piechurska-Kuciel 2008),

Dowodzą one zatem, że ta różnica indywidualna ma również swój wymiar jakościowy. W tym miejscu wypada też dodać, że lęk nie zawsze ma charakter wyłącznie negatywny, np. lęk euforyczny (pozytywny) (zob. Spielmann i Radnofsky 2001).

Te nieliczne badania pokazują, jak trudno jest uchwycić oddziaływanie dynamicznych zmiennych indywidualnych takich jak, np. lęk czy motywacja, na proces akwizycji językowej jedynie przy zastosowaniu kwestionariuszy. Jednak z drugiej strony, stanowisko postulujące korzystanie wyłącznie z badań o charakterze jakościowym nie wydaje się bynajmniej do końca zasadne. Opowiadając się wyłącznie za nim, nie bierzemy pod uwagę faktu, że badania zyskują większą wiarygodność, gdy zjawiska eksplorowane są z wielu stron, za pomocą różnych metod i technik badawczych, przy wykorzystaniu różnorodnych narzędzi. Podsumowując swe badania nad lękiem językowym u uczniów liceum ogólnokształcącego, E. Piechurska-Kuciel (2008:299) stwierdza, że: „połączenie badań jakościowych z zastosowaniem perspektywy (...) opartej na badaniach ilościowych umożliwi przedstawienie lęku językowego jako dynamicznego procesu rozwojowego o znacznym stopniu uogólnienia, z jednoczesnym uwzględnieniem wymiaru osobistej traumy związanej z doświadczeniem silnego stresu występującego podczas nauki języka obcego w szkole”.

Takie podejście do badań nad lękiem umożliwia ukazanie tego zjawiska jako złożonego wielosystemowego procesu, który – z jednej strony – jest podatny na interakcje szeregu zmiennych, odnoszących się do całej gamy cech osobistych uczącego się (własności demograficzne i psychologiczne nastolatka), a z drugiej – do czynników środowiska edukacyjnego, zarówno w skali mikro (szkoła, rodzina), jak i makro (tło społeczne, orientacje kulturowe i ideologiczne).

Badania, jak te wyżej wspomniane dowodzą, że wnikając w rolę różnic indywidualnych w procesie akwizycji językowej, bardziej wskazane byłoby inicjowanie projektów badawczych o charakterze mieszanym, a więc łączącym podejście ilościowe z jakościowym. Za pośrednictwem tego pierwszego bowiem – przedstawiając pewne wskaźniki i zmienne, dokonujemy ilościowego opisu i analizy konkretnego zjawiska. Ich swoiste uzupełnienie stanowi analiza jakościowa, która pozwala nam na pełniejsze i bardziej dogłębne zrozumienie badanego czynnika. Przyjmując zatem założenie, że każda z tych tradycji badawczych reprezentuje inny sposób myślenia o świecie i jego rozumienia, wydaje się, iż ten swoisty kompromis badawczy daje szerszy obraz badanego zagadnienia i pozwala na nie spojrzeć z różnych perspektyw. Nie zapominajmy jednak, że triangulacja czyli połączenie metod i narzędzi badawczych, zwiększając znacznie obiektywność i rzetelność materiału empirycznego, czyni jego zdobywanie żmudnym i zdecydowanie bardziej czasochłonnym.

BIBLIOGRAFIA

- Carroll, J.B., Sapon, S. 1959. *The Modern Languages Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Cohen, A.D., Dörnyei, Z. 2002. "Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies." (w) *An Introduction to Applied Linguistics*: 170–190, (red. N. Schmitt). London: Edward Arnold.
- Cohen, A.D., Oxford, R.L., Chi, J.C. 2002. *Learning Style Survey*. The SBI Institute, June, 2001, także: <http://carla.acad.umn.edu/profiles/Cohen-profile.html> DW 10.05.2008.
- Cohen, A.D., Scott, K. 1996. "A synthesis of approaches to assessing language learning strategies." (w) *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*: 89–106. (red. R.L. Oxford). Honolulu: Hawaii University Press.
- Dewaele, J.M., 2002. "Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production." *International Journal of Bilingualism*, 6: 23–39.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Eliason, P.A. 1995. "Difficulties in cross-cultural learning styles assessment." (w) *Learning Style in the ESL/EFL Classroom*: 19–33. (red. J.M. Reid). Boston: Heinle and Heinle.
- Ellis, R. 2004. "Individual differences in second language learning", (w) *The Handbook of Applied Linguistics*: 525–551, (red. A. Davies, C. Elder). Oxford: Blackwell.
- Horwitz, E. K. 2000. "It ain't over till it's over. On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables." *Modern Language Journal*, 84/2: 256–259.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. Cope, J., 1986. "Foreign language classroom anxiety." *Modern Language Journal*, 70: 125–132.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R.C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Kinsella, K. 1995a. "Perceptual learning preferences survey", (w) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*: 221–231, (red. J.M. Reid). Boston: Heinle and Heinle.
- Kinsella, K. 1995b. „Understanding and empowering diverse learners in the ESL classroom”, (w) *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*: 170–194, (red. J.M. Reid). Boston: Heinle and Heinle.
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2008a. „Różnice indywidualne i ich role w procesie akwizycji językowej.” *Języki Obce w Szkole* numer specjalny 6: 15–26.
- Lesiak-Bielawska, E.D. 2008b. "The relationship between learning style preferences and reading strategy use in English as a foreign language." *Glottodidactica XXXIV*: 93-103. Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. 1994. "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language." *Language Learning*, 44: 283–305.
- Myers, I.B., McCaulley, M.H. 1985. *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge/New York: CUP.
- Chamot, A.U., O'Malley, J.M. 1994. *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. New York: Addison Wesley Longman.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R.L., Nyikos, M. 1989. "Variables affecting choice of language learning strategies by university students." *The Modern Language Journal* 73/3: 291–300.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Prokop, I., Wiśniewska D. 2002. "Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie." (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*: 109–128, (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Reber, A.S., Reber, E.S. 2001. *The Penguin Dictionary of Psychology*. London: Penguin Books Ltd.
- Skehan, P. 1989. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. 1991. "Individual differences in second language learning." *Studies in Second Language Acquisition*, 13/2: 275–298.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spielmann, G., Radnofsky, M.L. 2001. "Learning language under tension: New directions from a qualitative study." *Modern language Journal*, 85/2: 259–278.
- Weaver, S.J., Cohen, A.D. 1997. *Strategies-Based Instruction: A Teacher Training Manual. CARLA Working Papers Series 7*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Małgorzata Kolera

Uniwersytet Warszawski

TESTY PSYCHOLOGICZNE W BADANIACH GLOTTO- DYDAKTYCZNYCH

Psychological Tests in Glottodidactic Research

This paper presents the possibilities and limitations of using psychological tests in glottodidactics. After a brief presentation of psychological variables that can be measured in glottodidactic research and specifying the concept of these tests and their psychometric quality criteria, the restrictions on their use by non-psychologists are revealed. The article focuses on analysing the core psychological and psychometric knowledge and skills that are essential for competent selection, administration and interpretation of such tests and that limit test access to qualified individuals as well as protect the instruments from misuse. Finally, some options for cooperation with qualified psychologists are suggested, to show the way for responsible and competent use of psychological tests in glottodidactics.

1. Miejsce zmiennych o charakterze psychologicznym w glottodydaktyce

Problemy związane z uczeniem się i nauczaniem języka umiejscowione są w człowieku, pozostającym w interakcji językowej ze środowiskiem. W procesie uczenia się języka obcego uwzględnić należy zatem zarówno sferę mentalną, jak i uzewnętrznione zachowania jednostki. Ani poznawczego, ani społecznego funkcjonowania człowieka nie da się jednoznacznie oddzielić od procesów komunikacji językowej. Dlatego zajmujące się tymi aspektami dziedziny pokrewne dla glottodydaktyki, do których należy psychologia, są jej ważnymi partnerami (Dakowska 2001; Dakowska 2008).

W ogólnym ujęciu psychologia pomaga zrozumieć, jak przebiegają procesy związane z uczeniem się języka i wyjaśnić dlaczego (McDonough 2004). Przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków mogą być zatem takie właściwości osób zaangażowanych w proces uczenia się i nauczania języków, czyli uczącego się i nauczyciela, jak: motywacja, emocje, postawy, inteligencja, procesy pamięci, style poznawcze, style uczenia się, kreatywność, poziom lęku, inne cechy osobowości czy temperamentu oraz pozostałe różnice indywidualne, stanowiące same w sobie przedmiot badań psychologii (Komorowska 1982; Dörnyei 2005). Aby badania dotyczące powyższych zagadnień mogły zaliczać się do nurtu badań glottodydaktycznych, wymienione zmienne muszą być jeszcze związane z procesem uczenia się i nauczania języka obcego. Interesująca będzie tu więc motywacja do nauki języka obcego, lub też motywacja w kontekście wypalenia zawodowego nauczyciela języków obcych. Jeśli badane będą postawy, to przykładowo uczniów wobec uczenia się języka obcego ogólnie, czy też wobec określonego sposobu nauczania. Styl poznawczy ucznia może być interesujący na przykład w korelacji z jego wynikami w obszarze sprawności produktywnych. Wysoka lub niska inteligencja uczących się może być przydatna jako zmienna, pozwalająca dokonać porównania efektu sprawnościowego danej metody nauczania wśród różnych uczniów. Z kolei cechy osobowości nauczyciela traktowane mogą być na przykład jako zmienne pośredniczące, wpływające na efektywność stosowania pewnej metody nauczania. Poza tym od określenia charakterystycznych cech nauczycieli mogą zależeć decyzje związane z organizacją kursów doskonalących, czy wskazania co do programu kształcenia przyszłych nauczycieli jeszcze w ramach studiów neofilologicznych (Komorowska 1982). W niepublikowanych badaniach własnych, dotyczących kompetencji społecznych nauczycieli języków obcych oraz studentów filologii przygotowujących się do pełnienia tej roli, wzięto przykładowo pod uwagę, oprócz zmiennej psychologicznej (kompetencji społecznych), chęć podjęcia lub dalszego wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych, jako zmienną świadczącą o pewnej prawidłowości związanej z nauczaniem języków obcych w polskiej szkole.

Skoro zmienne o charakterze psychologicznym mogą być z pewnymi zastrzeżeniami przedmiotem pomiaru w glottodydaktyce, warto zapoznać się z możliwościami zastosowania specyficznych dla psychologii technik pomiaru, jakimi są testy psychologiczne. Tym bardziej, że samodzielna konstrukcja rzetelnych, trafnych i obiektywnych narzędzi diagnostycznych to zadanie wieloetapowe i obciążone ryzykiem popełnienia licznych błędów (Komorowska 1982). Nie należy mimo wszystko zakładać, że każdy gotowy test psychologiczny jest narzędziem lepszej jakości niż kwestionariusz własnej konstrukcji, szczególnie, że obszar zastosowań każdego testu psychologicznego jest wyraźnie sprecyzowany i może nie objąć interesujących badacza zjawisk.

2. Pojęcie testu, kryteria dobroci i granice udostępniania testów psychologicznych

Mianem testu psychologicznego określamy „narzędzie pozwalające na uzyskanie takiej reprezentatywnej próbki zachowań, o których można przyjąć (np. na podstawie założeń teoretycznych lub związków empirycznych), że są one wskaźnikami interesującej nas cechy psychologicznej. Jest to narzędzie obiektywne, wystandaryzowane, trafne, rzetelne i znormalizowane, wyposażone w reguły obliczania wartości mierzonej cechy psychologicznej oraz jasno określające zakres i rodzaj dopuszczalnych zachowań ze strony diagnosty” (Hornowska 2005: 22). Obiektywność oznacza, że dwie różne osoby, opracowujące wyniki testu, dojdą do tych samych rezultatów. Standaryzacja to jednolitość warunków testowania, w postaci przede wszystkim przestrzegania instrukcji stosowania testu. Rzetelność oznacza dokładność pomiaru, czyli wielkość błędu, jaki popełnia się interpretując wyniki testu. Trafność testu to empirycznie potwierdzony obszar jego zastosowań. Normy pozwalają natomiast porównać wynik do pewnego układu odniesienia, jaki stanowi próba standaryzacyjna, gdyż podstawą formułowania wniosków o właściwościach psychologicznych osób badanych jest ocena tego, jak osoba badana wypada na tle innych osób. W przypadku testów obcojęzycznych dochodzi jeszcze kryterium adaptacji: test musi zostać nie tylko przetłumaczony, ale też dobrze przystosowany do warunków kultury polskiej. Nie wszystko więc, co z wyglądu przypomina test psychologiczny, jest nim w rzeczywistości. Jeśli test nie spełnia powyższych kryteriów dobroci, jest tyle wart, co drukowane w popularnych magazynach psychozabawy (Brzeziński 2000a).

Testy psychologiczne znajdują zastosowanie na gruncie badań glottodydaktycznych. Za przykład posłużyć mogą niedawno opublikowane badania Gałązki (2008), dotyczące między innymi związku takich zmiennych jak poczucie kontroli i cechy osobowości ucznia z motywacją wewnętrzną do uczenia się języków obcych. Poczucie kontroli mierzone było kwestionariuszem Delta Drwala, natomiast pomiaru osobowości dokonano przy użyciu Inwentarza Osobowości Eysencka. Jednak zastosowanie w badaniach glottodydaktycznych technik pomiaru typowych dla psychologii wiąże się, nie bez powodu zresztą, z dodatkowymi trudnościami. Testy psychologiczne w Polsce może zakupić jedynie osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia magisterskich studiów psychologicznych. Testy są bowiem specyficznym, chronionym narzędziem pracy w grupie zawodowej psychologów. Ramy ochrony testu wyznaczone są przez reguły obowiązujące w tej grupie zawodowej, czyli między innymi Kodeks etyczny – zawodowy psychologa (PTP 1994), Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice (AERA, APA, NCME 2007), Wytyczne Międzynarodowej Komisji ds. Testów (ITC 2000) oraz na mocy Ustawy o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów (2001). Sytuacje ograniczania dostępu do testów spotykają się niejednokrotnie

z niezrozumieniem i dezaprobatą osób nie będących z wykształcenia psychologami (Szustrowa 1996). Lekarze, nauczyciele, a być może i zainteresowani specjaliści w dziedzinie glottodydaktyki, nie rozumieją, dlaczego ich uniwersyteckie wykształcenie nie jest wystarczające do kompetentnej analizy podręcznika testowego i użycia prostych kwestionariuszy lub grupowych testów inteligencji (Jaworowska 2000). Niektórzy specjaliści z innych dziedzin uważają, że są przygotowani do posługiwania się testami, ponieważ mieli na studiach psychologię i badani byli na zajęciach wybranymi testami. Studenci pokrewnych do psychologii kierunków argumentują wręcz, że badanie to rzecz banalna i nie wymaga żadnych specjalnych umiejętności, a do obliczenia wyników i uzyskania potrzebnych informacji wystarczy przyłożenie do arkusza testowego szablonu z kluczem rozwiązań. Niezrozumienie zasadności obowiązujących przepisów świadczy o tym, że wiedza potoczna dotycząca testów jest niewielka, lub na ich temat krąży wiele fałszywych poglądów. Zainteresowani przedstawiciele innych dyscyplin powinni mieć możliwość zdobycia informacji na temat podstawowych powodów ograniczania dostępu do testów psychologicznych. Popularyzacja tej wiedzy i uzasadnianie obowiązujących przepisów przyczynia się ponadto do skutecznej kontroli dystrybucji testów (Szustrowa 1996). Stąd znaczna część artykułu poświęcona jest na przedstawienie i wyjaśnienie profesjonalistom w dziedzinie glottodydaktyki wybranych zasad związanych ze stosowaniem testów psychologicznych.

3. Wyjaśnienie ograniczeń w dostępie do testów psychologicznych

Jedną z przyczyn utrudnionego dostępu do testów psychologicznych jest ogólnie ujęty przepis o konieczności ochrony materiałów testowych. Obowiązuje zakaz ujawniania materiałów testowych osobom postronnym (AERA, APA, NCME 2007; ITC 2000). Te restrykcje wynikają z faktu, że znajomość pytań lub zadań testowych czy też klucza przez potencjalne osoby badane, to utrata wartości diagnostycznej narzędzia (Jaworowska 2000). Ujawnianie treści testów doprowadzić może do ich pełnej dewaluacji (Strelau 2000). W efekcie na przykład osoba znająca klucz do inwentarza lęku, starając się o pozwolenie na broń, może tak odpowiadać, aby otrzymać wynik niski i uzyskać akceptację wniosku. Wynik taki nie świadczy już o faktycznym poziomie lęku. Wszystkie dane na temat trafności tracą wartość, gdyż uzyskiwano je w sytuacji, gdy osoby badane nie знаły testu (Jaworowska 2000). Użytkownik testu nie może zatem ujawniać treści pozycji testowych osobom postronnym, czyli nawet członkom rodziny czy znajomym, ponieważ są oni potencjalnymi osobami badanymi (Strelau 2000). Prowadząc badania naukowe z użyciem testów psychologicznych nie powinno się również rozsyłać arkuszy do osób badanych z prośbą o odesłanie. Wówczas bowiem część testów nie zostaje oddana i traci się nad nimi kontrolę. Ponadto nawet arkusze, które zostają zwrócone, mogły być wcześniej oglądane przez osoby postronne. Między innymi ze względu na

to, że testy psychologiczne nie mogą być powszechnie znane, wydawcy mają obowiązek kontroli ich dystrybucji (Jaworowska 2000). Niedozwolone jest również przedstawianie technik testowych publicznie (ITC 2000). Nie wolno zatem publikować testów psychologicznych, ani cytować pojedynczych pozycji testu, nawet w artykule dotyczącym tego narzędzia lub odnoszącym się do wyników badań własnych, przeprowadzonych przy pomocy danej techniki. Jeśli odniesienie do treści testu jest zasadne, należy posłużyć się przykładami wzorowanymi na oryginale – stworzyć pozycje, które będą odtwarzać ideę pierwotnego testu, ale nie będą ujawniać jego dosłownej treści (Ciechanowicz 1996).

Innym ważnym powodem, dla którego materiałów testowych nie wolno publikować czy też rozpowszechniać bez ograniczeń, jest spoczywający na użytkownikach obowiązek respektowania praw autorskich twórców testu. Testy psychologiczne traktować należy jako szczególnego rodzaju utwory, posiadające swojego autora, wydawcę, wykonawcę, czyli osobę przeprowadzającą badanie przy pomocy testu, jak również odbiorców, w postaci osób badanych (Ciechanowicz 1996). Dlatego w Polsce testy chronione są przez prawo autorskie, zgodnie z Ustawą o prawie autorskim i prawach pokrewnych (1994). W związku z tym nie wolno powielać materiałów, zarówno w wersji papierowej jak i elektronicznej, obejmujących pozycje testowe, materiały dodatkowe, jak arkusze odpowiedzi, formularze wykreślania profilów, klucze oceniania odpowiedzi, tabele przekształcające wyniki surowe na przeliczone, czy tabele norm (AERA, APA, NCME 2007). Jeśli test jest przedmiotem licencjonowanej sprzedaży jednego z wydawnictw, należy po prostu zakupić potrzebne materiały w wystarczającej ilości. Powielanie arkuszy jest skądinąd często uniemożliwione poprzez specjalne zabezpieczenie przed kopiowaniem, na wypadek, gdyby dostały się one w ręce nieuczciwego użytkownika. Jeśli potrzebny test nie jest przedmiotem licencjonowanej sprzedaży, to o jego istnieniu dowiedzieć się można zazwyczaj z publikacji autora. Wówczas wolno wykorzystać opisaną technikę jedynie za zgodą jej twórcy (Ciechanowicz 1996).

Wymienione do tej pory racje tłumaczą, dlaczego dostęp do testów musi być ograniczony i kontrolowany, ale nie przesądzają jeszcze w zasadzie, dlaczego jedynie psycholog ma prawo zakupić i zastosować test psychologiczny. Przecież zaznajomiony z powyższymi uwagami badacz, zajmujący się na przykład glottodydaktyką, bez trudu dostosuje się do zakazu ujawniania materiałów testowych osobom postronnym, czy też będzie w stanie respektować przepisy prawa autorskiego. Można tu jeszcze co najwyżej przytoczyć argument, że osoba nie będąca psychologiem nie jest dodatkowo zobligowana tajemnicą służbową ani zobowiązana do przestrzegania Kodeksu etyczno – zawodowego psychologa (1994), zatem potencjalnie istnieje większe ryzyko, że złamie którąś z obowiązujących zasad dotyczących posługiwania się testami (Strelau 2000).

Jednak rozbieżności między uprawnieniami psychologów i badaczy o innym wykształceniu wynikają przede wszystkim z zakładanych różnic w zdobytych przez nich kompetencjach. Użytkownik testu powinien umiejętnie dokonać

wyboru testu, przeprowadzić badanie za jego pomocą, obliczyć otrzymane wyniki oraz dokonać ich interpretacji.

O wyborze testu nie mogą decydować tak zwane fasadowe cechy identyfikacyjne, jak nazwisko autora, tytuł testu, wydawca czy rok wydania (Szustrowa 1996). Testy psychologiczne oparte są przede wszystkim na konkretnej teorii, stanowiąc jej operacjonalizację (Rubacha 2008). Aby ocenić, czy wybrany test dostarczy informacji zgodnych z postawionym celem diagnostycznym, należy dokładnie przestudiować podręcznik pod kątem teorii psychologicznych, przyjętych jako punkt wyjścia (Witkowska 2009). Nie wystarczy jednak, nawet dogłębna, znajomość samych materiałów testowych. Do kompetentnej oceny konieczne jest poznanie mających tu znaczenie badań, omawianych w literaturze fachowej oraz odniesienie zamieszczonych w podręczniku testowym informacji do szerszego kontekstu teorii psychologicznych (AERA, APA, NCME 2007). Ponadto kluczowa jest staranna analiza technicznych właściwości testu, takich jak trafność, rzetelność, czy normy. Aby zatem sprawdzić, czy wybrana technika dostarczy informacji zgodnych z postawionym celem diagnostycznym, nie wystarczy już nawet znajomość leżącej u jego podstaw teorii psychologicznej. Należy bowiem, analizując materiały testowe, zwrócić uwagę na zastosowane procedury sprawdzające trafność oraz wskaźniki trafności (Witkowska 2009; Szustrowa 1996). Posłużę się ponownie przykładem zaczerpniętym z niepublikowanych badań własnych, w których jedną ze zmiennych są kompetencje społeczne nauczycieli języków obcych i studentów filologii: jeśli poszukuje się techniki do diagnozy kompetencji społecznych, to znalezienie testu o tytule „Kwestionariusz Kompetencji Społecznych” (Matczak 2007) nie dostarcza jeszcze informacji, co będzie przedmiotem badania. Dopiero z lektury podręcznika testowego dowiedzieć się można, co autorka testu rozumie pod pojęciem kompetencji społecznych. Następnie dzięki znajomości literatury fachowej można umiejscowić tę definicję wśród wielu teorii dotyczących tego zagadnienia, przyznających różny status roli treningu społecznego i operujących różnym poziomem ogólności pojęcia kompetencji społecznych. To jednak wciąż analiza założeń teoretycznych. Kolejnym krokiem prowadzącym do stwierdzenia, co naprawdę mierzy wybrany test, jest lektura rozdziału poświęconego trafności – pomocne mogą tu być informacje, jak silne związki mierzonego konstruktów z jakimi kryteriami zewnętrznymi stwierdzono. Dopiero dane na temat trafności dostarczają wiedzy, co rzeczywiście jest mierzone za pomocą testu. Wówczas można zastanowić się, czy tak ujęte kompetencje społeczne mają odniesienie do tego, co ma być przedmiotem badania, a zatem kompetencji społecznych, jakimi charakteryzuje się nauczyciel w sytuacji nauczania języków obcych. Oprócz określenia adekwatności przedmiotu pomiaru testu z postawionym celem badawczym, przed podjęciem decyzji o zastosowaniu wybranego narzędzia należy sprawdzić wszystkie pozostałe wymienione wcześniej kryteria dobroci testu. Do tego typu analiz niezbędna jest wiedza z zakresu psychometrii (Szustrowa 1996).

Te same dane na temat testu należy wziąć powtórnie pod uwagę, dokonując interpretacji wyników. W etapie ilościowym interpretacji wnioskuje się o tak zwanym prawdziwym wyniku osoby badanej na podstawie wyniku otrzymanego. Psycholog o odpowiednim przygotowaniu na polu psychometrii i statystyki, zaznajomiony z pojęciem rzetelności, potrafi w postępowaniu diagnostycznym kierować się tak zwanymi przedziałami ufności, budowanymi wokół wyniku otrzymanego, biorąc pod uwagę błąd pomiaru oraz przyjmując przy tym określony poziom prawdopodobieństwa, a nie wprost wynikami otrzymanymi (Brzeziński 2000b). W przypadku diagnozy indywidualnej może się zdarzyć, że ten sam otrzymany wynik testu inteligencji oznacza z równym prawdopodobieństwem upośledzenie umysłowe w stopniu łagodnym, jak i granicę upośledzenia. Kompetencja w interpretacji wyników testu ma wówczas wpływ na decyzje dotyczące ścieżki edukacji szkolnej lub przyznania renty osobie badanej. Los osoby badanej jest więc pochodną przygotowania psychometrycznego użytkownika testu (Brzeziński 2008). W etapie jakościowym interpretacji wynik powinien zostać odniesiony do modelu teoretycznego, zgodnego z treścią testu (Brzeziński 2000b). Niezbędna jest tu znajomość warstwy merytorycznej testu. Badacz, który przygotowany jest nawet psychometrycznie, może nie być w stanie podać rozsądnej interpretacji wyników, o ile nie zapozna się z przyjętą przez autorów testu teorią psychologiczną oraz nie ma orientacji w szerszym kontekście, w którym osadzona jest ta teoria. Dlatego właśnie wykształcenie psychologiczne dostarcza użytkownikowi bogatego spektrum interpretacyjnego. Aby przykładowo zinterpretować wynik Testu Matryc Ravena, należy znać różne strukturalne teorie inteligencji i miejsce, jakie zajmuje w nich „czynnik g” (Strelau 2000). Teoria określa merytoryczne ramy interpretacyjne wyniku – dopiero ona nadaje sens wynikowi (Brzeziński 2000a).

Wymagane kompetencje osoby stosującej test zależą też od celu, w jakim jest on używany. Czym innym jest bowiem wykorzystywanie testu do diagnozy indywidualnej, a czym innym do zbierania danych w badaniach naukowych (Maczak 2000). Najwięcej ograniczeń związanych jest ze stosowaniem testów psychologicznych w celach diagnostycznych. Wówczas niewłaściwe użycie testów psychologicznych skutkuje bowiem błędnymi decyzjami, które mogą zasadniczo zmienić losy życiowe osób nimi przebadanych, jak już wspomniano w przykładzie dotyczącym interpretacji wyników testu inteligencji (Brzeziński 2008). Szczególne znaczenie mają wówczas dodatkowo umiejętności praktyczne i interpersonalne diagnosty, wykorzystywane do nawiązania odpowiedniego kontaktu z badanym oraz kompetentnego udzielania informacji zwrotnej (ITC 2000). Jeśli natomiast testy psychologiczne używane są jako techniki zbierania danych w badaniach naukowych, to negatywne konsekwencje wynikające z ewentualnych nieprawidłowości w ich stosowaniu nie następują w tak bezpośredni sposób, jak w przypadku indywidualnej diagnozy i wymagania co do kompetencji użytkownika mogą być ewentualnie nieco łagodniejsze. Jednak trzeba pamiętać, że etyczność w badaniach naukowych jest

warunkowana w dużym stopniu przez rzetelność i trafność formułowanych ocen. W tym przypadku wyciągane z badania wnioski są pochodną badania testowego (Brzeziński 2008). Nieadekwatny wybór testu, nieumiejętne przeprowadzenie pomiaru czy też niewłaściwa interpretacja wyników testowych oznaczać będzie źle zaplanowane, przeprowadzone lub zinterpretowane badanie naukowe, które nie spełni standardów metodologicznych, a zatem nie dostarczy trafnego opisu i wyjaśnienia badanego zjawiska. Wówczas wyniki nie mogą stanowić godnej zaufania podstawy do projektowania jakichkolwiek czynności praktycznych (Brzeziński 2000b). Jest to szczególnie istotny aspekt w przypadku glottodydaktyki, która sprostac ma zapotrzebowaniu na wiedzę praktycznie użyteczną (Dakowska 2008).

Istnieje więc zagrożenie, że osoba nieposiadająca wykształcenia psychologicznego może nie dostrzec poznawczo-etycznej złożoności sytuacji badania testowego. Z pozornie tego samego surowego wyniku, kompetentny badacz potrafiłby wyprowadzić wnioski, do których nie dojdzie osoba, która tylko mechanicznie wykona instrukcję testową (Brzeziński 2008). Zakłada się, że jedynie absolwent psychologii przygotowany jest do pełnienia roli zawodowej, obejmującej posługiwanie się testami psychologicznymi do celów badawczych, jak i diagnostycznych. To studenci psychologii poznają bowiem podstawowe teorie psychologiczne, nadające sens testom i tylko uniwersytecki program kształcenia studentów tego kierunku obejmuje wykłady i praktyczne ćwiczenia w zakresie psychometrii i diagnostyki psychologicznej (Brzeziński 2000b; AERA, APA, NCME 2007).

4. Możliwości wykorzystania testów w badaniach glottodydaktycznych

Dla specjalistów nie będących psychologami, zatem również glottodydaktyków, którzy w swoich badaniach uznają za zasadne wzięcie pod uwagę zmiennych psychologicznych, istnieją pewne możliwości wykorzystania technik diagnostycznych typowych dla psychologii. Jak wynika z wcześniejszych uwag, muszą być jednak świadomi ograniczeń związanych ze swoją rolą w tej części badań i wykazać gotowość podjęcia współpracy z psychologiem. Według Standardów dla Testów stosowanych w Psychologii i Pedagogice „skuteczne testowanie i diagnozowanie wymagają, aby wszyscy uczestnicy tego procesu mieli wiedzę, umiejętności oraz kompetencje odpowiadające ich roli w tym procesie, jak też świadomość czynników – podmiotowych i kontekstowych – mogących wpłynąć na proces testowania” (AERA, APA, NCME 2007: 22). Można bowiem mówić o różnych rolach badacza, w zależności od etapu badań testowych. Na etapie wyboru testu, ze wspomnianych wyżej względów, ważny głos powinien mieć psycholog. Powinno być przedmiotem obustronnych ustaleń, czy sprecyzowany przez specjalistę w dziedzinie glottodydaktyki cel badawczy można zrealizować, stosując test psychologiczny, o którego właściwościach kompetentnie

wypowiedzieć się może specjalista w dziedzinie psychologii. Jeśli mamy do czynienia z badaniami grupowymi, co jest często spotykaną praktyką w badaniach naukowych z użyciem testów psychologicznych, to w trakcie kolejnego etapu, który nazwać można „administrowaniem testu”, psycholog w wielu przypadkach w ogóle nie musi być obecny, o ile tylko osoby przeprowadzające badanie zostaną dokładnie zapoznane z jego procedurą. Etap ten obejmuje bowiem takie czynności, jak rozdanie arkuszy, zapewnienie odpowiednich (standardowych) warunków podczas rozwiązywania testu oraz zadbanie o samodzielność pracy poszczególnych osób badanych (Strelau 2000). Należy tu jednak zrobić zastrzeżenie, iż nie zawsze ten etap badań składa się wyłącznie z prostych, mechanicznych czynności. Badania za pomocą niektórych testów, przeznaczonych do badań indywidualnych, wymagają specjalnego treningu i nabycia doświadczenia (Szustrowa 1996). Kolejną część pracy z testem, czyli sporządzenie wstępnych obliczeń, w postaci zakodowania odpowiedzi na pozycje testowe według jednoznacznego klucza, to znów działanie nie wymagające specyficznej wiedzy psychologicznej (Brzeziński 2005). Aby jednak kompetentnie przeprowadzić badanie oraz obliczyć wyniki, specjalista z innej dziedziny powinien rozumieć, z jakiego powodu należy mieć pod kontrolą warunki badania, ściśle trzymać się instrukcji oraz przestrzegać zasad obliczania wyników, a zatem wiedzieć, czym jest standaryzacja testu (Szustrowa 1996). Ostatni etap, obejmujący niewspółmiernie bardziej złożone czynności, czyli interpretację ilościową i jakościową otrzymanych wyników testowych oraz wyciąganie wniosków, wymaga już określonych kwalifikacji merytorycznych, a zatem udziału psychologa, zgodnie z przedstawioną wcześniej argumentacją (Strelau 2000; Brzeziński 2005). Nie jest to naturalnie konieczne w przypadku pozostałych zmiennych, branych pod uwagę w danym badaniu, mierzonych technikami innymi niż test psychologiczny, których operacjonalizacji dokonał specjalista w dziedzinie badań nad uczeniem się i nauczaniem języków obcych i zgodnie z tym jest w stanie je zinterpretować. Jednak formułując wnioski z całego schematu badawczego, obejmującego na przykład badanie związku między zmiennymi, z których chociaż jedna wyrażona jest w postaci wyniku testu psychologicznego, glottodydaktyk powinien tak rozumieć i opisywać wynik pomiaru testowego zmiennej psychologicznej, jak sugeruje to kompetentny psycholog.

Mówiąc zatem, że osoba nie będąca psychologiem może sama stosować testy psychologiczne, można mieć na myśli jedynie pewne czynności związane z fazą „administrowania” testami i obliczania wyników. W pozostałych etapach współpraca z psychologiem jest konieczna. Glottodydaktyk nie może zatem samodzielnie stosować testów psychologicznych – użytkownikiem testu jest nie ten, kto tylko przeprowadza badanie testem według standardowej instrukcji lub rutynowo oblicza wyniki, ale ten, kto wybiera metodę, interpretuje wyniki i podejmuje na ich podstawie decyzje (Brzeziński 2000b). Warto zaznaczyć, że w opracowaniu tym przyjęto w dużym uproszczeniu, że absolwent

psychologii automatycznie staje się osobą kompetentną w dziedzinie stosowania testów psychologicznych. Jednakże nawet dyplom studiów psychologicznych nie musi gwarantować posiadania wiedzy i umiejętności do stosowania wszystkich testów (Jaworowska 2000; Szustrowa 1996). Zatem także psychologów obowiązuje zasada, aby do własnych kompetencji podchodzić krytycznie. Za każdym razem więc, jeśli sytuacja konkretnego badania przekracza doświadczenie osoby używającej testu, powinna ona skorzystać z pomocy osoby kompetentnej (AERA, APA, NCME 2007). Nieodpowiedzialne i niewłaściwe stosowanie testów psychologicznych w badaniach naukowych, prowadząc do nieuprawnionych wniosków, spowodować może negatywne konsekwencje o dużym zasięgu społecznym, jeśli w efekcie zapadną decyzje dotyczące wdrożenia zmian, na przykład w obszarze edukacji językowej.

BIBLIOGRAFIA

- AERA, APA, NCME; American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. 2007. *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. 2000a. « Teoria testów psychologicznych: ABC psychometrii » (w) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1* (red. J. Strelau). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. 2000b. « Problemy etyczne badań naukowych i diagnostycznych » (w) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1* (red. J. Strelau). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. 2005. *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzeziński, J. 2008. « Stosowanie testów psychologicznych w badaniach diagnostycznych » (w) *Etyka zawodu psychologa* (red. J. Brzeziński, B. Chyrowicz, W. Poznaniak i M. Toeplitz-Winiewska). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ciechanowicz, A. 1996. « Prawne aspekty tworzenia, adaptacji, rozpowszechniania i stosowania testów psychologicznych » (w) *Testy. Prawo. Praktyka* (red. A. Ciechanowicz, A. Jaworowska i T. Szustrowa). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, M. 2008. « Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych » (w) *Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać. Księga Jubileuszowa z okazji 65. urodzin Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik* (red. A. Jaroszevska i M. Torenc). Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Galążka, A. 2008. *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Hornowska, E. 2005. *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- ITC, *Interational Test Commision*. 2000. *Wytyczne Międzynarodowej Komisji ds. Testów (International Test Commision – ITC) z 2000 roku dotyczące stosowania testów: Wersja polska. Tłumaczenie autoryzowane przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne*. http://www.practest.com.pl/files/ITC-Stosowanie_test%C3%B3w.pdf DW 15.10.2009.
- Jaworowska, A. 2000. « Dostęp do testów psychologicznych i kompetencje zawodowe ich użytkowników » (w) *Etyczne dylematy psychologa* (red. J. Brzeziński i M. Toeplitz-Winiewska). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Matczak, A. 2000. « Testy inteligencji i zdolności » (w) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 1 (red. J. Strelau). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Matczak, A. 2007. *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- McDonough, S. 2004. « Psychology » (w) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (red. M. Byram). London: Routledge.
- PTP, Polskie Towarzystwo Psychologiczne (1994). *Kodeks etyczno-zawodowy psychologa*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Strelau, J. 2000. « Dylematy etyczne dotyczące publikacji naukowych oraz testów psychologicznych » (w) *Etyczne dylematy psychologa* (red. J. Brzeziński i M. Toeplitz-Winiewska). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Szustrowa, T. 1996. « Wokół zawodowych i etycznych standardów stosowania testów psychologicznych » (w) *Testy. Prawo. Praktyka* (red. A. Ciechanowicz, A. Jaworowska i T. Szustrowa). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych*. 1994. Dz. U. 1994 Nr 24 poz. 83 z późn. zm. <http://isip.sejm.gov.pl/servlet/Search?todo=file&id=WDU19940240083&type=3&name=D19940083Lj.pdf> DW 15.10.2009.
- Ustawa o zawodzie psychologa i samorządzie zawodowym psychologów*. 2001. Dz. U. Nr 73 poz. 762 z późn. zm. <http://isip.sejm.gov.pl/servlet/Search?todo=file&id=WDU20010730763&type=3&name=D20010763Lj.pdf> DW 15.10.2009.
- Witkowska, E. 2009. « Etyka badań testowych » (w) *Psychometria. Podstawowe zagadnienia* (red. K. Fronczyk). Warszawa: Vizja Press & IT.

Krystyna Łęska

CJĖ-NKJO Częstochowa

**ZALETY STOSOWANIA
POŁĄCZONYCH METOD
BADAWCZYCH
W ANALIZIE INTERAKCJI
NA LEKCJACH JĘZYKA
OBCEGO**

**Advantages of employing mixed methods research in foreign
language classroom interaction analysis**

Numerous studies conducted during language lessons aim at gaining more knowledge about classroom interaction and its relationship with the learning and teaching processes. Early research concerning classroom interaction involved quantitative methodology and was based on some predetermined sets of categories used for coding specific classroom behaviours. However, such an analysis is not sufficient since it does not take into consideration whole stretches of the context in which the utterance is produced and does not allow judgements connected with the classroom atmosphere to be made. One way of dealing with these problems is to employ qualitative methods. Recently, there is another tendency in research methodologies, namely, to use a combination of quantitative and qualitative studies (mixed methods research). The article presents an example of an interaction analysis conducted in foreign language classrooms with the help of mixed methods research, which allowed a better understanding of the phenomena that take place during a foreign language lesson.

1. Wstęp

Od wielu lat badacze procesów dydaktycznych próbują odkryć i opisać najbardziej optymalne warunki, które mogą mieć korzystny wpływ na przyswajanie języka obcego w warunkach formalnych. W celu opisanego środowiska klasowego, które ma najskuteczniejszy wpływ na procesy uczenia się i nauczania prowadzona jest analiza odbywających się tam interakcji językowych. Pozwala ona lepiej zrozumieć role odgrywane przez uczestniczących w niej nauczycieli i uczniów, określić związek pomiędzy sposobem prowadzenia dyskursu klasowego i procesami uczenia się, a w konsekwencji zidentyfikować czynniki sprzyjające i niesprzyjające tym procesom.

Wczesne badania interakcji w klasie były prowadzone w oparciu o kategorie umożliwiające rejestrację różnych zachowań na lekcji. Miały one charakter ilościowy, ponieważ uzyskane dane były liczbowe, a treść komunikatów nadawanych i odbieranych przez nauczycieli i uczniów nie była rejestrowana. Jednak takie badania nie wydają się być wystarczające, a komunikaty powinny być interpretowane na podstawie kontekstu, w którym się pojawiają. Analiza jakościowa umożliwia taką interpretację oraz pozwala na ocenę panującej w klasie atmosfery i relacji między nauczycielem a uczniem.

Kolejną, obecnie coraz popularniejszą tendencją badawczą jest prowadzenie analizy interakcji w oparciu o metody połączone, stanowiące kombinacje metod ilościowych i jakościowych. Umożliwiają one lepsze zrozumienie tak złożonego zjawiska, jakim jest interakcja w klasie szkolnej. Jakościowa analiza dyskursu uzupełnia ilościowe dane liczbowe uzyskane przy pomocy instrumentu badawczego, a one z kolei nadają dodatkowe znaczenie wypowiedzianym na lekcji słowom.

Niniejszy artykuł spróbuje pokazać, jak ilościowe i jakościowe dane uzyskane podczas badania interakcji w klasie uzupełniają się wzajemnie dając pełniejszy obraz tego, co się dzieje na lekcji.

2. Badania ilościowe, jakościowe i ich kombinacje

Badania ilościowe są zwykle badaniami synchronicznymi charakteryzującymi się obiektywizmem, rzetelnością, szczegółowością oraz możliwością uogólniania wyników. Cechy te wynikają z faktu, że ostatecznym rezultatem takich badań są dane liczbowe uzyskane za pomocą wcześniej przygotowanych instrumentów badawczych i analizowane metodami statystycznymi. Badania te przyjmują zewnętrzną perspektywę względem dużych badanych grup, a w centrum ich zainteresowań są cechy wspólne, które charakteryzują takie grupy. Badacze starają się odkryć relacje pomiędzy zmiennymi przez pomiar oraz często przez manipulację tymi zmiennymi. Badania ilościowe zakładają rzeczywistość stabilną i nie uwzględniają dynamicznego, zmiennego oraz często nieprzewidywalnego charakteru zdarzeń. Ze względu na

możliwość uogólniania zakłada się, że wyniki są uniwersalne. Hipotetyczno-deduktywny charakter takich badań oznacza, że ich celem jest weryfikacja postawionej wcześniej hipotezy.

Dörnyei (2007:35) wskazuje jednak na fakt, że rzeczywistość nie jest w pełni obiektywna, a rezultaty porównywalne, co jest założeniem metod ilościowych. Szczególnie trudno jest mówić o zasadach uniwersalnych, kiedy analizujemy zachowania ludzkie. Próby zlikwidowania osobistej interpretacji i subiektywnej perspektywy badacza prowadzą do uproszczeń i uogólnień, a uśrednione wyniki nie pozwalają oceniać różnorodności życia i zachowań ludzi.

Na taką ocenę pozwalają badania jakościowe, które zakładają, że rzeczywistość jest dynamiczna oraz uwzględniają zmienny i nieprzewidywalny charakter zdarzeń. Takie badania są zwykle diachroniczne, bardziej subiektywne i całościowe. Badacz zajmuje się pojedynczymi przypadkami oraz subiektywnymi odczuciami i opiniami jednostek. Jest otwarty na różne możliwości, które mogą pojawić się podczas badania, zatem niczego nie zakłada, a pytania badawcze często zmienia i dostosowuje w trakcie prowadzonej analizy. Fakty są opisywane i odkrywane z wewnętrznej perspektywy badanego w sposób induktywny i zorientowany na proces. Zebrane w naturalnym środowisku dane są nieliczbowe, nie analizuje się ich metodami statystycznymi i nie są one wynikiem manipulacji zmiennymi czy sytuacją. Zatem rezultaty takich badań trudno jest uogólniać i odnosić do innych przypadków. Ponadto wnioski wynikają z subiektywnej interpretacji danych przez badacza, co powoduje, że badania jakościowe nie są zbyt rzetelne. Z drugiej strony charakteryzują się one trafnością.

Zatem jedną ze słabości tego rodzaju badań jest zbyt duża subiektywność, ponieważ brak jest standaryzowanego narzędzia i badacz jest „głównym instrumentem pomiarowym”. Ze względu na niewielką liczbę badanych, nie ma możliwości uogólniania, a sformułowane teorie mogą odnosić się jedynie do niewielkiej liczby przypadków. Ponadto analiza uzyskanych danych pochłania bardzo dużo czasu (Dörnyei 2007:41,42).

Zauważamy zatem, że w przypadku badań dotyczących zachowań ludzkich zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe nie zapewniają rzetelnej interpretacji zjawisk i sytuacji. W związku z tym faktem, nowym i coraz popularniejszym trendem są badania w oparciu o kombinacje tych dwóch rodzajów badań. Nazywane są one w różny sposób, na przykład, „metodologiczna triangulacja”, „badania wielometodologiczne” czy „badania metodami połączonymi”. Przełom związany z ich stosowaniem nastąpił w latach 1970-tych i był związany z „wprowadzeniem pojęcia ‘triangulacji’ do nauk społecznych”. W językoznawstwie stosowanie kombinacji metod ilościowych i jakościowych zaczęły być stosowane na większą skalę w latach 1990-tych. Jednak niewielu autorów opublikowanych artykułów łączy metody ilościowe i jakościowe opierając się na jasnych zasadach (*ibidem*: 42-44). Pomimo braku jasno określonych zasad, Lazaraton (2005:219) wyraża nadzieję, że zwiększy się ilość badań prowadzonych

w oparciu o metody połączone ze względu na ich wzajemnie uzupełniający się charakter.

Niewątpliwą zaletą metod połączonych jest fakt, że przyczyniają się one do lepszego zrozumienia zjawisk złożonych. Na przykład, analizując interakcję w klasie dane jakościowe dodają znaczenia ilościowym danym liczbowym uzyskanym przy pomocy instrumentu badawczego służącego do rejestrowania kategorii kodujących różne zachowania w klasie.

3. Analiza interakcji w klasie w oparciu o badania ilościowe

Analizę interakcji w klasie w oparciu o metody ilościowe rozpoczyna badanie wykorzystujące narzędzie zaproponowane przez Flandersa (1964, 1970). Kategorie Analizy Interakcji Flandersa (*Flanders Interaction Analysis Categories – FIAC*) pozwalają określić styl nauczycielskiego kierowania poprzez obserwację i rejestrację interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami podczas lekcji. Kategorie te są zamieszczone w tabeli 1.

Mowa nauczyciela	wpływ pośredni	<ol style="list-style-type: none"> 1. Akceptuje odczucia uczniów, ich poglądy i opinie. Odczucia te mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. 2. Nagradza i chwali uczniów. Żartuje, aby rozładować napięcie. 3. Akceptuje lub wykorzystuje pomysły ucznia. 4. Zadaje pytania dotyczące treści i procedury oraz spodziewa się, że uczeń na nie odpowie.
	wpływ bezpośredni	<ol style="list-style-type: none"> 5. Wykłada, informuje o faktach, wyraża opinie, zadaje pytania retoryczne. 6. Wydaje polecenia i dyrektywy, do których uczeń ma się stosować. 7. Krytykuje i uzasadnia swój autorytet. Jego celem jest zmiana nieakceptowalnego zachowania uczniów na akceptowalne.
Mowa uczniów		<ol style="list-style-type: none"> 8. Odpowiadają na pytania i polecenia nauczyciela, który rozpoczyna interakcję. 9. Rozpoczynają interakcję – zabierają głos z własnej inicjatywy.
		<ol style="list-style-type: none"> 10. Cisza i zamieszanie.

Tabela 1. Kategorie Analizy Interakcji Flandersa - FIAC (źródło: Dunkin i Biddle, 1974: 102)

W systemie Flandersa zachowania nauczycielskie i uczniowskie ujęte są w dziesięć kategorii. Siedem odnosi się do zachowań nauczyciela, dwie do zachowań uczniów, a ostatnia dotyczy ciszy lub zamieszania w klasie. Zachowania nauczycielskie dzielą się na dyrektywne, autokratyczne (wpływ bezpośredni) i niedyrektywne, demokratyczne (wpływ pośredni). Przeprowadzane badanie ilościowe polega na rejestrowaniu co trzy sekundy w poszczególnych kategoriach zachowań nauczyciela i uczniów. W rezultacie badacz uzyskuje dane liczbowe dotyczące czasu przeznaczanego na mowę nauczyciela i uczniów podczas lekcji. Umożliwiają one identyfikację stylu nauczycielskiego kierowania.

FIAC pozwala na kodowanie tylko jednego zachowania w danym czasie, nie umożliwiając zapisywania interakcji pomiędzy uczniami. Zatem Flanders zakłada, że nauczyciel ma dominującą pozycję, jest zawsze partnerem w każdej wymianie słownej i nauczanie jest frontalne.

Analiza kategorii Flandersa pozwala na zdefiniowanie następujących aspektów zachowań klasowych (Dunkin i Biddle 1974:137):

- mowa nauczyciela: zadawanie pytań, wykładanie, wydawanie poleceń
- mowa uczniów: odpowiadanie na pytania, rozpoczynanie interakcji
- cisza i zamieszanie

FIAC stanowi podstawę wielu innych systemów dostarczających danych ilościowych. Moscovitz (1971) stworzyła system nazwany FLINT (Interakcja w Języku Obcym, ang.: *Foreign Language Interaction*), który został dostosowany do lekcji języka obcego. Przykładami innych adaptacji Kategorii Analizy Interakcji Flandersa są systemy Browna (1975; cytowany w Malamah-Thomas 1987: 48) czy Bowersa (1980; cytowany w Malamah-Thomas, 1987:25).

Żaden z przytoczonych systemów nie rejestruje treści komunikatów nadawanych i odbieranych przez uczestników interakcji.

4. Analiza interakcji w klasie w oparciu o badania jakościowe

Jednym ze sposobów jakościowego badania interakcji klasowej jest analiza dyskursu. Tego typu badania rozpoczęto w latach 1960-tych i wczesnych 1970-tych. Zajmują się one „związkiem pomiędzy językiem i kontekstami, w jakich jest on używany” (McCarthy 1991:5). Zatem badacze nie koncentrują się jedynie na funkcji spełnianej przez każde zdanie wypowiedziane podczas lekcji, ale opisują również, w jaki sposób te zdania łączą się ze sobą tworząc pełne wymiany konwersacyjne. Analiza dyskursu opiera się na interpretacji danych uzyskanych przez nagrywanie wymian słownych. Jeżeli jest ona prowadzona pod kątem analizy lingwistycznej, mamy do czynienia z badaniami językoznawczymi, które stanowią osobną kategorię (Dörnyei 2007). Jednak analiza dyskursu konwersacyjnego na lekcjach jest przeprowadzana również w celach metodycznych. W tym przypadku jej celem jest zidentyfikowanie związków pomiędzy sposobem prowadzenia interakcji w klasie a wynikami nauczania.

Najwcześniejszy model wykorzystywany do analizy dyskursu lekcyjnego został opracowany przez Bellacka *et al.* (1966:4). Analizując wymiany konwersacyjne pomiędzy nauczycielem i uczniami wyszczególnili oni cztery rodzaje kroków: *strukturyzujący* (ang. *structuring*), *egzekwujący* (ang. *soliciting*), *odpowiadający* (ang. *responding*) i *reagujący* (ang. *reacting*). Funkcją kroku *strukturyzującego* jest przygotowanie kontekstu dla ćwiczeń i zachowań, które mają nastąpić bezpośrednio po nim, na przykład, nauczyciel skupia uwagę uczniów na temacie dyskusji, która ma się za chwilę rozpocząć. Krok *egzekwujący* obejmuje pytania, polecenia i prośby, których rezultatem są werbalne odpowiedzi lub niewerbalne reakcje ucznia. Kolejny krok, *odpowiadający*, jest bezpośrednio związany z egzekwującym. Wykonuje go uczeń odpowiadając na postawione przez nauczyciela pytanie lub reagując na polecenie czy prośbę. Na zakończenie, w kroku *reagującym*, nauczyciel komentuje i ocenia odpowiedź ucznia.

Autorami najbardziej znanego modelu służącego do opisywania interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem są Sinclair i Coulthard (1975). Zwrócili oni uwagę, że dyskurs klasowy składa się z szeregu wymian konwersacyjnych o jasno określonych granicach. Zostały one nazwane *transakcjami* (ang. *transactions*). Każda transakcja składa się wymiany nauczyciel-uczeń-nauczyciel. Sinclair i Brasil (1982:49) określili kroki takiej wymiany jako *inicjacje*, *odpowiedź* i *informację zwrotną* (ang. *IRF exchange: initiation, respose, follow-up*). W pierwszym kroku nauczyciel *inicjuje* wymianę, w drugim uczeń *odpowiada*, w trzecim nauczyciel *udziela informacji zwrotnej*.

Innym rodzajem analizy jakościowej, która przyczynia się do pełniejszego zrozumienia interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniem jest badanie etnograficzne. Wymaga ono prowadzenia obserwacji i robienia notatek na temat wszystkiego, co się dzieje w klasie. Oczywiście uzyskane dane są subiektywne, ponieważ interpretacja środowiska szkolnego zależy od indywidualnego spojrzenia obserwatora. Dörnyei (2007) podkreśla, że tego typu badanie powinno trwać przynajmniej sześć miesięcy. Obserwator rozmawia z uczniami i nauczycielem, może również przeprowadzić ankietę, którą tworzy w trakcie swojej pracy. Taka analiza daje holistyczny obraz wszystkiego, co się dzieje w klasie oraz pozwala na porównanie faktycznych zachowań uczestników interakcji z zachowaniami deklarowanymi podczas prywatnych rozmów i w ankiecie.

5. Wczesne systemy oparte o łączenie metod ilościowych i jakościowych

Jednym z najwcześniejszych systemów używanych podczas lekcji języka obcego i łączących pomiar ilościowy z jakościowym jest narzędzie opracowane przez Michella i Parkinsona (1979, cytowany w Malamah-Thomas 1987:61–62). Przykładami dwóch innych narzędzi są COLT (Komunikatywna Orientacja w Nauczaniu Języka, ang. *Communicative Orientation of Language Teaching*) i TALOS (System Obserwacyjny dla Języka Docelowego, ang. *Target Language Observation Scheme*)

(Ullmann i Geva 1984, cytowani w Malamah-Thomas 1987:65–69). Różnorodne kategorie wykorzystywane przez te trzy systemy pozwalają na rejestrowanie różnych aspektów zachowań w klasie. Obejmują one temat lekcji, nauczane treści, sprawność językowe, używane ćwiczenia oraz rodzaj interakcji.

Najbardziej skomplikowanym i rozbudowanym z trzech wymienionych systemów jest TALOS. Oprócz części wymagającej kodowania różnych zachowań klasowych, zawiera on część, w której obserwator notuje swoje subiektywne wrażenia dotyczące różnych aspektów lekcji. Kodowanie odbywa się w ciągu 30-sekundowych okresów czasu, po których obserwator przez 90 sekund subiektywnie ocenia wszystko, co się dzieje na lekcji.

6. Przykład analizy interakcji klasowej w oparciu o metody połączone

Przedstawiony teraz zostanie przykład analizy interakcji w klasie przeprowadzonej w oparciu o metody połączone. Dane ilościowe uzyskano przy pomocy instrumentu badawczego opartego na Kategoriach Analizy Interakcji Flandersa. Źródłem danych jakościowych były nagrane wymiany konwersacyjne pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz obserwacja lekcji języka angielskiego w sześciu klasach liceum ogólnokształcącego (Łęska 2008). System kategorii wykorzystany w badaniu ilościowym koncentruje się na wymianach słownych i skupia na mowie nauczyciela, ponieważ głównie nauczyciel decyduje o tym, co się dzieje w klasie. Uzyskane dane liczbowe nadają dodatkowego znaczenia analizowanym metodą jakościową transkrypcjom nagranych dyskursów lekcyjnych. Dodatkowo, przeprowadzona obserwacja dostarcza informacji na temat atmosfery w klasie.

Analiza ilościowa została przeprowadzona w oparciu o zamieszczony poniżej instrument badawczy (tabela 2), umożliwiający rejestrowanie czasu przeznaczanego na różne zachowania i funkcje wypełniane przez nauczycieli i uczniów.

TL																			
TO																			
TQ																			
TR																			
TE																			
PR																			
PV																			
PRS																			
Soc																			
SI																			
A																			
C																			

Tabela 2. Instrument służący do kodowania 1 minuty lekcji (źródło: Łęska 2008:95)

Zachowania i funkcje są kodowane co 5 sekund. Umieszczanie liter *A* (=wypowiedź w języku angielskim) i *P* (=wypowiedź w języku polskim) w odpowiednich kratkach pozwala na policzenie, jaki procent interakcji słownej przebiega w języku ojczystym, a jaki w obcym. W tabeli wyszczególnione są następujące kategorie:

TL – nauczyciel wyklada;

TO – nauczyciel organizuje;

TQ – nauczyciel zadaje pytania;

TR – nauczyciel reaguje i odpowiada;

TE – nauczyciel ocenia;

PR – uczniowie odpowiadają w sposób w pełni kontrolowany;

PV – uczniowie wyrażają swoje opinie;

PRS – uczniowie wykonują ciche ćwiczenia;

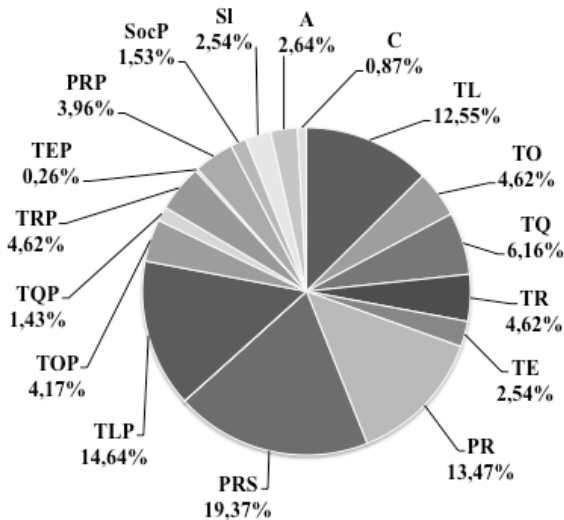
Soc – nauczyciel i uczniowie mówią o rzeczach nie związanych z tematem lekcji;

SI – nauczyciel i uczniowie nic nie mówią;

A – nauczyciel wykonuje czynności administracyjne;

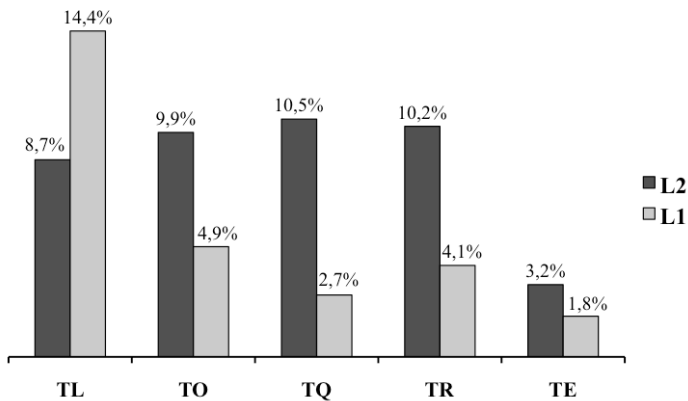
C – panuje zamieszanie - komunikacja jest niezrozumiała.

Opisane narzędzie pozwala na przedstawienie każdej z obserwowanych lekcji w sposób graficzny (Wykres 1). Litera *P* dodana do poszczególnych kategorii oznacza, że interakcja przebiegała w języku ojczystym, na przykład, TLP = nauczyciel wyklada w języku polskim.



Wykres 1. Zachowania nauczyciela i uczniów podczas jednej lekcji języka angielskiego

Czas poświęcony na wypełnianie różnych funkcji przez każdego obserwowanego nauczyciela podczas dziewięciomiesięcznego badania może być przedstawiony na wykresach. Poniżej został załączony wykres dla jednego z nauczycieli:



Wykres 2. Funkcje wypełniane przez nauczyciela w języku docelowym i ojczystym podczas lekcji języka angielskiego

Badanie dostarczyło dużej ilości danych liczbowych. Pokazują one, na przykład, że nauczyciele mówią średnio przez 60% czasu przeznaczony na interakcje werbalne. Ponadto policzony został średni czas, jaki nauczyciele i uczniowie przeznaczają na wypełnianie różnych funkcji i na różnorodne zachowania w klasie, na przykład, 21,72% interakcji słownych podczas lekcji w sześciu obserwowanych klasach nauczyciele przeznaczają na wykładanie, z czego 15,1% jest realizowane w języku polskim i 6,62% w języku angielskim (Łęska 2008).

Uzyskane w ten sposób dane liczbowe przedstawione na wykresach dostarczają wiele informacji na temat interakcji werbalnych podczas lekcji języka angielskiego. Jednak nie mówią one nic o atmosferze, jaka panuje w klasie, o podejściu nauczyciela do uczniów i o ich reakcjach na jego różne zachowania. Ponadto umożliwiają one jedynie analizę funkcji pojedynczych zdań i wypowiedzi i nie pozwalają na interpretację znaczenia wypowiedzianych zdań w kontekście. Badanie to nie pokazuje również, w jakiego rodzaju ćwiczenia zaangażowani są uczniowie oraz jaka jest tematyka prowadzonych zajęć.

Brakujące informacje zostały uzupełnione przy pomocy prowadzonych równoległe badań jakościowych. Zarejestrowane na taśmach magnetofonowych fragmenty lekcji pozwoliły na analizę treści komunikatów nadawanych i odbieranych przez nauczycieli i uczniów, a ton głosu nauczyciela i uczniów

dostarczył dodatkowych informacji na temat atmosfery panującej w klasie i relacji nauczyciel-uczeń.

Badanie pokazało, w jak różny sposób nauczyciele wypełniają tę samą funkcję, na przykład, wykładając nowy materiał gramatyczny. Niektórzy robią to używając głównie języka polskiego. Jednak ze względu na terminologię angielską, w mowie nauczyciela można zaobserwować ciągle przechodzenie z języka polskiego na angielski, przy znacznej przewadze języka polskiego (Łęska 2008:129):

N2: Jest taka uwaga, że po czasowniku *like* może też występować bezokolicznik, czyli zamiast mówić ... możemy mówić: *like doing something*, ale może być też: *like to do something*, tylko że zmienia się radykalnie znaczenie. I właśnie zaraz sobie omówimy, na czym polega różnica pomiędzy *like doing something*, a *like to do something*. Przepraszam za drastyczny przykład, ale wydaje mi się, że on jest taki, taki bardzo, bardzo obrazowy. Ktoś mówi: *I like going to the dentist*, a ktoś powie: *I like to go to the dentist*, powiedzmy, *twice a year*. (w trakcie wyjaśniania nauczyciel pisze przykłady na tablicy). No i teraz jaka jest różnica w tych dwóch zdaniach. Pierwsze zdanie: *I like going to the dentist* oznacza *I enjoy*. *I enjoy going to the dentist*. Sprawia mi to przyjemność...

Czasami nauczyciele stosują mowę jednoczesną tłumacząc wyjaśnienia podane w języku angielskim od razu na język polski (Łęska 2008:135):

N5: We can see that countable nouns have singular and plural. Rzeczowniki policzalne mają liczbę pojedynczą i mnogą. So, *one onion, an onion, onions, a carrot, carrots, mushroom, mushrooms, a potato, potatoes*.

W większości wymian konwersacyjnych pomiędzy nauczycielem i uczniami nauczyciel inicjuje dyskurs, uczniowie odpowiadają, a następnie nauczyciel komentuje udzielając informacji zwrotnej (według modelu Sinclaira i Coultharda 1975), na przykład (Łęska 2008:164 i 167):

N1: Why don't you like James Bond movies, Ewa?

U: There is too much blood.

N1: Is there? I don't think so. But for Ewa, yes, too much blood. Ewa likes only *Reksio* and *Bolek i Lolek*.¹

N2: Wojtek, what do you think? Why are they the happiest, people between thirty five and fifty four?

¹ N1: Dlaczego nie podobają ci się filmy z Jamesem Bondem, Ewa?

E: Jest za dużo krwi.

N1: Naprawdę? Nie sądzę. Ale dla Ewy tak, za dużo krwi. Ewa lubi tylko *Reksio* i *Bołka i Lolka*.

U: I think that people ... people ... is happy because
N2 (sarkastycznie): People is happy.² Och, bardzo ciekawe.

W obydwu przytoczonych powyżej przykładach komentarze nauczyciela generują nieprzyjemną atmosferę. Można ją było zauważyć dzięki badaniu etnograficznemu, które dostarczyło dodatkowych danych jakościowych. Przez okres dziewięciu miesięcy prowadzona była obserwacja zachowań nauczycieli i uczniów w klasie. W trakcie obserwacji została stworzona ankieta, która umożliwiła porównanie faktycznych zachowań nauczycieli z zachowaniami deklarowanymi w ankiecie.

7. Podsumowanie

Wykorzystanie metod połączonych w zaprezentowanym badaniu interakcji w klasie pozwoliło na:

- Określenie cech wspólnych charakterystycznych dla grupy nauczycieli i uczniów będących podmiotem badań;
- Uzupelnienie przedstawionych w formie liczbowej danych dotyczących wspólnych cech analizą pełnych wymian konwersacyjnych i interpretacją znaczenia wypowiedzi w kontekście całego dyskursu lekcyjnego;
- Przeanalizowanie różnic w interakcjach werbalnych w zależności od celu lekcji;
- Dokonanie analizy różnorodnych zachowań nauczycieli i uczniów w dynamicznym środowisku klasowym (należy jednak zaznaczyć, że analiza przeprowadzona została z subiektywnej, wewnętrznej perspektywy badacza);
- Stworzenie całościowego opisu stylów i sposobów nauczania wykorzystywanych przez poszczególnych nauczycieli;
- Porównanie rzeczywistych zachowań nauczycieli w klasie z ich wiedzą i przekonaniem wyrażonymi w ankiecie;
- Ocenę atmosfery panującej w obserwowanych klasach oraz relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami.

Zatem badanie wykorzystujące metody połączone umożliwiło dokładniejszą interpretację zjawisk i wydarzeń. Niemniej jednak, ze względu na swój częściowo jakościowy charakter, uzyskane dane odnoszą się do niewielkiej liczby przypadków i są w znacznym stopniu subiektywne.

² N2: Wojtek, co sądzisz? Dlaczego są oni najbardziej szczęśliwi, ludzie w wieku pomiędzy trzydzieści pięć i pięćdziesiąt cztery?

U: Myślę, że ludzie ... ludzie ... jest szczęśliwi, ponieważ

N2: Ludzie jest szczęśliwi.

BIBLIOGRAFIA

- Bellack, A. A., Hyman, R. T., Smith, F. L. i Kliebard, H. M. 1966. "The Language of the Classroom". Final Report, USOE cooperative Research Project, No. 2023. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bowers, R. 1980. *Verbal Behaviour in the Language Teaching Classroom*. Praca doktorska, Uniwersytet w Reading.
- Brown, G. 1975. *Microteaching*. London: Methuen.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press
- Dunkin, M. J. i Biddle B. J. 1974. *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., USA.
- Flanders, N. A. 1964. „Some relationships among teacher influence, pupil attitudes, and achievement” (w) *Contemporary Research on Teacher Effectiveness* (red. B. J. Biddle i W. J. Ellena). New York: Holt.
- Flanders, N.A. 1970. *Analyzing Teacher Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Lazaraton, A. 2005. „Quantitative research methods” (w) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (red. E. Hinkel). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Łęska, K. 2008. *Teachers' Use of Interaction Patterns in a Foreign Language Classroom and Gains in Students' Oral Fluency*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Malamah-Thomas, A. 1987. *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University
- Michell, R. i Parkinson, B. 1979. „A systematic linguistic analysis of the strategies of foreign language teaching in the secondary school”. Artykuł z konferencji BAAL: mimeo.
- Moscowitz, G. 1971. „Interaction analysis: A new modern language for supervisors”. *Foreign Language Annals* 5: 211–221.
- Sinclair, J. McH. and D. Brasil. 1982. *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. and R. M. Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Ullmann, R. i Geva, E. 1984. „Approaches to observation in second language classes” (w) *Language Issues and Education Policies (ELT Documents 119)* (red. C. J. Brumfit). Oxford: Pergamon Press.

Ewa Lipińska, Anna Seretny

*Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie
Uniwersytet Jagielloński*

**TESTY PLASUJĄCE JAKO
NARZĘDZIE POMIARU
DYDAKTYCZNEGO NA
PRZYKŁADZIE JĘZYKA
POLSKIEGO JAKO
OBCEGO – OCENA
DOTYCHCZASOWYCH
DOŚWIADCZEŃ**

**The development of placement tests in Polish as a foreign
language**

The placement test is a special examination used to test students' language proficiency so that they may be placed in an appropriate course. It should be relatively short, yet comprehensive.

The test used in the Jagiellonian University Center for Polish Language and Culture in the World has been based on the standards set in two documents, namely the Common European Framework of Reference (2001) and the Polish Language Proficiency Standards (2003). It consists of 2 parts – written and oral. In the written part it concentrates on assessing students' knowledge of grammar and vocabulary, as well as reading and writing abilities. The oral part assesses students' productive and interactive skills. The article presents all the development stages of the placement test and its subsequent modifications. It also discusses the choice of testing tasks and the means of evaluating students' production.

1. Definicja testu plasującego

Rzetelne określenie stopnia znajomości języka, czyli kompetencji językowej uczących się i/lub ich predyspozycji do nauki wymaga zastosowania odpowiednio przygotowanych narzędzi pomiaru. Stanowią je testy plasujące, będące specyficzną podgrupą testów biegłości.

Test plasujący charakteryzuje się tym, że powinien być stosunkowo krótki – w przeciwieństwie do testu biegłości czy testu osiągnięć. Ma być także

zdecydowanie mniej wszechstronny, o silnym nachyleniu leksykalnym i gramatycznym w części pisemnej. W części ustnej zaś koncentruje się na ocenie mówienia, słuchania i sprawności interakcyjnych zdającego.

(Seretny 2004:66)

Oznacza to, że przy jego pomocy można określić poziom znajomości języka danej osoby bez odwoływania się do żadnego konkretnego programu. Testy plasujące są zazwyczaj oparte na tzw. minimum programowym, które wyznacza zakres umiejętności, jakimi ktoś musi wykazać się, by móc kontynuować naukę na poziomie wyższym.

Testy tego typu są wykorzystywane przede wszystkim do podziału kandydatów na grupy językowe o zbliżonym stopniu zaawansowania. Stanowią przykład pomiaru o charakterze *różnicującym*, w którym układem odniesienia wyniku każdego zdającego są rezultaty innych członków populacji¹. Zdający są następnie szeregowani „według *rangi* uzyskanego wyniku, to jest według kolejności, poczynawszy od najwyższego wyniku” (Niemierko 1999:53). I tak – ci z lepszymi rezultatami znajdują się po teście plasującym w grupie wyższej, a ci, którzy uzyskali gorszy wynik – zostaną przydzieleni do grup niższych. Bardzo ważne jest w związku z tym odpowiednie poinstruowanie uczących się, by zaznaczali/wpisywali jedynie te odpowiedzi, których są całkowicie pewni. Odgadywanie w tym przypadku zmniejsza stopień wiarygodności wyników i może stać się przyczyną niewłaściwego przydziału do grupy językowej.

Test plasujący nosi znamiona testu *prognostycznego*, ponieważ jest on ukierunkowany na przyszłość oraz testu *diagnostycznego*, gdyż jest nastawiony na wykazanie braków zdającego i ustalenie różnic w stopniu opanowania przez niego sprawności i podsystemów języka.

2. Testy plasujące w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ

W Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego (dalej: CJKPwŚ)² przydział do odpowiednich grup zaawansowania je-

¹ **Populacja** – zbiór elementów poddany badaniu, np. zbiór wszystkich kandydatów przystępujących do egzaminu. W statystyce znana także jako uniwersum wyników. Zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz...* (2004: 88).

² Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ jest instytucją nauczającą języka polskiego jako obcego cudzoziemców. Uczestniczą oni w kursach długoterminowych

zykowego zawsze odbywał się na podstawie testu diagnozującego umiejętności kandydatów. Część pisemna składała się zazwyczaj z dwu komponentów: pisemnego i ustnego. Komponent pisemny obejmował:

- zadania gramatyczne (około 10 – 11 zadań o zróżnicowanej liczbie jednostek testu³);
- zadania leksykalne (4 – 5 zadań o zróżnicowanej liczbie jednostek testu);
- zadania sprawdzające stopień rozumienia tekstów pisanych (3 – 4 zadania o zróżnicowanej liczbie jednostek testu);
- zadanie sprawdzające stopień opanowania sprawności pisania.

Określanie poziomu sprawności mówienia polegało na rozmowie zdających z dwoma egzaminatorami, która trwała od 5 do 10 minut. Dotyczyła ona zazwyczaj przebiegu dotychczasowej nauki⁴. Komisja oceniała umiejętności komunikacyjne uczących się, biorąc pod uwagę następujące aspekty wypowiedzi:

- płynność,
- słownictwo i gramatykę,
- wymowę.

Ostatecznego przydziału do grup (początkującej, średnio zaawansowanej niższej i wyższej oraz zaawansowanej) dokonywano na podstawie sumowania wyników cząstkowych wszystkich komponentów testu.

Stosowane wówczas testy były dość obszerne, co powodowało, że kandydaci wykonywali zadania zawarte w pisemnej części dłużej niż 90 minut; potem jeszcze zdawali część ustną. Nie było także jednoznacznych kryteriów stanowiących podstawę doboru materiału do zadań testowych ani doboru typów zadań. Wypowiedzi, zarówno pisemne, jak i ustne, oceniane były intuicyjnie, a to często utrudniało jednoznaczną interpretację wyników punktowych. Przydział uczących się do grup o określonym poziomie zaawansowania był więc, niejako z założenia, obciążony błędem pomiaru i skutkował pewną fluktuacją uczących się. Było to szczególnie uciążliwe na kursach krótkoterminowych, trzy- i czterotygodniowych. Pewne niedociągnięcia w stosowanych dawniej testach nie zmieniają jednak faktu, że ich forma była

(semestralnych, rocznych) oraz krótkich, najczęściej wakacyjnych (trzy-, cztero-, sześciotygodniowych). Wszystkie oferowane programy są prowadzone w dwóch trybach – intensywnym oraz nieintensywnym. Na kursach intensywnych studenci mają około 20-25 godzin zajęć językowych tygodniowo, na nieintensywnych – od 4 do 10. Rocznie przewija się przez CJKPwŚ około 1500 studentów. By mogli brać udział w kursie, muszą zostać przydzieleni do grup o właściwym dla nich poziomie zaawansowania.

³ **Jednostka testu** – najmniejszy element testu, za który przydzielany jest punkt bądź punkty. Zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz...* (2004:77).

⁴ W przypadku języka polskiego jako obcego jest to ważne, gdyż wielu uczących się może znać polszczyznę z domu. Chodzi więc o to, by – w miarę możliwości – oddzielić tych, dla których jest to język drugi, od tych, którzy poznają go jako obcy.

wyrazem dążenia do obiektywizacji oceny umiejętności językowych uczących się. Stanowiły również niezbędne narzędzie umożliwiające zarówno określenie poziomu kompetencji językowej uczących się, jak i występujących u nich braków, a co za tym idzie – zdiagnozowanie ich potrzeb.

W związku z wprowadzeniem w życie państwowych egzaminów biegłości z języka polskiego jako obcego (rok 2004), konieczny stał się podział studentów na grupy zgodny z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ), na którym opiera się certyfikacja znajomości naszego języka. ESOKJ (2003) proponuje sześć poziomów zaawansowania. Są to:

- A1 (poziom elementarny), • B2 (średni ogólny),
- A2 (wstępny), • C1 (efektywnej biegłości użytkowej),
- B1 (podstawowy), • C2 (zaawansowany).

Każdy z nich opisany jest w kategoriach oczekiwanych kompetencji i umiejętności uczących się.

CJiKPwŚ stanęło więc przed koniecznością standaryzacji procesu nauczania, by stał się on zgodny z wymogami ESOKJ (zob. Lipińska, Seretny 2005). Pierwszym krokiem na tej drodze było rozpoczęcie prac nad określeniem tzw. minimów programowych dla wszystkich poziomów zaawansowania⁵, obejmujących zarówno cele, jak i treści kształcenia, procedury osiągania celów, sposoby oceniania. Następnie zaś, na ich podstawie, opracowana została przez autorki niniejszego tekstu, koncepcja nowego testu plasującego, którego zadaniem było umożliwienie przydziału uczących się o zbliżonych umiejętnościach do grup językowych w nowym kontekście dydaktycznym.

3. Założenia ogólne nowego testu plasującego

Nowy test plasujący składa się również z dwóch części: Pierwsza, *pisemna* (I), obejmuje:

- zestaw zadań sprawdzających znajomość gramatyki i słownictwa,
- zestaw zadań sprawdzających rozumienie tekstu,
- zadanie sprawdzające umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Drugą stanowi wypowiedź *ustna* (II).

⁵ Programy nauczania dla wszystkich poziomów nauczania, od A1 do C2, stanowią od 2006 roku materiały wewnętrzne Centrum. Mają się wkrótce ukazać drukiem w Wydawnictwie Universitas.

W teście – podobnie jak we wcześniej stosowanych – nie uwzględniono kontroli umiejętności rozumienia tekstu mówionego jako osobnej części. Decyzja ta wynika z przesłanek pragmatycznych – nie zawsze można bowiem zapewnić wszystkim uczestnikom egzaminu odpowiednie warunki akustyczne, co mogłoby wpłynąć na skośność⁶ wyników, a w rezultacie – nieodpowiedni przydział do grup. Stopień opanowania sprawności słuchania sprawdza się więc *pośrednio* w czasie egzaminu ustnego. Nie przewidziano także osobnych zadań badających kompetencję leksykalną uczących się. W tym przypadku przeważała kwestia merytoryczna, spowodowana trudnością jednoznacznego wskazania zakresu treści podlegających testowaniu, która mogłaby się przełożyć na brak trafności konstruowanych zadań. Znajomość słownictwa bada się więc również *pośrednio* – warunkuje ona bowiem poziom rozwiązania zadań, które sprawdzają umiejętności inne niż leksykalne (zob. Seretny 2004a).

Zdecydowano także, że zdający będą udzielać odpowiedzi nie w teście, a na specjalnie opracowanych arkuszach odpowiedzi. Czas przeznaczony na wykonanie części pisemnej został ograniczony do 60 minut.

4. Pierwsza wersja testu

Nowy test, opracowany przez zespół pracowników Centrum, został po raz pierwszy wykorzystany jesienią 2006 roku (zob. Seretny 2008).

4.1. Budowa

Komponent gramatyczny objął sześć dziesięcioelementowych serii jednostek testu, po 10 na każdy poziom (od A1 do C2). Koncentrowały się one na tych zagadnieniach, których skuteczne opanowanie przez uczących się jest konieczne, by mogli kontynuować naukę na kolejnym stopniu zaawansowania. Za najlepsze do badania receptywnej znajomości struktur gramatycznych uznano jednostki zamknięte typu *wyбір wielokrotny*, a do produkcji – jednostki otwarte do przekształcania, czyli: *transformacje* morfologiczne, słotwórcze i składniowe. Przyjęto także założenie, że wraz ze wzrostem poziomu zaawansowania powinien maleć udział jednostek zamkniętych.

Stopień opanowania sprawności czytania badały zadania oparte na sześciu krótkich tekstach (po jednym na każdy poziom). Towarzyszące im zamknięte jednostki testu sprawdzały umiejętności rozumienia *globalnego*, *selektywnego* i *szczegółowego*. Wraz z oczekiwanym wzrostem poziomu zaawansowania zwiększa się nie tylko stopień trudności samych jednostek testu, lecz również stopień trudności leksykalnej samych testów.

⁶ **Skośność** – cecha rozkładu polegająca na tym, że szczyt krzywej leży bądź na prawo od środka rozkładu (ujemna skośność), bądź na lewo od środka (dodatnia skośność). Zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz...* (2004: 97).

Powtarzalna struktura testu była najlepiej widoczna w arkuszu odpowiedzi – kandydaci wpisywali odpowiedzi do 6 osobnych kilkunastoelementowych kolumn. Każda odpowiadała jednemu poziomowi zaawansowania.

Kolejny komponent testu stanowi jedno zadanie sprawdzające stopień opanowania sprawności pisania. Ta część poprzedzona była dość szeroko zakrojonym pilotażem. Miał on na celu wybór odpowiedniego materiału *elicytacyjnego*⁷, ustalenie kryteriów poprawy oraz określenie długości tekstu niezbędnej do określenia poziomu umiejętności językowych uczącego się.

Po zakończeniu pilotażu i dokonaniu wnikliwej analizy wyników ustalono, że umiejętność pisania badać się będzie za pomocą jednego zadania, którego materiałem wyjściowym jest polecenie oraz ikoniczny materiał elicytacyjny. W oparciu o nie zdający mają napisać krótki tekst. W trakcie badań pilotażowych uzyskano potwierdzenie, iż w celu prawidłowego określenia stopnia zaawansowania uczącego się na podstawie jego wypowiedzi pisemnej, potrzebna jest próbka o długości około 120 słów.

Ze względu na ogromne znaczenie, jakie dla wykonania tego zadania ma zrozumienie instrukcji, jako jedyna w całym teście, została ona przetłumaczona na kilka języków (m.in. angielski, niemiecki i francuski).

„Instrukcje muszą precyzyjnie informować, w jaki sposób należy wykonać zadanie. Nie powinny budzić wątpliwości ani stwarzać potrzeby uzyskania dodatkowych wyjaśnień, jako że zarówno jedno, jak i drugie może zdenerwować kandydata i zakłócić sposób wykonania przez niego zdania (...).”

(*Przewodnik dla autorów...* 2004:161).

Część ustna pierwszej wersji nowego testu plasującego trwała od 5 do 7 minut. Uczący się stawali przez dwuosobowymi komisjami, odpowiadając na kilka określonych pytań dotyczących m.in. przeszłości edukacyjnej, oczekiwań wobec kursu, zainteresowań czy rodziny. Ocenie podlegały następujące aspekty ich wypowiedzi:

- umiejętności interakcyjne,
- płynność,
- słownictwo i gramatyka,
- wymowa.

Poszczególne zespoły oceniali wypowiedzi kandydatów o zbliżonym poziomie zaawansowania. Uczący się dokonywali bowiem mini-autoewaluacji własnych umiejętności. Jeśli uznawali, że słabo znali język kierowali się do komisji, które są oznaczone były literą „A”. Jeśli wydawało im się, że mówili dobrze – do oznaczonych literą „B”, jeśli zaś wysoko oceniali swoje umiejętności językowe, udawali się do komisji oznaczonych literą „C”. Rozmowa dotyczyła zazwyczaj dotychczasowego przebiegu nauki i jej celu, a także potrzeb i oczekiwań kandydata rozpoczynającego naukę w nowym ośrodku.

⁷ **Materiały elicytacyjne** (*stymulujące*) – materiały ikoniczne lub tekstowe wykorzystywane na egzaminach z mówienia lub pisania w celu uzyskania (elicytacji) określonej odpowiedzi zdającego. Zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz...* (2004:120).

4.2. Poprawa testu plasującego

Ustalone zostały także szczegółowe zasady poprawy i oceniania poszczególnych komponentów testu.

4.2.1. Gramatyka i czytanie

Zadania zamknięte sprawdzane były za pomocą klucza, co nie tylko znacznie przyspiesza poprawę, ale pozwala na uzyskanie jednoznacznych i obiektywnych wyników. Zadania transformacyjne także poprawiane były z kluczem. W jednostkach do przekształcania zawierał on wszystkie poprawne odpowiedzi. W przypadku, gdy zapis formy gramatycznej zastosowany przez zdającego znacznie odbiegał od normy, punkty nie były naliczane.

4.2.2. Pisanie

„Wypowiedzi pisemne miały charakter *zadań otwartych*, przez co rozumie się: typ jednostki testu bądź zadania w teście pisemnym, które wymagają od zdającego udzielenia, a nie wybrania, odpowiedzi. Ich celem jest uzyskanie względnie swobodnej wypowiedzi o zróżnicowanej długości (od kilku wyrazów do wypracowania).”

(*Glosariusz terminów* 2004:112)

Można je oceniać *analitycznie* lub *globalnie*. Pierwszy sposób polega na stosowaniu *kryteriów*, czyli wyselekcjonowaniu aspektów sprawności pisania. Drugi opiera się na wrażeniu ogólnym⁸.

W przypadku testów plasujących główną rolę odgrywa globalny sposób oceny wypowiedzi pisemnych (chodzi bowiem o określenie poziomu zaawansowania piszącego, a nie o przyznawanie punktów czy oceny). Określenie poziomu może być dokonane po jednokrotnym przeczytaniu tekstu, ale

„konieczna jest nieustanna świadomość tego, jaki jest oczekiwany poziom wykonania zadania, użycia gramatyki, struktur oraz wymaganego słownictwa. Nie ma tutaj podziału punktów między oddzielne aspekty sprawności pisania, niemniej jednak o pewnych kryteriach trzeba nieustannie pamiętać.”

(*Przewodnik dla autorów...* 2004:182)

Każda praca oceniana była przez dwóch egzaminatorów, którzy nie punktując wypowiedzi pisemnych, kwalifikowali je do określonego poziomu, posilkując się następującymi kryteriami pomocniczymi, określonymi po analizie wyników testu pilotażowego:

- znajomość i umiejętność posługiwania się strukturami gramatycznymi,
- znajomość i umiejętność posługiwania się słownictwem,
- ortografia i interpunkcja – w ograniczonym zakresie.

⁸ Zob. *Glosariusz terminów* (2004:85), *Przewodnik dla autorów...* (2004:179).

4.3. Mówienie

Wypowiedzi ustne kandydata były oceniane przez dwóch egzaminatorów. Ich ocena była w zasadzie globalna, przyporządkowująca zdającego do określonego poziomu zaawansowania. Mieli oni jednak do dyspozycji, kryteria pomocnicze, którymi były:

- płynność wypowiedzi,
- znajomość słownictwa,
- znajomość struktur gramatycznych,
- wymowa i intonacja – w ograniczonym zakresie.

Ponieważ egzamin ustny nie jest nagrywany, nie ma więc możliwości odtworzenia wypowiedzi. Należy ją ocenić (punktować) w trakcie trwania rozmowy. Ułatwiała to skala liniowa:

	0	1	2	3	4
Płynność	_____	_____	_____	_____	
	0	1	2	3	4
Gramatyka	_____	_____	_____	_____	
	0	1	2	3	4
Słownictwo	_____	_____	_____	_____	
	0	1	2		
Wymowa	_____	_____			

Następnie egzaminatorzy określali poziom zdającego, stosując niekiedy dodatkowe komentarze, takie jak: A1.1, A1.3, B1.1 lub B2.2 oraz zapisując uwagi typu „mówi powoli, ale poprawnie”, „robi sporo błędów gramatycznych, ale mówi płynnie” itp.

5. Kolejne wersje testu plasującego

Test plasujący, jako nowe narzędzie pomiaru, został poddany wielostronnym analizom, zarówno ilościowym, jak i jakościowym. Dzięki nim możliwe było wprowadzenie pewnych modyfikacji na poziomie rozwiązań szczegółowych. Koncepcja ogólna pozostała jednak taka sama.

5.1. Komponent gramatyczno-leksykalny

Analiza ilościowa pierwszej części testu, zawierającej jednostki sprawdzające stopień opanowania struktur leksykalno-gramatycznych dokonana została przy zastosowaniu technik statystycznych. Zbadano wskaźniki mocy

różnicującej poszczególnych jednostek testu⁹, a także, w przypadku jednostek zamkniętych, liczniki dystraktorów¹⁰ (zob. Nowak 2008). Zastosowanie jednostek wyboru wielokrotnego oraz jednostek transformacyjnych okazało się rozwiązaniem dobrym. W zdecydowanej większości przypadków trafny był także wybór zagadnień gramatycznych, których znajomość podlegała sprawdzeniu. W kolejnych wersjach zostały zmienione lub zmodyfikowane te jednostki, których moc różnicująca nie była zadowalająca, a wskaźniki łatwości i trudności niewłaściwe.

W wyniku analiz jakościowych natomiast uszczegółowiono instrukcję poprawy zadań otwartych. W pierwotnej wersji akceptowane były jedynie odpowiedzi zawarte w kluczu, a więc za wszystkie odstępstwa od normy w zapisie punkty były odejmowane. Po konsultacjach ustalono, że w części gramatyczno-leksykalnej pisownia nie jest przedmiotem pomiaru. Punkty są więc przydzielane także wówczas, gdy w zapisie zastosowanym przez zdającego pojawiają się niewielkie usterki, nieutrudniające rozumienia, a świadczące o znajomości formy np. *miescie** zamiast *mieście*, *ide** zamiast *idę*¹¹.

5.2. Czytanie

Jednostki testu sprawdzające stopień opanowania sprawności czytania także poddano analizom ilościowym i jakościowym. W pomiarze ilościowym określono liczniki dystraktorów oraz obliczono wskaźniki mocy różnicującej poszczególnych jednostek (zob. Nowak 2008). I w tym przypadku analiza ilościowa pozwoliła na wyeliminowanie jednostek skonstruowanych niewłaściwie.

Analizy jakościowe przyniosły natomiast modyfikację struktury tego komponentu. W dalszym ciągu składa się on z 6 zadań – po jednym na każdy poziom. Postanowiono jednak, że zawsze będzie można za nie uzyskać 4 punkty. Znormalizowana została również długość tekstów stanowiących podstawę zadań: na poziomie A1, A2 liczą one około 80–100 wyrazów, na poziomie B1, B2 – 100–120, na C1, C2 nie więcej niż 120–150 wyrazów. Ustalono także, że na niższych poziomach poszczególne jednostki będą sprawdzać rozumienie globalne i/lub selektywne, na wyższych zaś – szczegółowe. W doborze samych zadań kierowano się analizami technik sprawdzających stopień opanowania sprawności czytania (zob. Lipińska, Seretny 2006). W rezultacie do poszczególnych poziomów zaawansowania przypisano następujące zadania:

- poziom A1, A, B1 – zadania oparte na jednostkach typu prawda/fałsz;

⁹ Dzięki niemu widać, czy poszczególne jednostki testu różnicują kandydatów w tym samym kierunku, co cały test (zob. Ingram 1983).

¹⁰ Oblicza się go w celu uzyskania informacji o tym, jak duża liczba zdających wybrała daną odpowiedź, ile osób odpowiedziało poprawnie oraz jak sprawdziły się stosowane dystraktory.

¹¹ Podobne postępują egzaminatorzy Państwowej Komisji Poświadczenia Znajomości Języka Polskiego jako Obcego poprawiając egzaminy certyfikatowe.

- poziom B2 – zadanie z jednostkami wyboru wielokrotnego o charakterze informacyjnym;
- poziom C1 – zadanie polegające na wstawianiu brakujących fragmentów tekstu.
- poziom C2 – zadanie polegające na uzupełnianiu luk otwartych (klasyczny „dziurawiec”).

Ponieważ znaczna część uczących się, niezależnie do poziomu zaawansowania, podejmowała próby rozwiązywania wszystkich zadań z czytania, co zaburzało obraz wyników, rozważa się zamieszczenie przed całym testem instrukcji w kilku językach, informującej uczących się, by dla własnego dobra rozwiązywali jedynie te zadania, których są całkowicie pewni. Możliwość odgadnięcia prawidłowej odpowiedzi jest bowiem niejako wpisana w strukturę jednostek zamkniętych, a jej skutki mogą doprowadzić do niewłaściwego przydziału do grup¹².

5.3. Pisanie

Struktura części testującej umiejętność pisania w języku polskim nie uległa większym zmianom – pozostano przy ikonicznym materiale stymulującym i odpowiednio szczegółowej instrukcji napisanej w kilku językach. Wprowadzono tylko korektę techniczną, wyznaczając (limitując) miejsce do pisania, gdzie mieści wspomniana liczba około 100–120 słów. To dodatkowo przyczynia się do zwiększenia obiektywności systemu poprawy.

Zmieniło się jednakże umiejscowienie tego komponentu. W najnowszej wersji zdanie sprawdzające stopień opanowania sprawności pisania pojawia się jako pierwsze, gdyż wówczas, kiedy znajdowało się na końcu, część zdających pomijała je. Przyczyny mogły być różne, np. brak umiejętności budowania wypowiedzi pisemnej lub traktowanie sprawności pisania jako nieistotnej, marginalnej. Obecnie zaś, sama kolejność komponentów wskazuje uczącym się na ich wagę. Sygnał ten jest przez nich jednoznacznie odczytywany – coraz rzadziej się zdarza, że kandydaci nie realizują tego zadania.

5.4. Mówienie

Największej modyfikacji uległ komponent ustny oraz sposób przeprowadzania samego egzaminu. Rozmowa sterowana dotycząca najczęściej dotychczasowego przebiegu nauki i przyczyn, dla których ktoś chce się uczyć języka, nie sprawdziła się. Niektórzy zdający – zwłaszcza z niższych poziomów zaawansowania – mogli wykazać się umiejętnościami wyższymi niż rzeczywiste (jest to temat podstawowej sytuacji komunikacyjnej), bardziej zaawansowanym zaś

¹² Stosowanie statystycznej procedury, jaką jej poprawka na zgadywanie nie zawsze jest, ze względów czasowych możliwe – czasem, na przykład w trakcie rozpoczynających się kursów letnich, trzeba w ciągu jednego dnia przydzielić do grup kilkuset uczących się.

nie dawały okazji pełnego zaprezentowania umiejętności językowych. Obecnie więc w trakcie części ustnej testu plasującego zdający, po „rozgrzewce językowej”¹³, mają zbudować krótką wypowiedź na podstawie ikonicznych materiałów stymulujących (jedno- lub wieloelementowych). Przy ich przygotowaniu oparto się na katalogach tematycznych wspomnianych wcześniej programów nauczania¹⁴.

Obecnie, przed przystąpieniem do egzaminu, zdający dokonują także bardziej szczegółowej samooceny własnych umiejętności komunikacyjnych, wypełniając poniższy kwestionariusz.

Na tej podstawie mogą precyzyjniej określić wstępnie swój poziom zaawansowania i wybrać odpowiednią komisję (dla poziomów: A, B lub C), która słucha wypowiedzi o bardziej niż dotychczas podobnym/zbliżonym poziomie zaawansowania. Podnosi to bardzo efektywność i rzetelność oceniania.

KWESTIONARIUSZ

- | | |
|--|--------------------------|
| Znam język polski z domu. | <input type="checkbox"/> |
| Uczę się języka polskiego jako obcego. | <input type="checkbox"/> |
| A1 – Znam tylko trochę język polski. Umieję rozmawiać po polsku, kiedy ktoś mówi do mnie bardzo wolno i wyraźnie. | |
| A2 – Znam słabo język polski. Umieję trochę rozmawiać po polsku, ale często dużo nie rozumiem. | |
| B1 – Znam niezłe język polski. Potrafię rozmawiać po polsku na podstawie wowe tematy. Wiem, co powiedzieć w wielu sytuacjach komunikacyjnych. Popelniam jednak sporo błędów. | |
| B2 – Znam dobrze język polski. Potrafię swobodnie rozmawiać na większość tematów. Potrafię sobie poradzić nawet wtedy, gdy brakuje mi słów. Mam jeszcze problemy gramatyczne. | |
| C1 – Znam bardzo dobrze język polski. Mówię w zasadzie płynnie. Jedyne od czasu do czasu zdarzają mi się problemy z wyrażeniem tego, co chcę powiedzieć i wtedy popelniam błędy. | |
| C2 – Znam bardzo dobrze język polski. Potrafię rozmawiać na każdy temat. Mówię płynnie, bez żadnych trudności, prawie bezbłędnie. | |

¹³ W jej trakcie zdający odpowiadają na pytania typu: Gdzie Pan/i mieszka? Co Pan/i robi? Czy był/a Pan/i w Polsce? itp.

¹⁴ Kandydaci słabiej znający język opisują, np., rodzinę znajdującą się na obrazku, a ci, którzy władają nim lepiej wypowiadają się, na podstawie zestawu ilustracji, na temat zanieczyszczenia środowiska.

6. Tworzenie banku jednostek testu

Zebrane dotychczas doświadczenia sprawiły, że CjiKPwŚ planuje utworzenie komputerowego banku jednostek testu.

„Bank jednostek jest podobny do bazy danych. Jest to zorganizowany sposób przechowywania jednostek, który umożliwia wybór jednostek do testu o określonych wymaganiach.”

(*Przewodnik dla autorów zadań...* 2004:78)

Wiązać się to będzie z koniecznością opracowania nie tylko systemu gromadzenia jednostek o podobnym parametrach trudności, badających stopień opanowania określonych zagadnień, lecz także odpowiedniego programu komputerowego umożliwiającego łatwy dostęp do danych. Jest to duże przedsięwzięcie. Dzięki temu można jednak będzie mieć większą pewność, że kolejne wersje testu będą wersjami równoległymi¹⁵, co w przypadku testów biegłościowych jest bardzo istotne.

7. Wnioski

Wydaje się, że propozycja omówionego modelu testu plasującego ma wiele walorów:

- jest zgodna z wymaganiami sformułowanymi w minimach programowych nauczania języka polskiego jako obcego, a zatem ze standardami zawartymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003);
- jest przyjazna dla uczącego się – jej wykonanie zajmuje mniej czasu;
- jest przyjazna dla uczących, gdyż znacznie skraca czas poprawy;
- pozwala lepiej dzielić uczących się na grupy.

Plasowanie językowe, podobnie jak testowanie biegłości, ma charakter bardziej uniwersalny i jest mniej uzależnione od kontekstu dydaktycznego niż najbardziej rozpowszechnione w praktyce testy osiągnięć. Dzięki temu badania takie można wykorzystywać nie tylko w placówce, która je przygotowała. Mamy nadzieję, że będą mogły z nich korzystać inne ośrodki, a także, że będą one przydatne dla nauczycieli szkół polonijnych, którzy zdają sobie coraz powszechniej sprawę z tego, iż stosowany dotychczas tradycyjny podział na grupy, oparty na kryterium wieku, nie sprawdza się w praktyce. Dzięki testom plasującym mogłoby na jednych zajęciach gromadzić młodzież¹⁶ o podobnych umiejętnościach językowych¹⁷.

¹⁵ **Wersje równoległe** – to różne wersje tego samego testu, oparte na tych samych kryteriach i mierzące te same kompetencje. Sprostanie wymogom ekwiwalencji w klasycznej teorii testu oznacza, że w odniesieniu do tej samej grupy zdających różne formy testu musi charakteryzować ta sama średnia trudność, wariancja i kowariancja (zob. *Angielsko-polsko-słoweński glosariusz...* (2004:93–94).

¹⁶ Ze względu na charakter i zakres tematyczny test ten nie może być narzędziem pomiaru umiejętności językowych dzieci w młodszym wielu szkolnym (poniżej 12. roku życia).

¹⁷ Test przeprowadzony w Szkole Polskiej im. Jana III Sobieskiego w Chicago, z którą od lat współpracuje CjiKPwŚ, we wrześniu 2009 roku jednoznacznie wykazał, że w jednej

Test opracowany w CjiKPwŚ ma także szansę stanowić bazę dla opracowywanej przez polski zespół, w ramach certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego, polskojęzycznej wersji testu on-line znanego pod nazwą DIALANG (zob. <http://www.dialang.org/english>) Narzędzie to umożliwi uczącym się różnych języków obcych samoocenę umiejętności językowych (pisania, czytania, słuchania oraz gramatyki i słownictwa), która jest niezwykle ważna dla wyboru właściwego poziomu zaawansowania zarówno przy zdawaniu egzaminów certyfikacyjnych, jak i przy wyborze odpowiedniego poziomu na kursie językowym.

BIBLIOGRAFIA

- Angielsko-polsko-słoweński glosariusz terminów z zakresu testowania biegłości językowej (2004). Kraków: Universitas.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003). Warszawa: CODN.
- Igram, E. 1983. „Podstawowe pojęcia testowania” (w) Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego (red. J.P.B. Allen, S. Pit Order, A. Davies). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lipińska, E. Seretny, A. 2005. „Od z do a, czyli od certyfikacji do programów nauczania” (w) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i kultury polskiej w nowej rzeczywistości europejskiej* (red. P. Garncarek). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lipińska, E. Seretny, A. 2006. „Techniki rozwijające rozumienie tekstu”. *Języki Obce w Szkole* 4: 45–57.
- Niemierko, B. 1999. *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Nowak, J. 2008. *Ilościowe i jakościowe metody analizy testów (na przykładzie testu plasującego przeprowadzanego w Szkole Języka i Kultury Polskiej UJ w roku 2008)*. Niepublikowana praca magisterska, Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych* (2004). Kraków: Universitas.
- Seretny, A. 2004. „Testy językowe w nauczaniu języka obcego – kryteria poprawności testu” (w) *Opisywanie, rozwijanie i testowanie znajomości języka polskiego jako obcego. Materiały z Międzynarodowej Konferencji Sekcji Glottodydaktycznej Stowarzyszenia „Bristol”* (red. A. Seretny, W. Martyniuk i E. Lipińska). Kraków: Universitas.
- Seretny, A. 2004a. „Testowanie znajomości słownictwa – komponent leksykalny w polskich egzaminach biegłości”. *Języki Obce w Szkole* 6: 6–13.
- Seretny, A. 2008. „Wpływ certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego na procesy dydaktyczne. Ustalanie poziomu biegłości językowej uczących się” (w) *Polityka językowa w Europie a certyfikacja języka polskiego i czeskiego* (red. D. Rytel-Kuc, J. Tambor). Frankfurt am Main: Peter Lang

klase uczą się dzieci o bardzo zróżnicowanym stopniu opanowania języka – od takich, które znają go na poziomie B1.1, do takich, które władają nim na poziomie B2.2.

Joanna Rokita-Jaśkow
Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

METODY I NARZĘDZIA BADAWCZE W STUDIACH NAD ROZWOJEM JĘZYKA OBCEGO U MAŁYCH DZIECI

Research methods and tools used in studies of early L2 acquisition

This paper aims to present an overview of the most typical methods and tools used in studies of young children learning foreign languages. Two major groups of potential subjects have been distinguished and characterized: children learning L2 from the age of (0) 1 till 3 and from the age of 3 till 6. In the studies in the first group methods similar to studies of L1 are suggested: longitudinal case studies using observation diaries, audio- video recordings, interviews with parents, and vocabulary checklists for cross-sectional research. In the studies of older children (3-6) elicitation of language data during testing sessions is possible and recommended, for which the tools most frequently used are: imitation of a speaker, carrying out orders and using picture prompts.

1. Wstęp

Nauczanie języków obcych dzieci jest obecnie prężnie rozwijającą się dziedziną glottodydaktyki. Wiek rozpoczynania nauki języka obcego coraz bardziej się obniża. Kursy języka obcego proponuje się już nawet dzieciom uczęszczającym do żłobka. Sytuacja ta stwarza nowe pole do badań empirycznych, gdyż nie do końca poznany jest sposób przyswajania języków obcych przez bardzo małe dzieci w warunkach instytucjonalnych, a także efektywność takiego nauczania.

Celem niniejszego artykułu jest przegląd najważniejszych i najczęściej stosowanych metod i narzędzi badawczych stosowanych w badaniach nad

przyswajaniem języka drugiego przez dzieci przedszkolne, co może służyć pomocą przy przygotowywaniu projektów badawczych w pracach magisterskich, doktorskich i innych.

2. Charakterystyka dzieci w wieku 1–3; stosowane narzędzia badawcze i przedmiot badań

W niniejszej pracy w centrum mojego zainteresowania są małe dzieci, nie uczęszczające jeszcze do szkoły, a więc i nie umiejące jeszcze czytać i pisać. Dolna granica wieku wydaje się być ograniczona jedynie dniem urodzin, gdyż np. sieć szkół Helen Doron oferuje już ‘kursy’ języka angielskiego dla 3-miesięcznych niemowląt (www.helendoron.com).

W tej grupie potencjalnych badanych można wyróżnić dwie istotne podgrupy. Grupa pierwsza to bardzo małe dzieci w wieku od (0) 1–3 roku życia. Grupa druga obejmuje dzieci przedszkolne w wieku od 3–6 lat, zanim rozpoczną one naukę czytania i pisania.

Dzieci z grupy pierwszej charakteryzują się tym, że obok nauki języka obcego jednocześnie przyswajają swój język ojczysty. Jest to okres intensywnego rozwoju kognitywnego. Dzieci poznają wtedy wiele nowych zjawisk i pojęć, i tworzą w umyśle ich reprezentacje, dla których potrzebują znaleźć językowe odpowiedniki. Z tego też względu zdarza się, że dziecko stykające się z dwoma językami może przyswoić jakieś słowo obcojęzyczne zamiast z mowy rodziców (por. Rokita 2007). Wydaje się, więc, że przyswajaniem zarówno pierwszego, jak i drugiego języka w warunkach instytucjonalnych w bardzo wczesnym wieku rządzą te same procesy. Uzasadnionym więc jest, że i w badaniach nad przyswajaniem języka drugiego należy stosować te same metody i narzędzia badawcze, co w studiach nad rozwojem języka pierwszego.

Najczęstszym rodzajem badań w tej grupie wiekowej są *badania podłużne* (Ratner i Gleason 2005), gdyż rozwój językowy każdego dziecka przebiega bardzo indywidualnie i zależy od wielu czynników, takich jak ilość otrzymywanych danych językowych, a więc rozmowność mamy, wykształcenie rodziców, a nawet płeć i kolejność urodzenia dziecka w rodzinie (Huttenlocher *et al.*, 1991, Fenson *et al.* 1994). Z tego też względu, aby dokładnie opisać rozwój językowy dziecka, sposób i rodzaj przyswajanego słownictwa i struktur, należy go obserwować przez dłuższy okres czasu (min. 1 rok) w czasie zajęć lekcyjnych, w czasie zabawy ‘w lekcję języka obcego’ w domu itp. Taka niekontrolowana obserwacja w czasie pozwala na uzyskanie danych w zakresie spontanicznych i autentycznych wypowiedzi dziecka. Najlepiej też, aby badacz miał częsty, nieograniczony i bliski kontakt z dzieckiem (Benett-Kastor 1988). Stąd najczęściej badacz jest jednocześnie rodzicem lub osobą zaprzyjaźnioną z domem.

Wadą badań podłużnych jest fakt, że są one rozciągnięte w czasie i czasem trudno jest zapewnić ciągłość badania. Uczestnicy badania rezygnują z udziału w nim z powodu kłopotów organizacyjnych, osobistych i innych.

Zbieranie danych jest żmudne i wymaga dużo samodyscypliny. Ponadto specyfika każdego przypadku nie pozwala na wyciąganie wniosków co do ogólnych prawideł rządzących przyswajaniem języka.

Jako narzędzie badawcze można wykorzystać dzienniczek obserwacji, w którym będzie się notować przykłady produkcji językowej dziecka, a także rozumienia w kontekście sytuacyjnym. Dzienniczek taki należy prowadzić z najwyższą starannością, dokładnie odnotowując datę obserwacji (dla ustalenia wieku dziecka), osoby biorące udział w zdarzeniu (nauczyciel, rodzic, inne dzieci itp.), a także rodzaj zdarzenia, czy jest to gra, piosenka, dialog z nauczycielem itp., i w miarę możliwości zanotowanie słowo w słowo całej interakcji. Ważnym jest też, aby obserwacje były notowane na bieżąco w toku interakcji, a nie np. wieczorem, gdyż uzyskane dane mogą zostać zniekształcone, niekompletne itp.

Przykładowo dzienniczki były szeroko stosowane w studiach nad rozwojem dwujęzycznym dzieci, takich jak córka Leopolda (1939) Hildegard, przyswajająca jednocześnie języki angielski i niemiecki. Dzienniczki były również stosowane w studiach nad rozwojem języka pierwszego polskiego w szeroko zakrojonych badaniach pod kierownictwem profesora Stefana Szumana (1955). Rozwój językowy jego własnej córki Inki również został udokumentowany dzienniczkiem.

Wraz z rozwojem technologii, a także potrzebą coraz dokładniejszego notowania nabywanych dźwięków, słów i struktur dzienniczki zostają wypierane lub dodatkowo wspierane przez *nagrania audio i video*. Nagrania takie umożliwiają bardziej wiarygodne zebranie danych językowych i opis sytuacyjny kontekstu, w jakim zostały one użyte. Oczywiście trzeba dokonać transkrypcji nagrań, w których należy zaznaczyć nie tylko osobę mówiącą i jej słowa, ale także cechy ekstralingwistyczne, jak np. wahanie się, jąkanie, zmiana intonacji, zabarwienie afektywne wypowiedzi itp. a czasem rodzaj gestykulacji.

Istotnym jest też w miarę wierne zaznaczenie wymowy danych słów, szczególnie w przypadkach, gdy jest ona odstępstwem od poprawnej, spolszczona itp.

Wadą zastosowania nagrań jest to, że odbywają się one w pewnych odstępach czasu, np. co tydzień/miesiąc, może się więc okazać, że nagrany materiał nie w pełni obrazuje kompetencję językową dziecka. Pominięte mogą być jakieś interesujące przykłady twórczości językowej. Dlatego doskonałym uzupełnieniem tak otrzymywanych danych językowych może być *wymiar z rodzicem*, który na bieżąco obserwuje rozwój językowy dziecka i prowadzi zapis tychże zmian w formie dzienniczka.

Przykładem badania, w którym dokładnie wykorzystano badania wideo jest studium rozwoju dwujęzycznej hiszpańsko-angielskiej M. w wieku od 0 do 2 roku życia w badaniach Deuchar and Quay (2000). Nagrywanie rozwijającej się mowy dziecka na początkowych etapach i ich dokładna transkrypcja umożliwiły odkrycie faktu, że tak zwane mieszanie kodów odbywa się

bardzo wcześnie, jak tylko dziecko wkroczy w fazę wypowiedzi o długości 2 morfemów.

Powyższe przykłady pochodzą z badań nad rozwojem naturalnie dwujęzycznym, które wzorują się na badaniach monolingwalnych, gdyż mało jest badań prowadzonych nad dziećmi uczącymi się języka drugiego w warunkach instytucjonalnych. Warto jednak pamiętać, że z powodu małego stosunkowo kontaktu z językiem drugim, dane językowe będą uzyskiwane rzadziej i będą one bardziej skąpe. W przypadku tej grupy uczących się produkcja językowa rzadko odbywa się spontanicznie, a jeśli już to najczęściej w sytuacjach znajomych z kursu, np. w takiej samej zabawie, piosence itp. Czasem, ale bardzo rzadko i tylko wśród najmłodszych dzieci, zdarza się, że dziecko będzie używało słowa obcojęzycznego chętniej niż polskiego z powodu trudności fonetycznej tego drugiego, np. powie 'truck' zamiast 'ciągarówka' lub 'apple' zamiast 'jabłko' (por. Rokita 2007). Produkcja językowa jest ograniczona do pojedynczych słów, nigdy zdań. Często są to formy wtrącenia w strukturę języka pierwszego.

Stymulacja produkcji językowej (testowanie) jest uwarunkowane sytuacją, znajomością osoby prowadzącej test, stanem emocjonalnym dziecka, stąd uzyskiwane wyniki mogą się różnić zależnie od chwili testowania i być niemiarodajne. Z tego też powodu bardziej wiarygodne może być testowanie *rozumienia* niż produkcji językowej.

Jaki jest przedmiot badań dzieci w wieku 0–3 lat? Rozwój tak małych dzieci w języku obcym można badać w tym samym zakresie, co dzieci przyswajających mowę ojczystą. Może to być więc rozwój fonologiczny, leksykalny i morfosyntaktyczny.

W zakresie fonologicznym można badać, czy produkowane fonemy w słowach i wymowa słów są bliskie wymowie rodzimych użytkowników języka. W tym celu nagrawszy próbki wypowiedzi dziecka, daje je się pod ocenę min. 3 rodzimym użytkownikom języka, którzy oceniają stopień zgodności wymowy z wymową rodzimych użytkowników na skali punktowej (np. 1 – całkowicie niezgodna, 2 – częściowo zgodna, 3 – całkowicie zgodna).

W zakresie leksykalnym i morfosyntaktycznym (jeżeli ten drugi w ogóle ma miejsce) można dokonać analizy jakościowej i ilościowej. W analizie jakościowej można wyróżnić rodzaje nabytych słów, morfemów i konstrukcji, a także określić sposób ich użycia, czy jest on spontaniczny, służy celom komunikacyjnym, a wreszcie czy jest on kreatywny czy też nie. Za językową kreatywność (Dulay i Burt 1978) uważa się umiejętność wytworzenia własnych wypowiedzi z przyswojonego już wcześniej słownictwa i reguł morfosyntaktycznych.

Pod względem ilościowym można określić, ile słów dziecko jest w stanie przyswoić w określonych warunkach edukacyjnych, a także jak długie konstrukcje zdaniowe (z ilu morfemów) tworzy lub tylko zapamiętuje.

W przypadku tak małych dzieci badania przekrojowe prowadzone są rzadziej, a jedynym obecnie zestandaryzowanym narzędziem jest Inwentarz

Rozwoju Mowy MacArthur-Bates, opracowany pierwotnie w Stanach Zjednoczonych przez Fensona i współpracowników (1993), a posiadający wiele narodowych odpowiedników. Jego polską wersję opracowała prof. Magdalena Smoczyńska (1999).

Jest to rodzaj listy słów, na której rodzic zaznacza słowa rozumiane przez dziecko i słowa przez niego mówione ze zrozumieniem. Rodzic musi więc jedynie rozpoznać a nie przywołać z pamięci słowa znane przez jego dziecko. Metoda ta w toku badań porównujących ją z dzienniczkami obserwacji (Reznick and Goldfield 1994) została uznana jako rzetelnie określająca rozmiar słownika umysłowego dziecka, a rodzic jako wiarygodne źródło informacji. Prowadzone są badania nad stworzeniem zestandaryzowanej wersji inwentarza rozwoju mowy dwujęzycznej (Pearson *et al.* 1998), na której rodzice mieliby zaznaczać znane w każdym z przyswajanych języków słowa i pojęcia.

Podobnie we własnych badaniach (Rokita 2007) nad rozwojem leksykalnym bardzo małych dzieci zastosowałam zaadaptowaną listę słów, najczęściej używanych w sylabusach kursów dla dzieci, a rodzic był głównym źródłem informacji na temat rozwoju językowego dziecka. Warto zaznaczyć, że produkcja języka drugiego nabywanego w warunkach nienaturalnych jest nader skąpa, stąd rodzice zazwyczaj nie mieli trudności w rozpoznaniu słów, które ich dziecko produkowało, a z drugiej strony wbrew obawom nie przeceniali umiejętności swojego dziecka, co sprawdziłam porównując wyniki uzyskane za pomocą listy słów i testów obrazkowych.

3. Charakterystyka dzieci w wieku 3–6 lat; stosowane narzędzia badawcze i przedmiot badań

O wiele szerszy zakres i sposób zbierania danych stwarza badanie dzieci nieco starszych: w wieku 3–6 lat. Częściej niż obserwacje stosuje się metody polegające na testowaniu umiejętności dziecka (najczęściej w formie zabawy) w określonych odstępach czasu. W tym wieku możliwym jest już dowolniejsze sterowanie uwagą, dlatego można stosować narzędzia badające znajomość języka nie tylko pasywnie, ale i aktywnie.

Jednakże warto pamiętać, że i w tym wieku dzieci przyswajające język obcy w warunkach nienaturalnych nie potrafią w nim tworzyć samodzielnych konstrukcji zdaniowych, ich produkcja językowa ograniczona jest do pojedynczych słów i utartych zwrotów. Nadal rozumienie języka znacznie przewyższa umiejętność jego produkcji. Ponadto dzieci te nie umieją jeszcze pisać i czytać, więc wszelkie metody sprawdzania umiejętności muszą polegać na interakcji ustnej.

Zakres badań umiejętności w języku obcym dzieci w wieku 3–6 lat obejmuje (Komorowska 2005):

- Umiejętności fonetyczne (rozróżnianie dźwięków i różnych konturów intonacyjnych, artykulacja dźwięków i konturów intonacyjnych)

- Ilość i prawidłowe użycie słownictwa (rozpoznawanie formy dźwiękowej słów i ich znaczenia, umiejętność przywołania słowa z pamięci, użycia go w odpowiedniej formie, w odpowiedniej sytuacji i w prawidłowych związkach z innymi wyrazami).
- Przyswojenie reguł morfologicznych i gramatycznych (rozumienie konstrukcji zdaniowych indywidualnie i w kontekście, umiejętność ich budowania)
- Sprawności
 - rozumienia ze słuchu (rozumienie wyrazów, konstrukcji gramatycznych, rozróżnianie dźwięków, konturów intonacyjnych, wzorców rytmicznych);
 - mówienia (poprawna wymowa, prawidłowe wzorce rytmiczne i intonacja, czynne opanowanie słownictwa i struktur gramatycznych).

Aby sprawdzić umiejętności dziecka w którymkolwiek zakresie należy najpierw opracować spis rzeczy (tj. dźwięków, słów, konstrukcji), które się chce sprawdzić i nanieść je na arkusz obserwacyjny, na którym będzie się zaznaczało stopień znajomości danego elementu (dziecko wypowiedziało dane słowo lub nie, rozumie je lub nie, powtarza z błędem, lub bez itp.) w toku badania. Następnie należy stworzyć narzędzie, które pozwoli na uzyskanie żądanych danych, np. przygotować test obrazkowy, opracować scenariusz zabawy.

Warunkiem koniecznym jest, aby narzędzie było podobne w formie do ćwiczeń przeprowadzanych na lekcji i znajome dziecku. Zapewnia to rzetelniejsze uzyskanie odpowiedzi od dziecka, które nie będzie zaskoczone i zestresowane samą formą egzaminowania.

Najczęstszymi rodzajami narzędzi używanych w badaniach nad dziećmi w wieku 3–6 lat są (Komorowska 2005):

- technika imitacji;
- technika obrazkowa;
- technika poleceń.

Technika imitacji polega na tym, że badanego prosi się o powtórzenie za modelem słów, wyrażeń i zdań, rzadziej pojedynczych dźwięków, które to powtórzenia się nagrywa i poddaje ocenie rodzimych użytkowników, jak już wspomniano powyżej. W ten sposób bada się umiejętność artykulacji dźwięków i intonację, a także znajomość konstrukcji gramatycznych, gdyż dziecko nie jest w stanie powtórzyć zdań, których nie rozumie (Gleason and Ratner 2005).

W technice obrazkowej stosuje się obrazek sytuacyjny lub kilka pojedynczych obrazków jako formę prowokującą do wskazania lub nazwania przedstawionego przedmiotu, czynności itp. Sprawdza się wtedy znajomość słownictwa pasywną ('Pokaż.....misia/rower') i aktywną ('Jak nazywa się ten przedmiot? W co gra dziewczynka?'). Podczas produkcji językowej, można jednocześnie uzyskać informacje na temat sposobu artykulacji dźwięków/słów, umiejętność rozumienia ze słuchu (wykonując polecenia typu: 'zaznacz/pokoloruj/podnieś

do góry), umiejętność mówienia (gdy dziecko odpowiada na pytanie: 'Co widać na obrazku? Co robią przedstawione osoby?'; przy porównywaniu obrazków), a także umiejętność użycia reguł gramatycznych i morfologicznych. W tym ostatnim przypadku stosuje się pytania nakierowujące i tzw. zdania z luką, np. Co robi dziewczynka? Ona (testujący zawiesza głos).....na pianinie. ('What's the girl doing? She's..... the piano). Zadaniem testowanego jest wstawić brakujące słowo w odpowiedniej formie.

Przykładem badania, w którym w umiejętny sposób stworzono symulację zabawy z wykorzystaniem techniki obrazkowej jest badanie Ellis i Heimbach (1997). W badaniu tym brały udział japońskie dzieci w wieku od 5;2 do 6;2 lat uczące się języka angielskiego jako drugiego. Celem zbadania, w jaki sposób dzieci przyswajają słownictwo, czy korzystają z negocjowania znaczeń z dorosłym współrozmówcą czy też nie, stworzono zadanie, w którym dzieci miały na mapce zoo rozpoznać i położyć obrazek przedstawiający owada albo ptaka w odpowiedniej klatce.

Innym przykładem uzyskiwania od ucznia danego rodzaju słownictwa (tego, które było nauczane w toku kursu) mogą być te używane w badaniach Rokoszewskiej (2006). Sprawdzanie znajomości słownictwa przez dzieci 6-cio i 7-letnie uczące się języka angielskiego w warunkach instytucjonalnych polegało na wskazywaniu 3 obrazków z 4 w kolejności wskazanej przez nauczyciela oraz nazwanie pozostałego.

Przykładem zestandaryzowanego testu obrazkowego jest Test Obrazkowy Peabodiego (Dunn i Dunn 2007), posiadający wiele wersji narodowych. Jest to obrazkowy test wyboru, zawierający najczęściej występujące słowa w mowie dziecka. Dziecko ma za zadanie wskazać jedno z 4 słów. Uzyskane dane są jedynie reprezentacją całego leksykonu dziecka, ale dzięki wielu testom porównawczym uznano, że test ten wiarygodnie pozwala oszacować cały jego zasób językowy. Test ten posiada kilka wersji dla różnych poziomów znajomości języka.

Wadą zastosowania technik obrazkowych jest to, że sprawdzają one znajomość jedynie słownictwa konkretnego dającego się przedstawić w formie obrazka. Są to więc zazwyczaj rzeczowniki, czasowniki ruchu, czasem tylko przyimki i przymiotniki. Z drugiej strony jest to typ słownictwa najczęściej nauczany na kursach dla dzieci, więc metoda ta może być wystarczająca.

Kolejnym narzędziem często używanym w sprawdzaniu umiejętności rozumienia ze słuchu jest *technika poleceń* wywodząca się z metody reagowania całym ciałem (TPR – Total Physical Response). W technice tej wydaje się dziecku polecenia od prostych (np. 'Otwórz okno') do coraz bardziej złożonych (np. 'Połóż książkę obok żółtego samochodu'). Jeśli dziecko prawidłowo je wykonuje, wykazuje dobre rozumienie ze słuchu zarówno całych konstrukcji gramatycznych, jak i pojedynczych słów, szczególnie czasowników i przyimków.

Ostatnią metodą badawczą godną wspomnienia jest metoda wywiadu. W badaniach nad rozwojem językowym dzieci stosuje ją się rzadko i najczęściej jedynie do badania świadomości metajęzykowej i językowej dzieci

(Gleason i Ratner 2005). Próbując zbadać świadomość metajęzykową dzieci, próbuje się znaleźć odpowiedzi nt. tego czy dzieci odczuwają sens uczenia się języków obcych, np. 'Dlaczego uczysz się języka obcego?', 'Jak może ci się on przydać w przyszłości?', natomiast badając świadomość językową, próbujemy dowiedzieć się, czy dziecko zna reguły rządzące językiem, czy wykazuje zainteresowanie nimi, czy próbuje kreatywnie stworzyć nazwy przedmiotów itp.. W tym celu możemy zadać dziecku takie pytania jak: 'Co może oznaczać słowo 'spider' jak w słowie spiderman?', 'Jak nazwiesz osobę, która hoduje pszczoły?'

4. Podsumowanie

Przedstawione powyżej metody i narzędzia w studiach nad rozwojem dziecka prezentują najczęściej stosowane. Nierzadko od kreatywności badacza zależy jaką formę dane narzędzie ostatecznie przyjmie. Tym niemniej wydaje się, że w związku z powszechnym nauczaniem języków obcych w bardzo małym wieku istnieje konieczność opracowania i standaryzacji narzędzi pozwalających obiektywnie i wszechstronnie określić poziom językowy dzieci. Pozwoli to zweryfikować efektywność różnych metod i środków nauczania, a także dokładniej określić możliwe osiągnięcia dzieci uczących się języków obcych w warunkach instytucjonalnych.

BIBLIOGRAFIA

- Benett-Kastor, T. 1988. *Analysing children's language. Methods and theories*. Oxford: Basil Blackwell.
- Deuchar, M. i S. Quay. 2000. *Bilingual acquisition*. Oxford: OUP.
- Dulay, H. i M. Burt. 1978. 'Some remarks on creativity in language acquisition,' (w) W.C. Ritchie (red.). *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*. New York: Academic Press.
- Dunn, L.M. and D. M. Dunn. 2007. *Peabody Picture Vocabulary Test* (4 edycja). Form IIIA i IIIB. Minnesota: American Guidance Service.
- Ellis, R. i R. Heimbach. 1997. 'Bugs and birds: children's acquisition of second language vocabulary through interaction.' *System* 25: 247–259.
- Fenson, L., P. Dale, J. Reznick et al. 1993. *MacArthur Communicative Development Inventories. User's guide*. San Diego: Singular Publishing.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick J. et al. 1994. 'Variability in early communicative Development.' *Monographs of the Society for Research in Child Development*. Serial No. 242. Vol.59, No.5.
- Gleason, J. B. i N.B. Ratner (red.). 2005. *Psycholingwistyka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Huttenlocher et al., 1991. 'Early vocabulary growth: relation to language input and gender.' *Developmental Psychology* 27: 236–248.

- Komorowska, H. 2005. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Leopold, W. 1939. *Speech development of a bilingual child: a linguist's record. Vol.I. Vocabulary growth in the first two years*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Pearson, B. et al. 1998. 'Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers.' *The International Journal of Bilingualism* 2: 347–372.
- Reznick, J.S. and B.A. Goldfield. 1994. 'Diary vs. representative checklist assessment of productive vocabulary.' *Journal of Child Language* 21: 465–472.
- Rokita, J. 2007. *Lexical development in early L2 acquisition*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Rokoszevska, K. 2006. 'A study on the effectiveness of the Helen Doron method – research results.' *Acta Univeristatis Wratislaviensis* 2892: 135–152.
- Smoczyńska, M. 1999. *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji*. Copyright materials.
- Szuman, S. 1955. 'Rozwój treści słownika u dzieci.' *Studia Pedagogicane*, 1955: 2. www.helendoron.com

Anna Jaroszevska

Uniwersytet Warszawski

KILKA UWAG NA TEMAT METODOLOGII BADAŃ PROWADZONYCH WŚRÓD OSÓB W WIEKU SENIORALNYM

Several remarks on the methodology of research carried out on senior citizens

The purpose of the article is to draw attention to the specific nature of pedagogical research carried out in research groups represented by people in late adulthood. On the basis of the characteristics of the last stage of a person's development, the author attempts to indicate such research methods and techniques and such an approach to them as will enable the optimization of broadly understood research upon the process of foreign language learning by elderly people.

Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na specyficzny charakter badań pedagogicznych prowadzonych w grupach badawczych reprezentowanych przez osoby w wieku późnej dorosłości. Jednocześnie nie jest jego celem wdawanie się w spór o to, które z metod badawczych (ilościowe *vs* jakościowe) są „lepsze” bądź „gorsze”. Tym bardziej, że spór ten w ostatnich latach osłabł i zaobserwować można raczej tendencję do umacniania się kompromisu na tym polu (Palka 2006:60-n.; Krüger 2007:185-n.; Łobocki 2007:59). Ów kompromis, poza względnym równouprawnieniem w kręgach naukowych badań ilościowych i badań jakościowych, jawi się m.in. w pluralistycznym podejściu do badań pedagogicznych, które znajduje coraz częstsze zastosowanie w praktyce badawczej. W podejściu tym dominuje przekonanie, że dla zbadania określonego problemu celowe jest przeprowadzanie zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych. Wynika to z ich komplementarności. Uogólniając można bowiem przyjąć, że każda z tych strategii (ilościowa/jakościowa) służy do

osiągnięcia innych celów i ukazuje zupełnie inny obraz badanych procesów nawet wtedy, gdy są to procesy tożsame. Ich kompilacja umożliwia zaś pełniejsze/głębsze zbadanie określonego problemu (Bauman 2001:267-n.; Łobocki, 2006: 16–21; Rubacha 2008: 20-n.). Takie też stanowisko podtrzymane zostało w niniejszych rozważaniach.

Zasadniczym celem prowadzenia badań naukowych jest rozwiązanie jakiegoś problemu. W przypadku podjętych rozważań o problemie badawczym można będzie mówić w gruncie rzeczy wówczas, gdy postawione zostanie pytanie dotyczące szeroko rozumianej edukacji osób w trzecim wieku życia, na które nie udzielono dotychczas wyczerpującej odpowiedzi w dyskursie naukowym (zob. Pilch 2001a:43; Palka 2006:11-n.). To głównie sposób, w jaki problem badawczy (owo pytanie) zostanie sformułowany, a przede wszystkim zakres i rodzaj informacji wymaganych do jego rozwiązania będą warunkowały dobór określonych metod, technik i narzędzi badawczych¹. W znaczącym stopniu decydowała będzie o tym również specyfika grupy badawczej oraz przygotowanie merytoryczne i postawa prowadzącego badania.

Uczniowie znajdujący się w okresie rozwojowym określanym mianem późnej dorosłości², która może rozpoczynać się już ok. 55–60. roku życia, stanowią współcześnie coraz liczniejszą, a jednocześnie coraz bardziej liczącą się grupę społeczną. Ich aktywność edukacyjna z jednej strony jest konsekwencją postępu cywilizacyjnego, z drugiej zaś ma związek z ogólnoswiatowym procesem starzenia się populacji (zob. Komisja Europejska 2005). Tak, jak każdej innej grupie (wiekowej, społecznej, etnicznej itd.), tak i tej można przypisać pewne cechy/właściwości reprezentatywne, które wyróżniają ją spośród innych grup (zob. Straś-Romanowska 2005:263-n.).

Podstawowym wyróżnikiem tej grupy (seniorów), jeśli odnieść się wyłącznie do aspektu edukacji w rozumieniu procesu organizacyjnego, jest charakter relacji i zależności, jakie występują pomiędzy „ucznieniem” a placówką oświatową. Kształcenie seniorów cechuje poszkolność. A zatem musi być ono zawsze dobrowolne. Wyraża się więc w procesach samokształcenia, dokształcania, doskonalenia oraz kształcenia bezinteresownego (Wiatrowski 2003: 904–905). Może przy tym przybierać różne formy organizacyjne. Jedną z takich form jest „kształcenie na odległość”, na przykład poprzez udział w kursach

¹ Literatura przedmiotu, a właściwie jej autorzy, różnie odnoszą się do terminologii używanej na gruncie badań pedagogicznych. W tym przypadku interpretacji wymagają takie terminy, jak: *metoda*, *techniki* oraz *narzędzia badawcze*. Zdarza się bowiem, że stosowane są one zamiennie, a to prowadzi niekiedy do nieporozumień. Na gruncie niniejszych rozważań za *metodę* uznaje się określony, ugruntowany teoretycznie sposób postępowania badawczego, w ramach którego wykorzystywane są *techniki* – charakterystyczne dla danej metody czynności praktyczne zmierzające do gromadzenia danych badawczych przy użyciu określonych *narzędzi* (zob. Pilch 2001b: 71–72; Łobocki 2007:231).

² zob. Harwas-Napierala/Trempała 2005.

korespondencyjnych czy też w projektach internetowych, radiowych bądź telewizyjnych. Kształcenie seniorów może być także procesem silnie zindywidualizowanym i stosunkowo hermetycznym. Będzie się wówczas ograniczało do samodzielnego uczenia się przy wykorzystaniu dostępnych źródeł informacji znajdujących się w najbliższym otoczeniu. Szczególną rolę współcześnie zaczynają jednak odgrywać takie formy edukacji ludzi starszych, które opierają się głównie na relacjach międzyludzkich, i w których aktywny udział nauczycieli/specjalistów jest istotnym czynnikiem warunkującym ostateczny sukces edukacyjny (w szerokim tego słowa znaczeniu). Wymienić tu należy przede wszystkim kursy, warsztaty bądź innego rodzaju zajęcia w klubach seniora, w ramach stowarzyszeń społecznych, w domach kultury czy też pod patronatem Uniwersytetów Otwartych i Uniwersytetów Trzeciego Wieku (zob. Szarota 2004:74-n; Szatur-Jaworska/Błędowski/Dzięgielewska 2006:169-n.). Warto zwrócić również uwagę na coraz bogatszą ofertę stricte komercyjnych kursów i seminariów, w których udział może być w części bądź w całości finansowany np. ze środków samorządów terytorialnych czy też w ramach projektów europejskiego programu Grundtvig (zob. Klimowicz/Dębska 2006; Kolanowska i in., 2007: 34–42).

To, czy dana osoba zdecyduje się na uczestnictwo w procesie kształcenia ustawicznego oraz jakiego rodzaju będzie to proces (na odległość z udziałem doradcy, indywidualny, interpersonalny), w dużym stopniu zależało będzie od jej osobowości i życiowej postawy (aktywna *vs* pasywna). Nie bez znaczenia będą również uwarunkowania zdrowotne, ekonomiczne, społeczne itd. Niemniej za szczególnie istotne uznać należy rzeczywiste potrzeby społeczne takiej osoby. Do potrzeb najbardziej charakterystycznych dla grupy seniorów zaliczyć można:

- potrzebę aktywności *vs* potrzebę spokoju,
- potrzebę bezpieczeństwa i godnej starości,
- potrzebę towarzystwa,
- potrzebę wymiany intelektualnej,
- potrzebę weryfikacji i zachowania dotychczasowych zdolności psychomotorycznych,
- potrzebę akceptacji przez najbliższych,
- potrzebę pomocy ze strony najbliższych.

W ramach wyróżnionych powyżej „modeli edukacyjnych” seniorzy mogą pogłębiać/utrzymywać swoją wiedzę oraz rozwijać/utrzymywać określone kompetencje. Wśród nich mogą znaleźć się niewątpliwie wiedza i umiejętności w zakresie porozumiewania się w języku obcym. Mając na względzie kontekst niniejszych rozważań warto zatem wskazać na te cechy, które proces nauczania/uczenia się języków obcych wspierają oraz takie, które mogą go utrudniać. W grupie pierwszej znajdują się:

- silne zmotywowanie do nauki,
- utrzymująca się wysoka zdolność myślenia abstrakcyjnego,

- zróżnicowane zainteresowania,
- dysponowanie wolnym czasem,
- wewnętrzna potrzeba podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji,
- chęć utrzymania sprawności intelektualnej, jak również co najmniej dotychczasowego poziomu kompetencji komunikacyjnych w języku obcym,
- posiadanie dużego bagażu doświadczeń, także tych mających związek z wielokulturowością i wielojęzycznością,
- (najczęściej) posiadanie doświadczenia w uczeniu się języka obcego, które ma istotne znaczenie w przypadku systematycznego uczenia się,
- posiadanie podstawowej wiedzy o języku ojczystym pozwalające na wprowadzenie pojęć dotyczących gramatyki języka obcego, choć nie jest to regułą,
- względna niezależność decyzyjna i ekonomiczna pozwalająca na uczestniczenie w różnych formach kształcenia,
- ciekawość otaczającego świata i chęć podróżowania,
- możliwość nawiązania relacji partnerskiej pomiędzy uczniem i nauczycielem,
- potrzeba nawiązywania kontaktów.

W zakres kategorii drugiej można włączyć natomiast:

- duże zróżnicowanie kompetencyjne w zakresie znajomości języka obcego, wymagające odpowiedniego podziału na grupy zaawansowania,
- silnie zakorzenione stereotypy i uprzedzenia względem inności kulturowej, jeśli występują,
- chęć decydowania o sobie i trudności w podporządkowaniu się nauczycielowi,
- złe samopoczucie w grupie uczniów młodszych³,
- złe samopoczucie, gdy nauczyciel jest osobą dużo młodszą,
- możliwe braki w wykształceniu ogólnym dotyczące np. podstawowych pojęć gramatycznych, co może mieć związek z procesem zapominania,
- utrwalone negatywne wzorce zachowań, w tym związane z procesem uczenia się,

³ Nawet w tzw. *kursach 50+* może występować duża różnica wieku pomiędzy uczniami uczącymi się w jednej grupie. Różnica pomiędzy uczniem pięćdziesięcioletnim a osiemdziesięcioletnim wynosi aż 35 lat. Uczniowie ci reprezentują więc najczęściej różne pokolenia, co niekiedy staje się przyczyną nieporozumień czy właśnie złego samopoczucia. Problematyczne w tym przypadku może okazać się zatem nieuwzględnianie tej różnicy w ofercie Uniwersytetów Otwartych bądź innych, typowo komercyjnych kursów, gdzie dopuszcza się nauczanie w jednej grupie uczniów osób w wieku lat dwudziestu z osobami w podeszłym wieku. Nie oznacza to jednak, że nie ma osób starszych uczestniczących z przyjemnością w kursach językowych, w których przeważającą większość stanowią uczniowie młodzi.

- złe doświadczenia dotyczące uczenia się języka obcego bądź w ogóle brak doświadczeń w tym zakresie,
- możliwe kryzysy związane z zaniżoną samooceną uaktywniającą się podczas obserwacji innych uczących się,
- nieprzychylność środowiska rodzinnego,
- brak środków na finansowanie nauki języka obcego,
- złe nawyki językowe,
- zmniejszona plastyczność narządów mowy,
- obniżone zdolności percepcyjne związane z osłabieniem wrażliwości wzrokowej i słuchowej, jak również ogólnym obniżeniem sprawności psychomotorycznych,
- nie nadążanie za tempem prowadzonych zajęć (jeśli skierowane są one głównie do osób młodszych),
- przywiązanie do klasycznych metod nauczania, które współcześnie wykorzystywane są w mniejszym stopniu,
- skłonność do szybkiego męczenia się,
- zmniejszająca się zdolność koncentracji uwagi,
- różnice światopoglądowe - tzw. konflikt pokoleń,
- możliwe przerwy w nauce wynikające z coraz częstszych stanów chorobowych bądź obowiązków rodzinnych.

Z perspektywy prowadzonych badań, które zasięgiem obejmują proces kształcenia dorosłych w trzecim wieku życia, istotne wydają się także zmiany w zakresie wszelkich procesów o charakterze poznawczym. Przede wszystkim należy odnotować fakt, że wraz z wiekiem (dot. okresu późnej dorosłości) ich rozwój stopniowo wyhamowuje. Choć proces ten jest różny dla każdego człowieka, to jednak prowadząc badania nad nauczaniem/uczeniem się seniorów trudno byłoby bagatelizować nasilającą się u nich progresję czynników o charakterze uwsteczniającym. Niemniej należy pamiętać o tym, że ważną rolę w tym kontekście odgrywa mechanizm adaptacji do starości, jaki wykorzystywany jest przez daną jednostkę. Nie bez znaczenia jest również dotychczasowy sposób egzystencji. O charakterze procesów poznawczych decyduje bowiem m.in. to, czy osoba starsza preferuje strategię życiowej aktywności, opierającą się na podejściu konstruktywnym, czy też będzie charakteryzowała ją pasywność i skłonność do wycofywania się z życia społecznego. Dlatego też zmiany w procesach poznawczych seniorów mogą być bardzo różne, a przy tym mogą następować w różnym czasie. Do zmian najpowszechniejszych zaliczyć można jednak:

- postępujące osłabienie wrażliwości zmysłowej, w tym osłabienie selektywności uwagi, jak i zdolności do jej długotrwałej koncentracji,
- wydłużenie czasu reakcji na bodźce wzrokowe i słuchowe,
- wydłużenie czasu wykonania czynności,
- ogólne obniżenie sprawności psychomotorycznej,
- obniżenie zdolności zapamiętywania zwłaszcza w odniesieniu do pamięci mechanicznej i bezpośredniej,

- silne uzależnienie zdolności zapamiętywania od czasu prezentacji materiału oraz jego rodzaju,
- regresywne zmiany w zakresie poziomu inteligencji,
- obniżenie ogólnej sprawności myślenia formalno-logicznego,
- (często) nasilenie chorób wieku podeszłego (tzw. mnoga patologia),
- utrzymującą się, a nawet rozwijającą się zdolność myślenia relatywistycznego,
- osiągnięcie stanu mądrości przejawiającej się w zdolności do abstrahowania od kontekstu życia (tzw. mądrość transcendentna),
- polepszenie warunków do rozwoju duchowego.

Okres późnej dorosłości niewątpliwie wieńczy też całość wcześniejszych zmian rozwojowych, które zachodziły w ciągu całego życia człowieka. Nie jest to jednak czas zastojów, zwłaszcza na gruncie funkcjonowania społecznego. Przeciwnie. Także i dla tego okresu wyróżnić można przemiany charakterystyczne, a więc właściwe przede wszystkim seniorom. Ich znajomość i rozpoznanie również będzie miało znaczenie dla ewentualnych decyzji badacza w zakresie doboru metod, technik i narzędzi badawczych. Wśród zmian takich mogą wystąpić np.:

- (najczęściej) zakończenie aktywności/rozwoju zawodowego,
- zmiana form aktywności z chwilą zakończenia kariery zawodowej i związane z tym próby zagospodarowania czasu wolnego,
- zmiany ról społecznych z pracownika na emeryta, przy czym w pierwszej fazie tego okresu nie jest to regułą,
- podjęcie nowych ról społecznych związanych z dorastaniem dzieci np. roli babci/dziadka,
- stopniowy powrót do uzależniania się od pomocy dzieci lub innych osób,
- (często) strata związana ze śmiercią małżonka, jako przełomowy moment w kontekście funkcjonowania społecznego,
- (zazwyczaj) zrealizowanie większości z wyznaczonych w młodości celów życiowych lub pogodzenie się z brakiem możliwości ich realizacji,
- zmiana charakteru czynników stresogennych, na jakie narażony jest człowiek tj. nasilenie zdarzeń krytycznych takich, jak: utrata zdrowia, kondycji i atrakcyjności fizycznej, utrata poczucia przydatności, utrata osób najbliższych, utrata dotychczasowego statusu społecznego/zawodowego/materialnego itp..

Należy podkreślić, że osobowość nie ulega znaczącym przeobrażeniom w okresie późnej dorosłości. Pozostaje ona względnie niezmienną zwłaszcza w zakresie takich cech, jak: ekstrawersja, neurotyzm, otwartość na doświadczenie, sztywność zasad postępowania czy konfliktowość. Niemniej wyróżnić można w niej takie kategorie/cechy/procesy, które w pewnym zakresie świadczą o zmianach, jakie nastąpiły bądź realizują się w jej obrębie. Są to:

- świadomość szeroko rozumianych strat wynikających z procesu starzenia się, która w pierwszej fazie prowadzi do negatywnych emocji

a niekiedy stanów depresyjnych (występuje tzw. kryzys przełomu dorosłość-starość),

- przewartościowanie celów życiowych objawiające się niekiedy zmianą stylu życia czy filozofii życiowej,
- osiągnięcie integracji psychicznej, co równoznaczne jest z odkryciem sensu życia i przekonaniem o wartości własnej drogi życiowej,
- wzmagające się postawy bierności i uzależnienia od otoczenia (nie jest to regułą),
- osłabianie pewności siebie,
- lęk przed osamotnieniem bądź samotnością, które mogą prowadzić do wzmożonej agresywności wobec otoczenia,
- występuje zdolność do autentycznej ekspresji emocjonalnej,
- skłonność do porównań społecznych,
- stopniowe obniżanie potencjału energii życiowej oraz osłabienie biologicznych popędów, co prowadzi do refleksji i sprzyja kontemplacji,
- nasilenie stanów lękowych związanych ze zbliżającą się śmiercią.

Tak, jak w przypadku innych grup wiekowych, tak i wśród seniorów nawet w obrębie jednej grupy badawczej może wystąpić silne zróżnicowanie. Może ono dotyczyć zarówno osobowości, jak i procesów rozwojowych/regresywnych. Zróżnicowanie takie może być przy tym uwarunkowane nie tylko predyspozycjami wrodzonymi, ale przede wszystkim dotychczasowym trybem życia. O szeroko rozumianych predyspozycjach do uczestniczenia w badaniu pedagogicznym będą więc przesądzały m.in.: cechy osobowości i związana z tym postawa życiowa, poziom i kierunek wykształcenia, aktywność zawodowa i pozazawodowa, status społeczny, status ekonomiczny, doświadczenia życiowe, środowisko rodzinne, stopień samorealizacji itd.

Odpowiedź na pytanie: *Kiedy odwoływać się do ilościowej koncepcji badań, a kiedy do koncepcji jakościowej?* wynika niejako z definicji, w ramach których opisano każdą z tych metodologii. Badania ilościowe, w najszerszym znaczeniu, polegają na ilościowym, a przy tym obiektywnym opisie i analizie faktów, zjawisk oraz procesów w odniesieniu do ogłoszonych już teorii bądź postawionych w oparciu o nie tez lub hipotez badawczych. Opierają się na dedukcyjnym sposobie wnioskowania, a ich zasadniczym celem jest ukazanie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy określonymi zmiennymi (zob. Palka 2006:48–49; Krüger 2007:174; Łobocki 2007:59–61). Badania jakościowe odżegnują się natomiast od rozbudowanych analiz liczbowych, zwłaszcza stricte statystycznych. Zmierzają do ukazania określonego środowiska społecznego i jakościowego opisu właściwych temu środowisku faktów, zjawisk czy zachodzących w nim procesów (np. kształcenia) przede wszystkim poprzez jednostkową analizę działania osób uczestniczących w tych procesach lub będących świadkami owych faktów bądź zjawisk. Analiza ta prowadzona jest głównie z perspektywy osób badanych, a więc ukazuje ich punkt widzenia, myśli, opinie, odczucia, motywy, procesy decyzyjne itp. Jednocześnie

uwzględnia ona subiektywną ocenę badacza-observatora, w niektórych przypadkach także współuczestnika tych procesów. Badania te opierają się na indukcyjnym sposobie wnioskowania, a ich zasadniczym celem jest zrozumienie badanych zjawisk i dokonanie ich interpretacji (Palka 2006:54–55; Krüger 2007:156; Łobocki 2007:92–93).

Biorąc powyższe pod uwagę nie powinno budzić wątpliwości twierdzenie, że nie wszystkie dane badawcze są mierzalne, podobnie jak i nie każda informacja musi/ może być przedstawiona za pomocą opisów jakościowych. Czasami, aby uzyskać pełny obraz badanego zjawiska/ problemu należy zbadać jego różne aspekty. Dlatego też, o ile to możliwe i uzasadnione, podejmując badania nad procesem kształcenia np. seniorów warto odwołać się do przywołanej na wstępie eklektycznej koncepcji prowadzenia badań, polegającej na kompilacji czynnika ilościowego z czynnikiem jakościowym w jednym modelu badawczym (zob. Palka 2006:64-n.). W pewnym zakresie pozwala ona bowiem zabezpieczyć się przed zagrożeniami, a przede wszystkim przed ograniczeniami wynikającymi z zastosowania jednej metody gromadzenia i analizy danych badawczych.

Niezależnie jednak od metodologii, która zostanie zastosowana w badaniach prowadzonych wśród osób w wieku senioralnym, należy mieć świadomość, że powodzenie badań w dużym stopniu zależało będzie od technik oraz narzędzi badawczych wykorzystanych w ramach tej metodologii⁴. Przede wszystkim od ich dostosowania do możliwości psychofizycznych, postaw, ale także i potrzeb osób badanych. Pomimo różnic w klasyfikacji oraz nazewnictwie poszczególnych metod a częściowo także technik i narzędzi badawczych, jakie zauważyć można u różnych autorów specjalizujących się w problematyce badań pedagogicznych⁵, opis ich przeznaczenia, jak również metodyka postępowania badawczego przy ich wykorzystaniu została w literaturze przedmiotu opisana bardzo szczegółowo. Nie ma więc sensu powielanie tych informacji w tak zwartej publikacji. Warto skoncentrować się natomiast na postawie badacza, do zadań którego należy nie tylko przeprowadzenie badań, lecz także ich zaplanowanie i przygotowanie. Już na pierwszym etapie (planowania) badań powinien on dokonać wstępnego rozpoznania grupy badawczej m.in. w zakresie wymienionych tu właściwości (cechy, możliwości, postawy, wiedza, doświadczenia, potrzeby itd.), na co zwracano już uwagę. W oparciu o te informacje może on ocenić, czy podmiot badań

⁴ Upraszczając można przyjąć (za: Palka 2006:48–60), że metodami (oraz stosowanymi w ich zakresie technikami i narzędziami) badań ilościowych są: obserwacja, skalowanie, wywiad skategoryzowany, ankieta, socjometria, test, analiza dokumentów oraz eksperyment. Ich odpowiednikami w zakresie metodologii badań jakościowych są natomiast: obserwacja uczestnicząca, wywiad swobodny – narracyjny, introspekcyjny, otwarty, analiza treści dokumentów osobistych, metoda biograficzna oraz badanie w działaniu.

⁵ zob. np.: Pilch/Bauman 2001; Łobocki 2006; Palka, 2006; Maszke 2008 i in.

jest na tyle otwarty i samodzielny, że będzie skłonny np. wypełnić arkusz testu bądź ankietę zawierającą m.in. zestaw pytań otwartych czy też warto raczej zastosować wobec niego obserwację lub podjąć próbę przeprowadzenia wywiadu. Jeśli bowiem okaże się, że osoba badana zalicza się do grona osób nieśmiałych, skrytych, zamkniętych w sobie, niecierpliwych, nie w pełni samodzielnych lub też wykazujących oznaki regresywnych zmian w zakresie funkcjonowania psychoruchowego (utrudniające proces badawczy), zasadne będzie możliwie jak najaktywniejsze uczestnictwo w procesie gromadzenia danych badawczych. Optymalnym rozwiązaniem jest wówczas osobisty kontakt z osobą badaną. Z jednej strony kontakt taki zapewnia dostęp do szeregu informacji, które mogą zostać bezpowrotnie zatracone w badaniu o charakterze pośrednim (np. reakcja na prezentowaną treść, uwagi krytyczne co do sposobu postawienia pytania, nowe wątki badawcze, podjęcie których postuluje podmiot badań itp.). Z drugiej zaś strony osobisty kontakt pomiędzy badającym i osobą badaną pozwala na nawiązanie głębszej relacji, na zatarcie anonimowości w badaniu, zwłaszcza anonimowości badacza, która może niekiedy przyczyniać się do zubożenia i braku zaangażowania ze strony uczestniczących w badaniu osób, w tym przypadku seniorów. Co więcej, taka dwukierunkowa relacja stwarza możliwość nie tylko pobudzenia/zaktywizowania podmiotu badań, lecz także zapewnia mu komfort dostępu do szczegółowej wiedzy na temat celu badania czy sposobów analizy zgromadzonych w jego toku danych badawczych, a więc m.in. informacji dostarczonych przez niego. To zaś przekłada się na poczucie bezpieczeństwa oraz świadomość, że jeśli tylko okaże się to niezbędne, to osoba badana zawsze może liczyć na pomoc (co najmniej w zakresie dotyczącym badań, w których uczestniczy). Choć kwestie powyższe okazują się szczególnie istotne na etapie badań jakościowych, to nie pozostają również bez wpływu na jakość przeprowadzonych badań o charakterze ilościowym. Należy jednak pamiętać, że w przypadku podejścia ilościowego podstawowym, w pewnym zakresie odgórnym, celem badań jest przedstawienie prawdy obiektywnej na określony temat. Często można zatem napotkać na postulaty o nieangażowanie się (w rozumieniu osobistego poznania podmiotu badań) badacza w proces gromadzenia danych badawczych, jeśli mogłoby to później utrudnić obiektywną ocenę tych danych.

W sytuacji, w której brak jest możliwości nawiązania bezpośredniego kontaktu z osobami badanymi (np. uniemożliwia to odległość, mnogość grupy badawczej bądź jest to po prostu zamierzone), wszelkie narzędzia badawcze (np. ankiety, kwestionariusze, testy itd.) powinny zostać opatrzone stosownymi opisami, wyjaśnieniami, wskazówkami czy instrukcjami sformułowanymi w taki sposób, aby starsza osoba przystępując do badania nie miała żadnych wątpliwości co do tego, czego się od niej oczekuje. Pomocna okazuje się w tym przypadku postulowana charakterystyka grupy badawczej. Istotny jest przy tym nie tylko sam język wypowiedzi (musi być po prostu zrozumiały),

lecz także forma graficzna, w jakiej zostanie przedstawiony. Na problem ten należy zwrócić uwagę na etapie konstruowania wszystkich elementów składających się na narzędzie badawcze. Poszczególne pytania niech będą zatem wyraźnie oznaczone i sporządzone większą czcionką (np. 14–16 pkt.). Dotyczy to także treści zadań czy tekstów wewnętrznych badania, z którymi seniorzy mają się zapoznać, i na podstawie których mają wykonać określone czynności. Nie powinny być one zbyt długie. Warto także stosować konstrukcję zdania prostego, a nie wielokrotnie złożonego. Jeśli w badaniu zadaniem seniorów ma być wypełnienie ankiety i udzielenie odpowiedzi na pytania zamknięte uwzględniające element skalowania/wartościowania, niech budowa takiego pytania będzie prosta. Możliwości wyboru niech będą jasno określone, zaś poszczególne odpowiedzi wyraźnie od siebie oddzielone. Jeżeli natomiast w zamierzeniu badacza znajdzie się uzyskanie pisemnej odpowiedzi na pytania otwarte, pozostawiając miejsce na odpowiedź niech uwzględni on większe pismo osób starszych. Często naznaczone jest ono już drżeniem (tremor), niespójnym charakterem, niekiedy zaś okazuje się w ogóle nieczytelne. Zdarza się, że bez okularów uczestnik badania nie będzie w stanie pisać ani też czytać, dlatego należy zwrócić jego uwagę na to, aby nie zapomniał ich przystępując do badań. Sama ankieta (lub inna technika/narzędzie gromadzenia danych) niech będzie zaś możliwie krótka i przejrzysta. Materiał wizualny wykorzystywany w badaniach powinien być z kolei odpowiednio duży i skontrastowany pod względem doboru barw. Materiał do odsłuchiwania powinien mieć odpowiednie natężenie głosu, a wypowiedzi w nim zawarte musi cechować wyraźna artykulacja, wolniejsze tempo oraz brak szumów. Za szczególnie ważną uznać należy również dbałość o jakość merytoryczną treści stanowiących przedmiot badania, jak i ich zakres tematyczny. Należy bowiem dopuścić okoliczności, w których osoba starsza (podmiot badania) będzie posiadała szeroką, interdyscyplinarną wiedzę oraz bogate doświadczenie życiowe w zakresie określonego tematu badawczego. Ponadto w zakresie badań powinna zostać zachowana „granica bezpieczeństwa”, która będzie uwzględniała większą wrażliwość psychiczną starszego pokolenia na treści, zachowania czy poglądy, które współcześnie nie budzą kontrowersji czy sprzeciwu ludzi młodych. W końcu warto wspomnieć o zasadzie stopniowania trudności zadań badawczych. Zaleca się przy tym, aby np. pytania o aspekty szczególnie ważne dla badacza zadawane były możliwie wcześniej. Jest to o tyle trudne, że całość badania powinna cechować spójność oraz równomierny rozkład treści. Niemniej, postulat powyższy ma związek z tym, że wraz z czasem poświęconym na badanie oraz wysiłkiem włożonym w wypełnianie kolejnych zadań (jeśli wymagana jest aktywność podmiotu badań), wzrasta skłonność seniorów do przemęczenia nie tylko fizycznego, ale i intelektualnego. Co więcej, upływający czas przesądza również o ich wzrastającym zniecierpliwieniu. Jeśli więc na wstępie skonfrontowani zostaną z materiałem nieciekawym lub trudnym w odbiorze może się

okazać, że nie podejmą oni wysiłku i po krótkim czasie zrezygnują z udziału w badaniu, bądź co gorsze, poszczególne zadania zrealizują bez właściwego zaangażowania (np. odpowiedzi niezgodne z przekonaniami, niewypełnione pola pytań otwartych, przypadkowe odpowiedzi w zakresie pytań o charakterze wartościującym, odpowiedzi w teście zaznaczane na „chybil/trafil” itd.). To zaś znacząco może wpłynąć na wiarygodność zgromadzonych informacji badawczych. W pewnym stopniu może więc przyczynić się do niepowodzenia w zakresie prowadzonych badań.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, T. 2001. „Strategie jakościowe w badaniach pedagogicznych”, (w) Pilch, T., Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 267–362.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) 2005. *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klimowicz, G., Dębska, A. 2006. *Program Sokrates w Polsce. Efekty współpracy 1998–2006*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Zielona Księga 2005. *Wobec zmian demograficznych: nowa solidarność między pokoleniami*. Bruksela: Komisja Europejska.
- Kolanowska, E. i in. 2007. *Program Sokrates Grundtvig w Polsce w latach: 2000-2005. Akcje scentralizowane*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Krüger, H.-H. 2007. *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łobocki, M. 2007. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maszke, A.W. 2008. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Palka, S. 2006. *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pilch, T. 2001a. „Filozoficzne i pragmatyczne pojęcia badań empirycznych”, (w) Pilch, T., Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 15–69.
- Pilch, T. 2001b. „Strategie ilościowe w badaniach pedagogicznych”, (w) Pilch, T., Bauman, T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 70–266.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Straś-Romanowska, M. 2005. „Późna dorosłość. Wiek starzenia się”, (w) Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (red.) 2005. *Psychologia rozwoju*

- człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 263–292.
- Szarota, Z. 2004. *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dzięgielewska, M. 2006. *Podstawy gerontologii społecznej.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Wiatrowski, Z. 2003. „Kształcenie ustawiczne dorosłych”, (w) Pilch, T. (red.). 2003. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom II: G–L,* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak”, s. 903–910.

Agnieszka Mac

Uniwersytet Rzeszowski

ZASTOSOWANIE BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH NA PRZYKŁA- DZIE PRZYSWAJANIA SŁOWNICTWA

Application of experimental research in foreign language teaching using an example of vocabulary acquisition

The aim of experimental research is to check if an assumed dependency can actually be evidenced in the learning process; to determine the extent to which this can be applied, as well as to determine the quality of the influence of the experimental factor on the outcomes. In other words, did the improvement in fact happen and what increase in effects, or the time taken to achieve them, can be expected.

As research problems vary, different research approaches are used. In this paper a classic experimental design with pretest and posttest and a control group will be discussed. This is illustrated using an example of research on vocabulary acquisition. The research discussed compares vocabulary development in the traditional classroom with a multimedia environment.

1. Wstęp

Badania eksperymentalne mają na celu sprawdzenie, czy domniemana zależność rzeczywiście występuje w procesie uczenia się, ustalenie zakresu, do jakiego ta prawidłowość może się odnosić oraz określenie jakości i rozmiaru wpływu czynnika eksperymentalnego na skutki, tzn. czy rzeczywiście usprawnienie miało miejsce i jakiego przyrostu efektów, bądź tempa ich uzyskiwania możemy oczekiwać (Komorowska 1982:133).

Ze względu na różnorodność problemów badawczych stosuje się różne schematy badawcze. W niniejszym artykule zostanie omówiony schemat eksperymentalny typu klasycznego z pretestem i posttestem, z grupą kontrolną, a następnie zaprezentowane przykłady badań nad przyswajaniem słownictwa z zastosowaniem w/w schematu. Przedstawione badania dotyczą porównania przyrostu słownictwa podczas jego nauczania w środowisku tradycyjnym i multimedialnym.

2. Schemat eksperymentalny typu klasycznego z pretestem i posttestem, z grupą kontrolną

Badanie według tego schematu przebiega w trzech etapach: (por. Brzeziński 2008:61 i n.)

- Etap 1. Po losowym przydzieleniu osób testowanych do grupy eksperymentalnej i kontrolnej (dwie grupy porównawcze), badacz przeprowadza test wstępny, tzn. „... dokonuje pomiaru początkowego zmiennej zależnej Y w obu grupach” (Brzeziński 2008:61).
- Etap 2. „Badacz w sposób zróżnicowany traktuje obie grupy. Grupę eksperymentalną poddaje oddziaływaniu eksperymentalnemu (postępowaniu eksperymentalnemu – experimental treatment), a grupy kontrolnej nie poddaje temu oddziaływaniu” (Brzeziński 2008:61).
- Etap 3. „Po ustaniu oddziaływania eksperymentalnego (warunki eksperymentalne) na osoby z grupy eksperymentalnej oraz oddziaływania porównawczego (warunki kontrolne) na osoby z grupy kontrolnej, badacz przeprowadza w obu grupach posttesty” (Brzeziński 2008: 62). Istnieje również możliwość ponownego przeprowadzenia posttestu po upływie pewnego okresu czasu (test dystansowy), co pozwala „... uzyskać informacje nie tylko na temat efektu bezpośredniego działania czynnika eksperymentalnego, ale także na temat jego działania długofalowego” (Komorowska 1982:135).

Zdaniem Komorowskiej (1982:134), schemat klasyczny nadaje się stosunkowo najlepiej do celów stwierdzania prawidłowości występujących w procesie uczenia się i nauczania, ponieważ występuje tu możliwość porównania wyników uzyskiwanych przez grupę kontrolną z wynikami uzyskiwanymi przez grupę eksperymentalną, tzn. występuje równolegle możliwość określenia przyrostów wiedzy i sprawności w każdej z grup, potem zaś dokonanie ich porównania.

Wnioskowanie na podstawie badań wykonanych zgodnie ze schematem klasycznym polega na porównaniu wyników uzyskanych po zakończeniu eksperymentu (test końcowy, posttest), z wynikami uzyskanymi przed rozpoczęciem eksperymentu (test wstępny, pretest), aby „... uzyskać oszacowanie przyrostu wiedzy i umiejętności czy też postaw i motywacji ...” (Komorowska 1982:137). Takie porównanie jest przeprowadzane zarówno w grupie eksperymentalnej

jak i kontrolnej, a następnie porównuje się wyniki uzyskane w obu grupach, aby móc określić wpływ oddziaływania eksperymentalnego na uzyskane wyniki, przy czym jak już zostało wyżej wspomniane istnieje możliwość przeprowadzenia testu końcowego tuż po zakończonym eksperymencie (posttest 1), jak również po upływie pewnego okresu czasu testu dystansowego (posttest 2).

Według Komorowskiej (1982:138) „... główną zaletą eksperymentu klasycznego jest jego prostota. Do tej dość podstawowej cechy dołącza się stosunkowo duża możliwość porównań...”. Podstawową wadą schematu klasycznego jest zdaniem Komorowskiej (1982:138) „... niemożność badania wpływu kilku czynników jednocześnie”. Inną wadą może być fakt, iż zastosowanie testu wstępnego ukierunkowuje uwagę osób testowanych na przedmiot badań i tym samym zniekształca wyniki.

Stosując schemat klasyczny należy pamiętać, iż podczas wnioskowania z wyników eksperymentu nie należy koncentrować się wyłącznie na zestawieniu wyników uzyskanych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, ale ważne jest również dokonanie analizy przyrostu umiejętności i wiedzy w obu grupach (por. Komorowska 1982:137).

3. Zastosowanie schematu eksperymentalnego typu klasycznego w badaniach nad przyswajaniem słownictwa w środowisku tradycyjnym i multimedialnym

W drugiej części artykułu zostaną zaprezentowane przykładowe zastosowania wyżej omówionego schematu w badaniach nad przyswajaniem słownictwa w środowisku tradycyjnym i multimedialnym.

Od czasu, gdy wprowadzono technologię komputerową do nauki języka obcego, wielu praktyków zgodziło się z tym, że ta technologia stanowi duży potencjał w uczeniu się języka. Chociaż ta dyscyplina jest ciągle młoda, wielu nauczycieli języków obcych wspiera jej zastosowanie, jako znaczącego komponentu w nauczaniu i uczeniu się języka. Zaznajomienie się z użytkowaniem komputera wydaje się być właściwe ze względu na fakt, że komputery są w stanie wykonywać wielorakie zadania, a zatem są czymś więcej niż prostymi przetwarzaczami tekstu. Komputer może na przykład organizować, wybierać i prezentować informacje w różnoraki sposób odwołując się równocześnie do wielu zmysłów. Multimedia, dzięki połączeniu wszystkich dostępnych nośników informacji, takich jak tekst, ilustracje, dźwięk, film, stworzyły możliwości, w jakich upatruje się szansy na szybsze i trwalsze zapamiętywanie słownictwa, bazując na znanych teoriach, iż podczas przyswajania informacji przy użyciu różnych narządów zmysłów, trwale zapisuje się ona w pamięci. Chun i Plass (m.in. 1996, 1997) podkreślają, że prezentacja jednostek leksykalnych przy pomocy różnych mediów wspiera ich kojarzenie i zwiększa prawdopodobieństwo ich zapamiętania jak również przywołania z pamięci. Można to wytłumaczyć w prosty sposób: ponieważ słowa są kodowane dualnie (na dwa sposoby), ich

zapamiętanie jest efektywniejsze, niż tych, które są kodowane na jeden sposób. Dualne kodowanie dostarcza również więcej ścieżek do przywołania ich z pamięci (w formie tekstu, ilustracji, realizacji fonetycznej/dźwiękowej)¹.

Jako pierwszą chciałam zaprezentować eksperyment, który został przeze mnie przeprowadzony i polegał na sprawdzeniu przyswajania słownictwa podczas czytania tekstów w formie tradycyjnego wydruku i w środowisku multimedialnym, czyli w postaci hipertekstu. Badanie próbuje udzielić odpowiedzi na pytanie, czy, w jakim stopniu i dlaczego środowisko multimedialne wspiera zapamiętywanie pojęć z czytanego tekstu.²

Eksperyment został przeprowadzony u studentów 3 roku filologii germańskiej na Uniwersytecie Rzeszowskim w ramach PNJN, przedmiot – konwersacje, w roku akademickim 2003/04. Teksty, które były czytane przez studentów miały posłużyć jako podstawa do późniejszych dyskusji na zawarty w nich temat.³ Teksty te były już wcześniej stosowane przeze mnie w tej grupie wiekowej o podobnym poziomie języka. W obu grupach, eksperymentalnej i kontrolnej, miały one długość 3300–3500 słów. Ich tematyka została tak dobrana, aby słownictwo, które było sprawdzane w testach nie było znane osobom testowanym. Nie udało się tego osiągnąć w 100%. Pojedyncze słowa/odpowiedzi na pytania przed rozpoczęciem badania były jednak znane studentom, co uwidocznił przeprowadzony test wstępny, ale w ponad 95% słownictwo było dla nich nowe.

Przeprowadzając ten eksperyment starałam się uwzględnić sytuację, z którą boryka się każdego roku wielu nauczycieli nie tylko akademickich, gdy uczący się czytają teksty w języku obcym, aby móc na ich podstawie dyskutować na zajęciach. Teksty te zawierają nowe słownictwo, którego użycia wymaga się od nich. Problem to jego zapamiętanie, a później przywołanie w odpowiedniej sytuacji. Dlatego też ważne jest poszukiwanie nowych możliwości, które być może, otwiera nam komputer i hipertekst, aby uczenie się było łatwiejsze i efektywniejsze. Przeprowadzony przeze mnie eksperyment próbuje sprawdzić, czy zapamiętanie informacji z tekstów czytanych nie w formie tradycyjnej,

¹ Por. również Dual-coding-theory (teoria podwójnego kodowania, Paivio 1986), *Levels-of-Processing-Ansatz* (teoria poziomów przetwarzania informacji, Schnotz 1994:78 i n.; Karcher 1988:57 i n.), Schematheorie (teoria schematów, Schnotz 1994:70 i n.).

² Dokładny opis badania patrz Mac 2004: 183 i n.

³ Teksty pochodziły z CD-ROMu Gugel/Jäger/Hörburger *Global Lernen. Lernen in Zeiten der Globalisierung*, i obejmowały następującą tematykę:

- Globale Gefährdungen: Bedrohungen für die Eine Welt – Realität und Wahrnehmung.
- Weltspiele und Weltethos – Vielfalt, Gemeinsamkeiten, Konflikte.
- Globalisierung: Aspekte und Folgen der „Globalisierung“.
- (Welt-)Reisen: Lernen durch Begegnung: Tourismus, Jugendaustausch, Partnerschaften.
- Die Welt als Karte: Visuelle und sprachliche Aspekte: Umgang mit Karten, Daten und Begriffen.

ale na ekranie komputera w postaci hipertekstu, gdzie są one dodatkowo zilustrowane, zaopatrzone w dźwięk czy sekwencje filmowe jest efektywniejsze.

W odniesieniu do tak sformulowanych celów, zostało postawione następujące pytanie: Jaki wpływ mają komponenty środowiska multimedialnego (ilustracje, dźwięk, film) w połączeniu z hipertekstem na efektywność zapamiętywania informacji w porównaniu do czytania z tekstów w formie tradycyjnej (wydruk na papierze)? Oraz sformulowano następujące hipotezy:

- Zapamiętywanie w grupie eksperymentalnej jest takie samo jak w grupie kontrolnej: posttest 1 w sytuacji 1 i posttest 2 w sytuacji 2.
- Zapamiętywanie w grupie eksperymentalnej różni się od zapamiętywania w grupie kontrolnej: posttest 1 w sytuacji 1 i posttest 2 w sytuacji 2.

Hipotezy dotyczą sytuacji:

- Sytuacja 1: Test następuje bezpośrednio po pracy z tekstem (pamięć krótkotrwała);
- Sytuacja 2: Test następuje 2 tygodnie po pracy z tekstem (pamięć długotrwała).

Hipotezy te zostały sprawdzone w odniesieniu do pięciu tekstów.

W eksperymencie wzięło udział 36 osób w wieku 21 lat, wśród nich 31 kobiet i 5 mężczyzn. Poziom językowy osób biorących udział w eksperymencie został określony na poziomie B2+ zgodnie z wytycznymi Rady Europy. Podczas eksperymentu zagwarantowano anonimowość, osoby posługiwały się kodowaniem numerycznym {01, 02, 03, ..., 36}. Przed przystąpieniem do właściwego eksperymentu studenci zostali losowo podzieleni na 2 grupy, eksperymentalną i kontrolną, które podczas eksperymentu pracowały w odmienny sposób.

Pierwsza część eksperymentu polegała na napisaniu testu wstępnego z pytaniami otwartymi lub półotwartymi, w którym można było uzyskać maksymalnie 20 punktów, w celu określenia znajomości słownictwa z wymaganego zakresu. Osoby testowane miały 20 minut na napisanie pretestu. Eksperyment był powtarzany pięć razy, tzn. jego uczestnicy pracowali kolejno z pięcioma tekstami w równych odstępach czasowych (co tydzień jeden tekst) w odmiennych środowiskach. Na pracę z każdym tekstem studenci otrzymywali 90 minut, po jego przeczytaniu i zapoznaniu się ze słownictwem pisany był każdorazowo test końcowy (posttest 1), z takimi samymi zadaniami jak w teście wstępnym. Na jego napisanie przeznaczono również 20 minut. Dzięki testowi końcowemu uchwycone zostały informacje przechowywane w pamięci krótkotrwałej. Po dwóch tygodniach od napisania danego pretestu 1, osoby testowane napisały test dystansowy (posttest 2), aby móc uchwycić zapamiętane informacje w pamięci długotrwałej.

Osoby testowane w grupie eksperymentalnej zapoznawały się z informacjami z tekstu w formie multimedialnej. Słowa, o które pytano w preteście czy posttestach były często wyróżnione jako linki (tzw. *hotwords*) i poprzez kliknięcie na nie można było uzyskać dodatkowe informacje tekstowe, obrazkowe, dźwiękowe. Inne były wyróżnione poprzez czcionkę, wykresy, sekwencje wideo itp.

W tekstach tradycyjnych wyróżnienia ograniczały się do tytułów poszczególnych fragmentów tekstu, podkreśleń lub wytłuszczeń.

Podczas analizy uzyskanych wyników wykorzystano metody statystyczne. Okazało się, że uzyskane wyniki w obu grupach różnią się od siebie na korzyść wyników w grupie eksperymentalnej, a więc zapamiętywanie w środowisku multimedialnym było efektywniejsze niż w środowisku tradycyjnym. W teście końcowym (posttest1) osoby testowane były lepsze średnio o 8,398%, w teście dystansowym (posttest 2) – o 21,256%. Na podstawie uzyskanych wyników sformułowany został następujący wniosek końcowy: Przy każdym teście – zarówno w sytuacji 1 jak i w sytuacji 2 – stwierdzono, że zapamiętywanie słownictwa przez osoby testowane w środowisku multimedialnym różni się od zapamiętywania w środowisku tradycyjnym i jest ono w przypadku każdego tekstu lepsze.

				Sytuacja 1		Sytuacja 2	
Grupa	Pretest			Posttest 1		Posttest 2	
	Punkty możliwe do uzyskania	Punkty uzyskane	Wartość do pomiaru	Wynik	%	Wynik	%
Tekst 1							
E	360	21	339	300	88,49	215	63,42
K	360	19	341	282	82,70	179	52,49
Tekst 2							
E	360	21	339	307	90,56	239	70,50
K	360	20	340	277	81,47	181	50,27
Tekst 3							
E	360	20	340	315	92,64	277	81,47
K	360	21	339	291	85,84	193	56,93
Tekst 4							
E	360	12	348	332	95,40	299	85,91
K	360	11	349	297	85,10	190	54,44
Tekst 5							
E	360	12	348	320	91,95	278	79,88
K	360	11	349	286	81,94	212	60,74

Tabela 1: Przystawianie słownictwa w grupie eksperymentalnej i kontrolnej – porównanie w procentach (E – grupa eksperymentalna, K – grupa kontrolna).

Podobny eksperyment, którego celem było również zbadanie zapamiętywania słownictwa w środowisku multimedialnym i które zostanie poniżej krótko omówione, znajdujemy u Ofelii Nikolowej (Southern Illinois University AT Carbondale). (Nikolova, <http://ilt.msu.edu/vol6num1/NIKOLOVA/default.html>).

Ekspertyment ten został przeprowadzony na jednym z uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych i jego celem było porównanie wyników dwóch grup pracujących z autentycznymi tekstami francuskimi w środowisku multimedialnym, przy czym członkowie grupy eksperymentalnej uczestniczyli w tworzeniu multimedialnych materiałów do nauki języka francuskiego na podstawie tych tekstów, natomiast zadaniem członków grupy kontrolnej było przestudiowanie modułu multimedialnego przygotowanego na podstawie tych tekstów przez badaczkę. W eksperymencie wzięli udział studenci 2 semestru pierwszego roku na kierunku język francuski. W każdej grupie było 31 studentów, których językiem ojczystym był język angielski (ostateczna liczebność grup podczas pisania posttestów wyniosła 28). Tekst składał się z ośmiu dwulinijkowych anegdot w formie zagadek, których tematyką był samochód. Badaczka zdecydowała się na tego rodzaju teksty, ponieważ uważała, iż są one materiałem autentycznym dość prostym do zrozumienia, a jednocześnie zawierają 20 fachowych pojęć odnoszących się do tematyki samochodowej o małej częstotliwości występowania, a więc nieznanymi dla osób testowanych, co potwierdził pretest. Pretest i późniejsze posttesty polegały na podaniu do słów francuskich tłumaczenia w języku angielskim. Pretest składał się z 20 słów docelowych i 10 mylących, dowolnie poukładanych. Poproszono studentów, aby przetłumaczyli wszystkie słowa z języka francuskiego na angielski. Posttest był taki sam jak pretest i był przeprowadzany dwa razy. Za każdym razem, gdy był przeprowadzany posttest, słowa w nim były na nowo dowolnie poukładane.

Zadaniem osób testowanych w grupie eksperymentalnej, było opracowanie dla wybranych 20 słów definicji, połączenie ich za pomocą linków z wymową oraz ilustracjami ułatwiającymi ich rozumienie. W tekście grupy kontrolnej wyróżnione było 20 słów, które zaopatrzone były już w definicje, wymowę oraz ilustracje (14 z nich). Poza tym po kliknięciu na jedno z tych słów można było zobaczyć również jego tłumaczenie. Zadaniem osób testowanych było przestudiowanie tych materiałów. Tuż po zakończeniu zadania osoby testowane w obu grupach zostały poproszone o napisanie posttestu 1, a po miesiącu posttestu 2. Na podstawie wyników stwierdzono, iż wyniki grupy eksperymentalnej były lepsze w zapamiętaniu wybranych 20 słów, jeśli osoby testowane otrzymały dowolną ilość czasu na pracę z tekstem. Jeśli natomiast wprowadzono ograniczenie czasowe (obie grupy otrzymywały tyle samo czasu na pracę z tekstem), to wynik zapamiętywania był porównywalny. Mimo to badanie udowodniło, iż aktywny udział uczących się w przygotowaniu materiałów do nauki (co musi zająć więcej czasu), bądź też intensywna praca z nimi polegająca na samodzielnym wyjaśnianiu znaczeń w różny sposób (definicje, ilustracje), jak również uwzględnieniu strony fonetycznej podczas nauki słownictwa, zwiększa efektywność przyswajania słownictwa w porównaniu do dość biernego przeglądania materiałów przygotowanych przez nauczyciela.

Trzecie badanie, które na zakończenie zostanie jeszcze krótko przedstawione, dotyczy podobnie jak pierwsze m.in. procesu czytania i zapamiętywania

słownictwa w środowisku multimedialnym, ale różni się tym, iż w celu uniknięcia wpływu pretestu na ostateczne wyniki, zrezygnowano z niego, natomiast w postteście dodano zadanie, które odwołuje się do wiedzy osób testowanych przed eksperymentem. Badanie, o którym mowa, zostało przeprowadzone na Uniwersytecie w Antwerpii przez Isabelle De Ridder (De Ridder, <http://Ilt.msu.edu/vol6num1/DERIDDER/default.html>).

W eksperymencie tym wzięło udział 60 studentów ekonomii drugiego roku (26 kobiet, 34 mężczyzn), w wieku 19–21 lat. Ich językiem ojczystym był holenderski, język francuski ogólny znali na poziomie zaawansowanym (9 lat nauki języka francuskiego) oraz dysponowali podstawową wiedzą z języka francuskiego fachowego. Przed badaniem osoby testowane zostały podzielone na dwie grupy, każda po 30 osób. Studenci mieli do przeczytania 2 teksty fachowe w języku francuskim (każdy z nich liczył około 2000 słów), które dopasowano pod względem trudności i zainteresowań do ich poziomu. Teksty były przez nich czytane on-line. Teksty dla obu grup były treściowo jednakowe, różnica polegała w ich wyglądzie. W tekstach dla grupy eksperymentalnej słowa, o które pytano w postteście, były wyróżnione na niebiesko i podkreślone. W tekstach dla grupy kontrolnej nie było żadnych wyróżnień dla tych słów. Po kliknięciu na te słowa w tekście dla grupy eksperymentalnej oraz na te same słowa, ale niewyróżnione w tekście dla grupy kontrolnej, można było uzyskać tłumaczenie nieznanego słowa z języka francuskiego na holenderski oraz jego definicję w języku francuskim.

Po zapoznaniu się z tekstami studenci napisali test końcowy, w którym byli pytani o znaczenia słów (w sumie 38), oraz musieli podać, czy znali dane słowo już wcześniej, czy też zapamiętali jego znaczenie na bazie właśnie przeczytanego tekstu. W ten sposób badaczka uniknęła przeprowadzenia pretestu, który ukierunkowuje uwagę osób badanych na słownictwo, na którym zależy badaczowi. Po tygodniu studenci napisali posttest 2, aby sprawdzić zapamiętywanie słownictwa w pamięci długotrwałej.

Oprócz testu sprawdzającego słownictwo, studenci wykonywali tuż po zapoznaniu się z tekstem zadanie na jego zrozumienie, a dopiero po nim test lekcyjny. Z badania wynika, że uwypuklenia słów oraz dodatkowe wyjaśnienia nie mają większego wpływu na przyswajanie słownictwa, rozumienie tekstu oraz proces czytania. Badaczka wysnuwa wniosek, iż każda osoba dopasowuje swoje strategie do danej sytuacji i na tym opiera rozumienie tekstu oraz przyswajanie słownictwa.

4. Podsumowanie

Omówione w artykule badania przedstawiają przykładowe zastosowania schematu typu klasycznego z pretestem i posttestem, z grupą kontrolną. Jak zostało już wspomniane na wstępie, co potwierdzają również zaprezentowane badania, schemat ten stosowany jest często w badaniach mających na celu określenie

występujących prawidłowości w procesie uczenia się i nauczania wynikających z porównania wyników uzyskiwanych przez grupę kontrolną z wynikami uzyskiwanymi przez grupę eksperymentalną. W każdej z tych grup istnieje zatem możliwość określenia przyrostów wiedzy i sprawności, potem zaś dokonanie ich porównania. Ostatnie badanie, które zostało omówione w artykule pokazuje możliwość uniknięcia jednej z głównych wad tego schematu, a mianowicie zrezygnowanie z pretestu, który ukierunkowuje uwagę osób testowanych na przedmiot badania. Wspólną cechą zaprezentowanych badań jest środowisko multimedialne, którego wpływ na przyrost wiedzy był celem eksperymentu.

Na podstawie omówionych badań można stwierdzić, iż środowisko multimedialne przyczynia się do zwiększenia efektywności zapamiętywania, gdy zostaną spełnione pewne warunki. Wynika to przede wszystkim z faktu, iż multimedialna prezentacja tekstu pozwala na wielokanałowe przyswajanie informacji, dzięki temu ułatwia również zapamiętywanie osobom należącym do różnych typów uczących się (każdy znajdzie formę prezentacji odpowiadającą jego preferencjom), środowisko multimedialne motywuje poza tym dodatkowo do nauki.

Na ostateczne wyniki mogły mieć ponadto wpływ inne czynniki, m.in.:

- poprawny dobór osób testowanych (ich wiedza, sprawność czytania),
- IQ osób testowanych ,
- wiedza ogólna, wychowanie, wykształcenie rodziców,
- świadome stosowanie strategii czytania tekstów i zapamiętywania pojęć,
- znajomość obsługi komputera.

Podsumowując można stwierdzić, iż adekwatne stosowanie multimedii może mieć pozytywny wpływ na przyswajanie słownictwa w języku obcym, jak również na cały proces uczenia się. Zastosowanie wyżej omówionego schematu badawczego pozwala uchwycić różnice w przyswajaniu słownictwa w środowisku tradycyjnym i multimedialnym, jak również wyjaśnić ich genezę na bazie znanych teorii.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński, J. 2008. *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Chun, D.M. i Plass, J.L. 1996. „Effects of Multimedia Annotations on Vocabulary Acquisition”. (w) *The Modern Language Journal*. 80/1996 (2): 183–198.
- Chun, D.M. i Plass, J.L. 1997. „Research on text comprehension with multimedia”, w: *Language Learning and Technology*. 1.1/1997: 60–81.
- De Ridder, I. 2002. “Visible or invisible links: does the highlighting of hyperlinks affect incidental vocabulary learning, text comprehension, and the reading process?” (w) *Language Learning & Technology*. Vol. 6, No.1,

- January 2002: 123–146 (<http://ilt.msu.edu/vol6num1/DERIDDER/default.html>, DW: 18.01.2003)
- Gugel, G., Jäger, U. i Hörburger, Ch. 2001. *Global Lernen. Lernen in Zeiten der Globalisierung*. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik.
- Karcher, G.L. 1988. *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlektik*. Heidelberg: J. Groos.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mac, A. 2004. *Psycholinguistische Grundlagen der Leseprozesse in der traditionellen und multimedialen Lernumgebung im DaF-Unterricht als Ausgangspunkt für die Behaltensleistungen in der zu erlernenden Sprache*. Nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Rzeszowski
- Nikolova, R.O. 2002. “Effects of students’ participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary.” (w) *Language Learning & Technology*. Vol. 6, No.1, January 2002, 100–122 (<http://ilt.msu.edu/vol6num1/NIKOLOVA/default.html>, DW: 18.01.2003)
- Paivio, A. 1986. *Mental representation: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.
- Schnotz, W. 1993. „On the relation between dual coding and mental models in graphics comprehension.” (w) *Learning and Instruction*. 3/1993: 247–249.
- Schnotz, W. 1994. *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

**METODOLOGICZNE
PUŁAPKI BADANIA
WYPOWIEDZI USTNYCH
UCZNIÓW NA LEKCJI
JĘZYKA OBCEGO**

**Methodological ‘traps’ in research on oral expression of
students in the foreign language classroom.**

The purpose of this paper is to present a gap between theory and practice in foreign language methodology. The case is research which has been conducted in order to investigate the increase of pragmatic competence in oral expression in secondary school students of a French as a foreign language class. The basis for choice of research methods, as well as difficulties encountered by the researcher while conducting the research project at school, are described.

1. Wstęp

Wyodrębnienie się socjolingwistyki jako niezależnej dziedziny językoznawstwa (lata 60/70 XX wieku), zainicjowało postrzeganie języka mówionego jako niezależnego kanału komunikacyjnego, który na równi z językiem pisany winien zostać poddany wnikliwej analizie. W chwili obecnej, liczne są opracowania poświęcone nie tylko szczegółowemu opisowi interakcji ustnej i regułom nią rządzącym, ale również samemu językowi mówionemu i zasadom, zgodnie z którymi on funkcjonuje. O ile w językoznawstwie coraz częściej podkreśla się autonomiczność tego kanału, o tyle w glottodydaktyce, dla której przecież językoznawstwo stanowi pierwszorzędne źródło inspiracji (Grucza 2007:93), wypowiedź ustna ciągle jeszcze jest traktowana dość marginalnie. Pobieżna analiza podręczników do nauki języków obcych, na różnych poziomach zaawansowania

i dla różnych grup docelowych, pozwala stwierdzić, że uwrażliwienie uczniów na elementy języka potocznego wydaje się być wyłącznie łatą, która zręcznie zakrywa braki w tej dziedzinie. Nauczyciele stoją więc często przed dylematem, co zrobić, by uczniowie wypowiadali się nie tylko poprawnie pod względem znajomości reguł gramatyczno-leksykalnych i socjokulturowych języka docelowego, ale by w ich wypowiedziach dała się zauważyć wysoko rozwinięta kompetencja pragmatyczna, która sprawi, że będą one jak najbliższe autentycznej sytuacji komunikacji. Niniejszy referat stawia sobie za cel przedstawienie przygotowania badania, mającego zmierzyć przyrost kompetencji pragmatycznej w mówieniu u licealistów polskich uczących się języka francuskiego jako obcego. Zostaną również omówione trudności, jakie napotyka badacz, który przeprowadza badanie w działaniu (Rubacha 2008:27) w warunkach szkolnych. Chodzi głównie o dysonans, jaki istnieje pomiędzy teorią a praktyką badawczą. W referacie nie zostaną omówione wyniki badania, stanowiące integralną część przygotowywanej rozprawy doktorskiej.¹

2. Cel badania i wybór metody badawczej

Projekt badawczy zakładał pomiar przyrostu kompetencji pragmatycznej w mówieniu u polskiej młodzieży licealnej uczącej się języka francuskiego jako obcego. Hipoteza postawiona na potrzeby badania brzmiała: **„Szczegółowa analiza dokumentów autentycznych, ukazująca zasady interakcji ustnej w języku francuskim, spowoduje przyrost kompetencji pragmatycznej w mówieniu w języku docelowym”**. W projekcie badawczym została zastosowana metoda eksperymentu wraz z obserwacją standaryzowaną niejawną jako metodą zbierania danych.

Wybór padł na eksperyment innowacyjny (lub optymalizacyjny) (Komorowska 1982: 109), chodziło bowiem o zaobserwowanie przyrostu kompetencji pragmatycznej w mówieniu, poprzez ingerencję badacza w proces w glottodydaktyczny polegający na wprowadzeniu tzw. czynnika innowacyjnego, mającego usprawnić proces nabywania ww. kompetencji. Został odrzucony eksperyment wiedzotwórczy, ponieważ nie było moim celem badanie efektywności i ekonomiki działania nauczyciela, a jedynie ulepszenie działań dydaktycznych na lekcji języka obcego z zakresu dydaktyki wypowiedzi ustnej. Ponadto, eksperyment wiedzotwórczy wyklucza istnienie zmiennych interferujących: w czasie trwania eksperymentu wiedzotwórczego badacz musi w pełni kontrolować wszystkie zmienne, w przeciwnym razie nie będzie on efektywny. Inaczej jest z eksperymentem innowacyjnym: nie wymaga on prowadzenia badań w warunkach idealnych, „pod kloszem”, ponieważ innowacja, która jest testowana powinna być do

¹ Rozprawa doktorska *Rozwijanie kompetencji pragmatycznej w mówieniu w procesie uczenia się / nauki języków obcych (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)* jest przygotowywana pod kierunkiem dr hab. prof. UW Jolanty Zajac, na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

zrealizowania w naturalnych warunkach uczenia się/nauczania, a wiemy dobrze, że rzeczywistość szkolna bogata jest w różne nieprzewidziane wydarzenia, z których badacz powinien sobie zdawać sprawę i umieć oszacować poziom, w jakim zakłócają one badanie. Eksperyment innowacyjny jest więc jedną z odmian schematu eksperymentu naturalnego, który przeciwstawia się schematowi eksperymentu laboratoryjnego (Rubacha *op. cit.*: 345). Wynika jednak z powyższego, że wyniki uzyskane w czasie eksperymentu naturalnego nie powalają na ich zastosowanie dla ogółu populacji, jak to ma miejsce w przypadku eksperymentu laboratoryjnego i co za tym idzie eksperymentu wiedzytwórczego, gdzie wszystkie zmienne pozostają pod ścisłą kontrolą badacza.

Kolejną decyzją badawczą było podjęcie decyzji o wyborze schematu badania eksperymentalnego. Należało wybrać pomiędzy następującymi technikami eksperymentalnymi (Łobocki 2006:110):

- technika grup równoległych;
- technika rotacji;
- technika czterech grup (technika Solomona);
- technika jednej grupy.

Technika jednej grupy została od razu odrzucona, jako technika o niskiej wartości badawczej. Optymalne wydawało się skorzystanie z technik rotacji lub jeszcze lepiej z techniki Solomona. Nie było to jednak możliwe, z przyczyn ode mnie niezależnych, o których będzie mowa w dalszej części referatu. Wybór padł na technikę grup równoległych, a więc taką, która uwzględnia w badaniu co najmniej dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną (Łobocki *op. cit.*: 110). Do grupy eksperymentalnej wprowadzona jest określona zmienna niezależna (inaczej czynnik eksperymentalny). W grupie kontrolnej czynnik eksperymentalny jest nieobecny, stanowi ona tylko i wyłącznie punkt odniesienia dla grupy eksperymentalnej. W obydwu grupach dokonuje się pomiaru przed badaniem (pretest) i po badaniu (posttest). Aby zapewnić wiarygodność eksperymentu, obie grupy powinny być porównywalne: taka sama liczebność badanych osób, ich wiek, proporcje płci, poziom znajomości języka docelowego, itd.

Kolejnym etapem był dobór poszczególnych grup: eksperymentalnej i kontrolnej oraz osoby badacza. Niewątpliwą zaletą eksperymentu, z punktu widzenia organizacyjnego, jest niezbyt duża liczebność próby badawczej (Brzeziński 2007: 337). Niemniej jednak, próby te są rzadko reprezentatywne, a tym samym wyniki badania są jednostkowe i nie pozwalają przenosić wniosków na całą badaną populację. W przypadku mojego badania, zdecydowałem się na dobór próby celowej, a nie losowej, stosując tym samym dobór nielosowy celowy (nie ma możliwości wnioskowania o populacji) (Rubacha *op. cit.*: 124), oparty na kryterium obecności na lekcji. Przyczyny wyjaśnię w dalszej części artykułu.

Wybór osoby badacza również nie powinien być przypadkowy. Wiadome jest, że odpowiedni wybór osoby badacza zapewnia rzetelny przebieg prowadzonej obserwacji. Badacz-obszawator powinien być włączony w planowanie badania, znać jego cel, a także stosowane techniki i metody eksploracyjne (Łobocki *op. cit.*: 54–55).

3. Narzędzia badawcze

Kolejną fazą było przygotowanie narzędzi, które miały zostać użyte w badaniu. W związku z hipotezą badawczą, na pierwszy plan wysunęły się dwa pojęcia: interakcja ustna i kompetencja pragmatyczna, a więc zmienne nieobserwowalne i zależne, które zostały poddane badaniu. Kolejnym etapem badania było zdefiniowanie ww. zmiennych i wyznaczenie wskaźników, które pozwoliłyby na ich identyfikację. Do operacjonalizacji zmiennych wykorzystane zostały ich definicje podane przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2003). Według ESKJO (2003:73), interakcja ustna² jest definiowana jako wzajemne działania rozmówców mające na celu wspólne skonstruowanie przedmiotu dyskursu. Z kolei kompetencja pragmatyczna³ jawi się, ogólnie mówiąc, jako zdolność do ustrukturyzowania dyskursu w zależności od kontekstu sytuacyjnego interakcji. Definicje naszych zmiennych nieobserwowalnych pozwoliły na wyznaczenie kilku wskaźników, według których został zmierzony przyrost kompetencji pragmatycznej uczniów, biorących udział w badaniu. Wyznaczone zostały następujące wskaźniki⁴:

- stosowanie rytuałów interakcyjnych otwierających interakcję (I);
- stosowanie rytuałów zamykających interakcję (I);
- stosowanie sprzężenia zwrotnego w czasie dialogu (I);
- zachowanie prawa do głosu przy stosowaniu fatemów i innych indyktorów pragmatycznych (I);
- oddawanie głosu rozmówcy, zgodnie z ustalonymi zasadami (I);
- konstruowanie logicznej i spójnej wypowiedzi (P);s
- respektowanie cech właściwych danemu gatunkowi dyskursywnemu (P).

² W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub z kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenie zgodne z określonymi zasadami współpracy. Podczas rozmowy są stale stosowane strategie receptywne i produktywne, czyli odbioru i tworzenia wypowiedzi. Istnieją też rodzaje strategii poznawczych i strategii współpracy (zwane też strategiami dyskursu i współpracy) związane z koordynowaniem wspólnego działania w rozmowie, np.: zabieranie i oddawanie głosu, ustalanie zakresu omawianego zagadnienia i podejścia do niego, proponowanie i ocenianie rozwiązań, podsumowywanie wniosków, mediacja w sytuacji jakiegos konfliktu itp. (*ESOKJ* 2003:73).

³ Kompetencje pragmatyczne obejmują umiejętności odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych (realizacji funkcji pragmatycznych, aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji. Są to też umiejętności prowadzenia dyskursu, osiągania spójności logicznej i gramatycznej w użyciu języka, **rozpoznawania rodzaju i formy tekstu**, odczytywania ironii i parodii. Ich zakres zależy – w jeszcze większym stopniu niż w przypadku kompetencji lingwistycznych – od obycia w różnych środowiskach kulturowych i doświadczenia w prowadzeniu interakcji. (*ESOKJ* 2003: 24).

⁴ Oznaczenie (I) odnosi się do wskaźników wynikających z definicji zjawiska interakcji, natomiast oznaczenie (P) dotyczy wskaźników określających kompetencję pragmatyczną.

Wyżej wymienione wskaźniki posłużyły do stworzenia kategorii obserwacyjnych umieszczonych w tabeli tworzącej arkusz obserwacyjny czyli tzw. schedulę obserwacyjną (Łobocki *op. cit.*: 61). Kolejnym krokiem było ustalenie jednostek czasowych obserwacji (Rubacha 2008: 165): jedna jednostka czasowa odpowiadała czasowi odgrywania scenki sytuacyjnej przez ucznia poddanego obserwacji. Ponieważ czas ten był trudny do oszacowania przed rozpoczęciem badania, a do tego oczywiste było, że wypowiedzi każdego z uczniów będą różnej długości, został opracowany system skal szacunkowych, które określały natężenie danej kategorii (*ibid.*: 167). Liczby stanowiące punkty tych skal tworzyły wartości badanej zmiennej, gdzie następujące wartości liczbowe zostały przyporządkowane stopniu natężenia poszczególnych zmiennych. 4 = zdecydowanie tak, 3 = raczej tak, 2 = raczej nie, 1 = zdecydowanie nie. Schemat obserwacyjny skonstruowany w taki sposób, wyglądała następująco:

imię i nazwisko:

klasa:

wiek ucznia:

rok nauki języka francuskiego:

liczba godzin języka francuskiego tygodniowo:

Lp.		SCENKA SYTUACYJNA				
		a	b	c	d	e
	otwiera dany typ interakcji, zgodnie z przyjętymi konwencjami	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	zamyka dany typ interakcji, zgodnie z przyjętymi konwencjami	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	w czasie interakcji daje rozmówcy do zrozumienia, że nadaża / nie nadaża za jego tokiem myślenia (→ sygnały niewerbalne, para werbalne i werbalne)	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	nie pozwala rozmówcy przerwać swojej wypowiedzi, stosując fatemy i inne indykatory pragmatyczne	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	daje swojemu rozmówcy znak, że ten może włączyć się do rozmowy	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	w czasie interakcji odpowiada adekwatnie do słów swojego interlokutora, konstruując logiczną i spójną wypowiedź	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	respektuje cechy właściwe gatunkowi dyskursywnemu, właściwemu danej interakcji	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1

Tabela 1. Schemat obserwacyjny. Rozwijanie kompetencji interakcyjnej w mówieniu na lekcji języka francuskiego jako obcego

Scheduła obserwacyjna miała być używana w czasie odgrywania przez uczniów poddanych badaniu scenek sytuacyjnych, które również należało stworzyć. Poniżej podaję przykład jednej z nich:

ÉLÈVE A

Tu es journaliste qui travaille pour un magazine pour les jeunes. Tu dois faire un reportage dont le sujet est « Comment les jeunes en Pologne passent d'habitude leurs vacances d'été ». Dans la rue, tu demandes à un lycéen la permission pour l'interview. Il est d'accord pour l'interview.

(C'est toi qui commences le dialogue)

ÉLÈVE B

Dans la rue, un journaliste qui travaille pour un magazine pour les jeunes veut t'interviewer sur le sujet « Comment les jeunes en Pologne passent d'habitude leurs vacances d'été ». Tu es d'accord pour cette interview.

(C'est le journaliste qui commence le dialogue)

Scenki zostały skonstruowane wg zasady niskiej prognostyczności aktu komunikacji i wykorzystujących tzw. lukę informacyjną (Komorowska 2005:214–217). O ile scenki mieli odgrywać uczniowie z obydwu grup: eksperymentalnej i kontrolnej, o tyle zadaniem wyłącznie uczniów z grupy eksperymentalnej miało być włączenie do dialogów zasad, na których oparta jest interakcja ustna w języku francuskim. Zasady te uczniowie mieli obserwować pracując z autentycznymi dokumentami audio, opatrzonymi ćwiczeniami odpowiednimi do poziomu językowego uczniów. Po ćwiczeniach sprawdzających zrozumienie tekstu ze słuchu, uczniowie mieli pracować z transkrypcją dokumentu, dogłębnie ją analizując, w celu odkrycia reguł, które rządzą komunikacją ustną w języku francuskim. I tak mieli obserwować rytuały otwarcia i zakończenia interakcji ustnej, które są niezwykle bogate w języku francuskim, a tym samym różne od rytuałów polskich. Mieli również odkryć rolę, jaką odgrywa sprzężenie zwrotne w czasie wymiany ustnej i sposoby, jakimi można dać do zrozumienia interlokutorowi, że jest się zaangażowanym w rozmowę. Mieli podpatrywać, w jaki sposób przerwać rozmówcy jego wypowiedź i wyrazić własne zdanie, a także jak stosować tzw. strategie zyskania na czasie (Harris 2002:61) poprzez stosowanie fatemów i innego rodzaju indyktorów pragmatycznych. Zadaniem uczniów miało być również formułowanie definicji gatunków dyskursywnych, które określały teksty, z którymi uczniowie pracowali (rozmowa nieformalna, dyskusja), podając ich główne cechy i elementy językowe dla nich właściwe. Uczniowie mieli także zdefiniować główne cechy języka mówionego: krótkie zdania, powtórki, pozorną niespójność, itd. Poniżej podaję przykład jednego z tekstów:

Invité d'Isabelle Morizet, sur Europe 1, Patrick Poivre d'Arvor nous parle du métier qu'il voulait faire au départ, de son désir de quitter Reims, où il était lycéen, mais aussi de son arrivée dans la capitale.

- À l'époque, le désir de partir devait être plus fort chez un certain nombre d'individus. Pas tous, hein, parce que j'ai bien vu qu'à Reims, au fond, sur une classe de trente individus, il devait y en avoir cinq ou six qui ont eu envie de monter à Paris, c'était à 150 km ...
- Vos parents vous imaginaient médecin. Vous, vous n'aviez pas du tout envie de suivre des études de médecine ...
- Ben, au départ si, parce que j'avais un... un... médecin de famille qui me plaisait beaucoup, qui s'appelait docteur Kaufmann mais... quand j'avais la figure de cet homme-là, c'était formidable: un médecin généraliste, un pédiatre, un médecin de campagne, tout ça je ... formidable. Après, j'ai eu moins envie et puis, pour vous dire la vérité, j'étais tellement nul en maths, en sciences, en physique, en chimie que je ne voyais aucun espèce de chance, pour moi, de devenir un jour médecin. [...] J'ai eu donc la chance de pouvoir monter très vite à Strasbourg puis à Paris et là, à ce moment-là, pour gagner ma vie, je faisais toutes sortes de petits métiers mais qui étaient des métiers...
- Comme ?
- Oh ! ben, alors... écoutez... c'était pas très loin d'ici puisqu'on se trouve rue François 1^{er} ... il y avait un hôtel qui se trouvait avenue Marceau dont j'étais... euh... la nuit... euh... le veilleur de nuit ... donc je suis resté pendant quelque temps et je faisais... et quand je sortais à huit heures du matin, j'allais dans une autre boîte pour être coursier.

Europe 1, émission d'Isabelle Morizet du 21 septembre 2002
Taxi !2, p.110 (transcriptions)

1. Lisez les questions ci-dessous, puis écoutez l'enregistrement et dites auxquelles de ces questions l'invité de l'émission répond-il ?

- À quel âge avez-vous commencé à aller à l'école ?
- Vous souvenez-vous de votre premier jour à l'école ?
- Avez-vous de bons souvenirs de l'école où vous alliez quand vous étiez enfant ?
- Étiez-vous nombreux par classe ?
- Les filles et les garçons étaient-ils ensemble ?
- Quelles étaient vos matières préférées ?
- Aviez-vous de bons résultats ?

- Quelle profession vouliez-vous faire plus tard ? Pourquoi ?
 - Vos parents rêvaient-ils d'une profession particulière pour vous ?
 - Avez-vous déjà travaillé ? Si oui, quel a été votre premier travail ? Quel âge aviez-vous ?
2. Écoutez à nouveau et indiquez les réponses apportées à ces questions.
3. Lisez la transcription et vérifiez / complétez vos réponses.
4. Relisez la transcription et relevez:
- tout ce qui caractérise le parlé ;
 - de quelle manière les interlocuteurs s'interrompent.
5. À deux, jouez une interview où vous utilisez les questions de l'exercice 1. La personne interviewée parle de ses souvenirs du lycée.

d'après Taxi !2 p. 46

4. Dysonans pomiędzy teorią a praktyką badawczą

Teoretyczne zaplanowanie badania nie nastarczyło wielu trudności: po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu, miałem już wybrane metody i techniki badawcze, a także przygotowane materiały do przeprowadzenia badania. Problemem natomiast okazało się wcielenie projektu badawczego w życie.

4.1. Wybór osoby badacza oraz grup: eksperymentalnej i kontrolnej

Pierwszy problem pojawił się przy wyborze grup: kontrolnej i badawczej oraz osoby badacza – obserwatora. Wspomniałem już, że odpowiedni wybór osoby badacza zapewnia rzetelny przebieg prowadzonej obserwacji. Wybór populacji, wśród której zostanie przeprowadzone badanie nie powinien być również przypadkowy. Mimo, iż w przypadku wyżej omówionego eksperymentu chodziło o wyprowadzenie teorii jednostkowej, nie reprezentatywnej dla ogółu populacji jaką jest młodzież licealna ucząca się języka francuskiego jako obcego, należało wybrać grupy uczniów, których poziom znajomości języka był na tyle wysoki, aby braki w kompetencji ściśle lingwistycznej nie blokowały przyrostu kompetencji pragmatycznej w mówieniu. Wydawało się więc, że klasy z liceów dwujęzycznych z sekcjami francuskimi byłyby najodpowiedniejsze do przeprowadzenia badania. W grę wchodziły również tzw. klasy z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego, gdzie uczniowie kontynuują naukę języka z gimnazjum w wymiarze 5 lub 6 godzin tygodniowo. Ja sam uczyłem klasy, gdzie język francuski pojawiał się w wymiarze 2 lub 4 godzin tygodniowo, przy czym uczniowie zawsze zaczynali naukę od poziomu początkującego. Należy również zaznaczyć, że badanie wymagało

uwzględnienia dwóch grup: badawczej i kontrolnej. Niestety, na każdym z poziomów miałem jedną grupę dwugodzinną i jedną czterogodzinną, co było jednoznaczne z rozciągnięciem eksperymentu na dwa lata, aby tak grupa badawcza jak i grupa kontrolna reprezentowały porównywalny poziom kompetencji lingwistycznej w czasie badania. Te dwa czynniki: relatywnie niska znajomość języka docelowego u uczniów oraz konieczność rozciągnięcia badania w czasie spowodowały, że w pierwszym zamyśle chciałem zwrócić się z prośbą do nauczycieli uczących na bardziej zaawansowanych poziomach o pomoc w przeprowadzeniu badania. Na drodze stanęły jednak dwie przeszkody. Z jednej strony należałoby odpowiednio przygotować nauczycieli do przeprowadzenia badania (w godzinach pracy nauczycieli sam miałem lekcje i nie mogłem uczestniczyć w badaniu, ponadto moja obecność, jako osoby z zewnątrz mogłaby peszyć uczniów; moja obecność byłaby tym bardziej niewskazana, że zdecydowałem się na obserwację niejawną), z drugiej zaś strony przekonać ich do poświęcenia ok. 15 lekcji (10 lekcji w grupie badawczej + 5 lekcji w grupie kontrolnej)⁵ na cele badawcze. Ponadto należałoby ich poprosić o rzetelne przygotowanie się do badania i chociażby powierzchowne zapoznanie się z metodologią badań, a także uzyskać zapewnienie, że nie przerwą badania. O ile teoretyczne przeszkolenie nie sprawiłoby kłopotu, o tyle trudności natury „życiowej” okazały się być nie lada przeszkodą. Nauczyciele niezbyt chętnie reagowali na prośbę o pomoc w badaniu. Tłumaczyli to, co wydaje się być w pełni zrozumiałe dla osoby czynnie pracującej w szkole, brakiem czasu, małą liczbą godzin lekcyjnych w stosunku do wymagań programowych. Do tego, wiele lekcji nie odbywało się ze względu na wyjazdy klas, czy nieobecności nauczyciela spowodowane najczęściej koniecznością udziału w różnego typu szkoleniach. Jednym słowem, trudno było znaleźć nauczyciela, który z entuzjazmem podszedłby do mojego eksperymentu, a już na pewno żaden z nich nie dawał gwarancji, że uda mu się przeprowadzić badanie w obydwu grupach. Dlatego też zdecydowałem się na przeprowadzenie badania wśród swoich uczniów, którzy uczyli się języka francuskiego w wymiarze 4 godzin tygodniowo, licząc się jednocześnie z konsekwencją, że badanie w grupie kontrolnej przeprowadzę rok później. Oczywiście podjęcie takiej decyzji miało swoje wady i zalety. Z jednej strony dobrze znałem swoich uczniów. Znany więc był ich poziom językowy, ich zainteresowania, tematy omawiane na lekcji, można więc było wybrać odpowiednie dokumenty autentyczne, które nie nastarczyłyby uczniom trudności. Podobnie w przypadku scenek sytuacyjnych: bazowały one na materiale leksykalnym i gramatycznym, który był przerabiany kilka lekcji wcześniej. Dzięki temu, uczniowie nie musieli zbytnio koncentrować się na kompetencji lingwistycznej, ale mogli skupić się na kompetencji pragmatyko-

⁵ W grupie eksperymentalnej zaplanowałem naprzemienną, cotygodniową pracę, wg schematu: w jednym tygodniu praca z dokumentem autentycznym, w kolejnym odgrywanie scenek. W grupie kontrolnej, uczniowie mieli odgrywać scenki sytuacyjne co dwa tygodnie.

interakcyjnej. Problemem natomiast było zachowanie obiektywności w czasie przeprowadzania badania. Znając dość dobrze swoich uczniów, musiałem bardzo uważać, aby nie określić dla nich wartości zmiennych badanych, opierając się na wiedzy, jaką na temat danego ucznia posiadałem. Mając zdefiniowaną populację, przystąpiłem do doboru próbki badawczej. Było oczywiste, że nie sposób było zbadać wszystkich uczniów grupy z prostej przyczyny: rzadko miała miejsce sytuacja, że wszyscy uczniowie byli obecni na lekcji. Stąd dobór, który zastosowałem, jak już wspomniałem, był **doborem nielosowym celowym** (Rubacha *op. cit.*: 124) opartym na kryterium stopnia obecności na lekcji języka francuskiego. I tak, z każdej z grup wyodrębniłem pięcioro uczniów, którzy regularnie uczęszczali na lekcje.

4.2. Przebieg badania

Samo przeprowadzenie eksperymentu nie należało również do łatwych. Przeszkód było wiele. Zastosowana została obserwacja niejawna. Zdecydowałem się na wybór tej techniki badawczej, ponieważ chciałem, aby wypowiedzi uczniów były jak najbliższe ich zwyczajowym wypowiedziom na lekcji. Uczniowie nie mogli się więc o niej dowiedzieć, a co za tym idzie należało zadbać o stworzenia wrażenia, że odgrywane scenki są jednymi z wielu w czasie roku szkolnego. W czasie dialogów na bieżąco wypełniałem scheduly obserwacyjne, które trzymałem tak, aby uczniowie nie widzieli, że są oceniani. Jednocześnie notowałem inne spostrzeżenia, które mogły być przydatne do opracowania wyników badania. Staralem się sprawić wrażenie, że spisuję błędy, które uczniowie popełniają. Musiałem jednak uważać, aby częstotliwość notowania nie była zbyt duża, inaczej uczniowie się peszyli. Poza synchronizacją działań badacza-obszernika, musiałem również sprostać innym problemom natury technicznej. Planując badanie, przewidziałem regularną cotygodniową pracę z dokumentami autentycznymi (w przypadku grupy badawczej) i cotygodniowe odgrywanie scenek sytuacyjnych (grupa badawcza i kontrolna). Niestety, badanie rozciągnęło się w czasie. Często zdarzały się sytuacje, gdy uczniowie poddani obserwacji byli nieobecni (co uniemożliwiało pracę z pozostałymi badanymi), klasy wyjeżdżały na wycieczki szkolne, w czasie lekcji języka francuskiego miały miejsce uroczystości szkolne lub różnego rodzaju wyjścia klasowe. Jednym słowem badanie, które miało zająć 10 tygodni w przypadku grupy badawczej i 5 tygodni w grupie kontrolnej, trwało w obydwu grupach prawie cały semestr, i to przy ogromnym nakładzie wysiłku z mojej strony!

5. Wnioski

Wynika z powyższego, że przeprowadzenie badania w warunkach zinstytucjonalizowanych nie jest rzeczą prostą. Opracowania poświęcone metodologii badań edukacyjnych w większości przypadków przedstawiają wyidealizowany

obraz działań badacza. Nie biorą one jednak pod uwagę realiów życia szkolnego, które bardzo często utrudniają przeprowadzenie badania, mogąc przyczynić się nawet do niemożności jego przeprowadzenia. Dobrze przygotowanie teoretyczne badacza nie gwarantuje sukcesu przeprowadzanego badania. Niemniej jednak, nie należy się łatwo poddawać, ponieważ poznanie empiryczne pozwoli na zwiększenie efektywności działań dydaktycznych. Nawet jeśli przedstawione wyżej badanie nie jest reprezentatywne dla ogółu populacji młodzieży licealnej, to może stanowić punkt wyjścia do badania, które pozwoli na sformułowanie wyjaśnienia nomotetycznego, czyli takiego, które pozwoli na wypracowanie twierdzeń uniwersalnych, odnoszących się do zjawiska w skali populacji. Wynika z tego, że trud włożony w przeprowadzenie badania nie poszedł, mam nadzieję, na marne, a samo badanie posłuży innym badaczom, którzy zechcą wypracować nowe teorie glottodydaktyczne na polu dydaktyki nauczania języka mówionego.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński, J. 2007 *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grucza, F. 2007 «Lingwistyka a glottodydaktyka» (w) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)* (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Harris, V. (et al.) 2002. *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Menand, R. (et al.). 2003. *Taxi!2. Méthode de français*. Paris: Hachette FLE.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

INDYWIDUALNE TEORIE NA TEMAT NA- UCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ

Individual theories on distance learning

The purpose of this article is to present similarities and differences between scientific and individual (subjective) theories on e-learning. Individual theories of students and teachers contain beliefs about pedagogical approaches, effectiveness and solutions of different didactic issues. The similarities can result both from knowledge of scientific literature and from professional experience.

1. Wstęp

U podstawy działania uczących się i nauczających języka obcego leży zawsze pewna teoria. Składa się ona z wzajemnie powiązanych twierdzeń, które mają wpływ na decyzje, podejmowane przez te osoby. Pytaniem otwartym pozostaje, czy teorie te są zawsze główną determinantą działania, z czym współdziałają i na ile są dostępne poznaniu.

Poprzez e-learning (EL) rozumiemy zazwyczaj nauczanie czy też uczenie się na odległość z wykorzystaniem technik komputerowych i Internetu. Ta forma pracy występuje w różnych wariantach: od sytuacji, w których zastosowanie technologii jest uzupełnieniem konwencjonalnego sposobu nauczania, opartego na interakcji *face-to-face* do rozbudowanych środowisk wirtualnych, wspierających przede wszystkim samodzielność uczących się. Jeżeli e-learning zawiera w sobie tradycyjne formy nauczania (nauczanie kontaktowe), formę tę określamy jako *blended learning* – istnieją także polskie określenia „nauczanie hybrydowe”, „komplementarne” itp.

Celem artykułu jest porównanie dostępnych obecnie wyników badań dotyczących nauczania języków obcych na odległość, mających status teorii naukowych, z indywidualnymi teoriami nauczycieli i studentów.

2. Indywidualne teorie – definicja i funkcja

Wiedza uzyskana poprzez doświadczenie (potoczna) krystalizuje się w postaci indywidualnych teorii, kierujących intencjami, nastawieniami i sposobami działania. Nie jest więc oczywiście tak, że osoby nauczające kierują się w swoim działaniu wyłącznie teoriami naukowymi dotyczącymi uczenia się, słownika umysłowego, mechanizmów konstruowania wiedzy. Jeżeli nawet teorie te są znane, nie muszą wcale decydować o bieżących decyzjach dotyczących sposobu nauczania.

Refleksyjny nauczyciel-praktyk konstruuje swój świat i jest w stanie opisywać oraz wyjaśniać swoje działania. Tak samo postępuje refleksyjny uczący się. Z poznawczego punktu widzenia teorie te są schematami reprezentującymi wiedzę deklaratywną i proceduralną w postaci zgeneralizowanej, mogą być potwierdzane, rozszerzane ewentualnie rewidowane. Zjawiskiem zbliżonym do indywidualnych teorii są tzw. imperatywy wewnętrzne, zawierające silny element afektywny i mające charakter nakazów lub zakazów.

Dotarcie do owych teorii nie jest jednak łatwe. Działania człowieka są uwarunkowane procesami umysłowymi, stąd też znaczenie tych działań jest tylko względnie związane z ich (zewnętrznym) opisem. Z natury rzeczy nie są to obiekty intersubiektywne. Takie samo zachowanie dwóch różnych nauczycieli może być spowodowane zupełnie różnymi teoriami. W dodatku musimy rozróżnić pomiędzy wiedzą „społeczną” (uwarunkowaną kulturowo) i indywidualną (uwarunkowaną biografią). Tego rodzaju teoria dotyczy więc zawsze konkretnego obszaru życia. Mamy tu na uwadze zazwyczaj tzw. sfery życia, istotne w kontekście kształcenia językowego: prywatną, publiczną, zawodową i edukacyjną.

Takie teorie są zatem złożonymi strukturami poznawczymi, nacechowanymi indywidualnie i względnie stabilnymi. Odnoszą się do relacji podmiotu z otaczającym światem i konstytuują złożony układ o strukturze argumentacyjnej. Zawierają przekonania wobec tego, czym jest język, nauczanie i uczenie się, wpływają na procesy myślowe i procesy rozumienia. Mają też funkcje wyjaśniające (dlaczego coś działa tak, a nie inaczej), prognostyczne (co się z pewnością stanie, jeżeli wykonam dane działanie) i techniczne (aby stało się X, należy zrobić Y) (Finkbeiner 1998:182).

Dotychczasowe badania teorii indywidualnych pozwalają na wysnucie wniosku, że często w zaskakujący sposób potwierdzają one wyniki badań ilościowych, poświęconych tym samym problemom, co owe teorie. Stopień uświadomienia teorii może być różny – mogą być bezpośrednio werbalizowane przez osoby badane. Zdarza się też i tak, że dotarcie do teorii następuje

pośrednio, poprzez analizę ustnych lub pisemnych wypowiedzi badanych. Teorie w różny sposób wpływają na działania uczniów i nauczycieli – wzmacniając je lub hamując.

Dzięki analizie teorii możliwe jest wyjaśnienie znaczenia niektórych interakcji między uczniami a nauczycielami. Okazuje się także, że teorie nauczycieli mogą być zbieżne z teoriami ich uczniów, mogą się od nich także diametralnie różnić.

Warto też podkreślić, że istniejące już w umyśle teorie mają wpływ na te, które dopiero będą powstawać. W dyskretny sposób sugerując swojemu „posiadaczowi” osady i rozwiązania mogą prowadzić do samospełniających się proroctw

Za początek badań tego rodzaju konstruktów uważa się koncepcję Kelly’ego z roku 1955 – teorię konstruktów osobistych (Polak 1999:15), jako konceptów służących do strukturyzowania i objaśniania świata. W myśl tej teorii rozumienie świata jest konstruowane, a nie istniejące i odkrywane. Istotnym wkładem Kelly’ego było opracowanie techniki siatki repertorycznej (test konstruktów ról, *rep-grid-test*), służącej do ustalania struktury teorii oraz koncepcja człowieka jako naukowca. Uzupełnieniem teorii Kelly’ego jest teoria schematów społecznych, składających się ze skryptów, schematów przedmiotowych, atrybutywnych, mieszanych i metaschematów (Polak 1999:27).

W okresie ponad 50 lat uznano za standardowe pewne metody badań teorii subiektywnych. Spośród nich w badaniach glottodydaktycznych istotną rolę odgrywa wywiad narracyjny, pisemny swobodny opis, wywiad sterowany, technika głośnego myślenia, czy technika odtwarzania struktury.

3. Naukowe i indywidualne teorie o nauczaniu na odległość

W badaniach własnych koncentrowałem się na pozyskiwaniu teorii z wywiadów narracyjnych oraz swobodnych opisów (wpisy na forum, opisowe fragmenty ankiet). Interesowały mnie teorie nauczycieli oraz studentów, przyszłych nauczycieli języków obcych, zwłaszcza dotyczące nauczania języków obcych na odległość. Poniższe wyjaśnienie kilku podstawowych zagadnień jest o tyle istotne, że nauczyciele i uczniowie, których będę chciał wkrótce zacytować, odnoszą się niejednokrotnie do pewnych specyficznych aspektów zagadnienia. Niekiedy mamy do czynienia z twierdzeniami prawdziwymi w stosunku do nieaktualnego już stanu rzeczy.

Podstawowa cecha charakterystyczna aranżacji EL polega na umiejscowieniu procesów uczenia się w ramach tzw. wirtualnego środowiska uczenia się, *Virtual Learning Environment* (VLE), czyli materiałów dydaktycznych dostępnych *online* wraz technikami komunikacji, umożliwiającymi kontakt z nauczycielem (zwanym często tutorem, mentorem, facylitatorem itp.) oraz innymi uczestnikami kursu. Wraz z *Managed Information System* (MIS), powstaje

system kontroli środowiska (*Managed Learning Environment*), czyli tzw. platforma e-learningowa, np. środowisko Moodle (Rösler 2007:223). Obecnie obserwuje się stały wzrost udziału e-learningu zarówno w zorganizowanych formach nauczania, jak i w indywidualnych planach autoedukacyjnych. Tendencja ta dotyczy zarówno edukacji na poziomie szkolnym, akademickim, jak i form kształcenia w instytucjach. W coraz większym stopniu e-learning jest wykorzystywany w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, chociaż ciągle jeszcze w stopniu niezadowalającym (Dudeney/Hockly 2007:5). Środowiska nauczania na odległość (w postaci elektronicznej) podlegają stałej ewolucji, w której można dotychczas wyróżnić trzy generacje.

Pierwsza z nich polegała na elektronicznym udostępnianiu materiałów. Były to zazwyczaj te same materiały, które występowały także w postaci drukowanej. Druga generacja charakteryzowała się wprowadzeniem wyspecjalizowanych platform, kursów zawierających zarówno komponenty elektroniczne jak i elementy nauczania *face-to-face* (nauczanie hybrydowe czyli komplementarne). Możliwe stało się nauczanie komunikacji, ponieważ zastosowanie dydaktyczne znalazły internetowe narzędzie komunikacji jak fora, chatroomy, poczta elektroniczna, ćwiczenia interaktywne czy transmisja video. Trzecia generacja e-learningu, nazywana także m-learningiem (mobilne uczenie się), rozwija się pod wpływem impulsów kierowanych przez procesy rozwoju tzw. społeczeństwa informacyjnego. Cechami konstytuującymi aktualne stadium rozwoju jest korzystanie z zasobów Web 2.0, mobilność środowisk uczenia się oraz wykorzystanie wirtualnej rzeczywistości. Oba te pojęcia wymagają krótkiego wyjaśnienia.

Obecną formę Internetu, zwaną Web 2.0, można scharakteryzować z dwóch perspektyw. Pierwszą z nich jest perspektywa techniczna. Serwisy internetowe wykorzystywane w kontekście edukacji obcojęzycznej wykorzystują tzw. mechanizm Wiki, czyli możliwość kolektywnego tworzenia tekstów przez wielu uczestników procesów nauczania, którzy nie są jednocześnie związani przymusem obecności w tym samym miejscu w tym samym czasie (asynchroniczne tworzenie tekstu). Powstające teksty mogą wykorzystywać różne technologie zapisu i prezentacji, prezentując treść w sposób zintegrowany – są więc multimedialne. Z kolei ich odbiór angażuje różne kanały percepcji, występuje więc wielokodowość. Materiały dydaktyczne są często publikowane z wykorzystaniem mechanizmu blogu (dziennika internetowego), co powoduje ich ciągłą aktualizację połączoną z powstawaniem wokół niego pewnego rodzaju wspólnoty użytkowników. Wspólnotowy charakter tej fazy rozwoju Internetu jest związany z otwarciem w dużej mierze zasobów publikowanych. Powszechne stało się udostępnianie oprogramowania, tekstów, danych w postaci tzw. zasobów otwartych.

Z kolei społeczna perspektywa Web 2.0 polega na powszechnym generowaniu treści przez użytkowników, którzy poruszając się w zasobach Sieci permanentnie je wzbogacają. Coraz powszechniejsze jest używanie klasyfikacji

treści internetowych na zasadzie „folksonomii” – jest to porządkowanie ich według pragmatycznych kryteriów istotnych dla użytkowników (zarówno twórców, jak i odbiorców). Serwisy internetowe są otaczane przez rozbudowane społeczności, często multikulturowe, stosujące tzw. „kolektywną inteligencję” dla wspólnego rozwiązywania problemów. Możliwość dokonywania przez użytkownika zmian i sterowania programami nazywana interaktywnością w kontekście społecznym jest promowaniem świadomego sprawstwa i samosterowności. Poprzez wewnątrzsterowność rozumiemy tutaj poczucie związku między intencjami osoby działającej a obserwowanymi przez nią skutkami działania.

Konceptcja m-learningu oznacza umożliwienie uczenia się niezależnie od miejsca. E-learning III generacji w coraz mniejszym stopniu jest związany z komputerem, mimo zdecydowanie cyfrowego tła komunikacji. Analizy wykazują, że środowiska uczenia się w coraz większym zakresie wykorzystują inne urządzenia o charakterze mobilnym, takie jak telefony komórkowe, odtwarzacze, czy konsole. Efektem jest więc swoboda w indywidualnym planowaniu aktywności, łączenie z pracą zawodową czy wypoczynkiem.

Wirtualna rzeczywistość w e-learningu polega na symulowaniu sytuacji komunikacyjnych z wykorzystaniem technologii sieciowych. W najszerszym rozumieniu symulacją nazywamy dokonywanie eksperymentów na modelu, jeżeli teoretyczna analiza problemu jest zbyt skomplikowana. W znaczeniu dydaktycznym jest to natomiast tworzenie modeli, w których następuje zindywidualizowane i zintegrowane nabywanie i wykorzystywanie umiejętności, jeżeli działanie to w warunkach naturalnych jest niemożliwe lub wysoce utrudnione. Technika symulacji jest oczywiście obecna w nauczaniu języków obcych niejako od zarania, w postaci m.in. gier symulacyjnych. Wirtualna rzeczywistość w e-learningu wydaje się oferować dużo większą skuteczność symulacji niż np. sytuacja nauczania w klasie.

Uznaje się więc, że nauczanie na odległość przeżyło ewolucję, zawierającą przynajmniej cztery etapy rozwoju. Trzy ostatnie określa się również zbiorczym określeniem e-learningu.

MODELE NAUCZANIA NA ODLEGŁOŚĆ (wg Tenberga 2003)

	Medium					Komunikacja uczącego się z:			
	Uczący się ustala:			Rodzaje interakcji		materialami	Innymi uczącymi się	nauczycielem	szkołą językową
	Czas	Miejsce	Tempo	Synchr./ asynchr.	Informacja zwrotna				
I generacja									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	-	+	-	(+)	(+)
II generacja									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	-	+	-	(+)	(+)
Nagrania audio	+	+	+	asynchr.	-	+	-	-	-
Nagrania wideo	+	+	+	asynchr.	-	+	-	-	-
Programy komputerowe	+	+	+	asynchr.	+	+	-	-	-
Telewizja/Radio	-	-	-	synchr.	+	+	-	-	-
III generacja									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Poczta elektroniczna	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Audiokonferencja	-	-	-	synchr.	+	+	+	+	(+)
Wideokonferencja	-	-	-	synchr.	+	+	+	+	(+)
Czat	+	+	+	synchr./ asynchr.	+	+	+	+	+
Telewizja/Radio	-	-	-	synchr.	-	+	-	-	-
IV generacja									
Materiały drukowane	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Poczta elektroniczna	+	+	+	asynchr.	+	+	+	+	+
Interaktywne multimedia / symulacje komputerowe	+	+	+	(synchr.)	+	+	-	-	-
Czat / komunikatory internetowe	+	+	+	synchr./ asynchr.	+	+	+	+	+

Zwróćmy uwagę, że zasadniczą cechą tej ewolucji jest przekazywanie coraz większej kontroli nad procesem nauczania w ręce uczących się. Im bardziej zaawansowany poziom e-learningu, tym większy jest ich wpływ na czas, miejsce

i tempo nauki. Coraz bardziej dostępna i zróżnicowana staje się informacja zwrotna. Komunikacja wewnątrz kursu może być zarówno synchroniczna, jak i asynchroniczna. W ostatniej fazie rozwoju e-learningu jest to komunikacja z nauczycielem, innymi uczestnikami, materiałami oraz z instytucją organizującą kurs.

Empiryczne badania nauczania na odległość doprowadziły do sformułowania następujących wniosków (Means i inni 2009:37-48):

- A. uczyć się *online* lepiej opanowują materiał kursu, niż osoby biorące udział w tym samym kursie w systemie klasowo-lekcyjnym,
- B. połączenie nauczania *online* z nauczaniem klasowo-lekcyjnym jest korzystniejsze niż nauczanie wyłącznie *online*,
- C. przewaga nauczania *online* wynika z poświęcenia przez uczestników większej ilości czasu na rozwiązywanie zadań,
- D. efektywność uczenia się *online* zależy w dużej mierze od treści nauczania i preferencji poznawczych uczących się,
- E. nagrania wideo i quizy nie podnoszą same w sobie jakości nauczania,
- F. wyniki nauczania mogą być podwyższane przez wprowadzanie elementów promujących indywidualną refleksję i samoewaluację,
- G. grupowe nauczanie *online* zwiększa wprawdzie jakość interakcji, lecz nie ma wpływu na wyniki uczenia się,
- H. najmniejszy odsetek rezygnacji z kursu występuje przy proporcji 30% pracy w klasie, 70% pracy na odległość.

Zebrane przeze mnie indywidualne teorie dotyczące nauczania na odległość w jego elektronicznej postaci można sklasyfikować według następujących kryteriów: poziom immersji (od teorii osób nieuczestniczących w nauczaniu na odległość do osób silnie zaangażowanych), według podejść dydaktycznych (od instruktoryzmu do konstruktywizmu), wiara w skuteczność nauczania na odległość (od całkowitej negacji do pełnej akceptacji) oraz teorie dotyczące sposobów rozwiązywania konkretnych problemów dydaktycznych (aby osiągnąć cel X, należy wykonać działanie Y).

Ze względu na ograniczenia formalne niniejszej publikacji zacytuję jedynie fragmenty teorii odnoszących się do podejść dydaktycznych i skuteczności nauczania na odległość. Warto zwrócić uwagę, że w każdym przypadku można porównać cytowane wypowiedzi z przytoczonymi wcześniej wynikami badań empirycznych – w nawiasie podaję punkt, do którego daną wypowiedź można odnieść:

- „Nauczanie konstruktywistyczne jest dobre tylko dla uczniów zaawansowanych.” (A, C, D)
- „Wyniki pomiaru dydaktycznego mogą być mylące. Pozytywne wyniki testów mogą tworzyć iluzję wzrostu kompetencji językowej uczniów, który w rzeczywistości nie ma miejsca.” (E)
- „Ciekawostką jest fakt, że lekcje odbywają się, kiedy tylko chcemy. Nie wiem, czy taka elastyczność szkoły jest dobra, jeśli chodzi o naukę, zwłaszcza języków obcych.” (C, D)

- „Jeśli chodzi natomiast o język pisany, to osoby z którymi się tam kontaktowałam nie pisały ani poprawnie, ani całymi wyrazami, nie mówiąc już o całych zdaniach. Wiele skrótów, język niestaranny, niejasny, wprowadzający złe nawyki językowe.” (G)
- „Środowisko uczenia się (wirtualne laboratorium językowe), dostępne przez 24 godziny na dobę siedem dni w tygodniu, poprzez dowolny komputer, daje potencjalną możliwość zaspokojenia potrzeb różnych uczniów, zwiększenia efektywności nauczania i podtrzymania motywacji do kontynuowania nauki” (C, D, F)
- „E-learning byłby potencjalnie korzystny w nauczaniu języków martwych” (A)
- „Aranżuję aktywność uczniów w taki sposób, żeby była możliwie podobna do autentycznej komunikacji. Do osiągnięcia tego efektu nie jest mi potrzebna technologia multimedialna.” (B)
- „Za najkorzystniejszy uważam 60-procentowy udział w zadaniach w klasie i projektach i 40% w działaniach *online*.” (H)
- „Uważam, że program ten może pełnić tylko funkcję pomocniczą w uczeniu się języków obcych, ponieważ nie rozwija w pełni wszystkich sprawności językowych.” (B)
- „Co prawda programy, których używałam, dawały złudzenie tego, że nauczyciel jest obok, jednak nie może się to równać z lekcją „na żywo”, kiedy obie osoby są faktycznie obok siebie.” (B, D)
- „A ta szkoła nie oferuje nam tego wszystkiego, co jest w stanie zaoferować tradycyjna szkoła.” (B, D)

4. Wnioski

Analiza zebranych teorii oraz ich porównanie z dostępnymi teoriami naukowymi i wynikami innych badań empirycznych może dostarczyć pewnych ogólnych wniosków. Biorąc pod uwagę stopień nasycenia teorii wiedzą fachową, pochodzącą z różnych źródeł, teorie nauczycieli wydają się dużo bardziej rozbudowane, niż teorie studentów. Szczególnie duża różnica jest widoczna przy porównaniu wypowiedzi polskich studentów z opiniami zagranicznych nauczycieli (przede wszystkim z angielskiego i niemieckiego obszaru językowego). Jest to niewątpliwie wynik różnicy w ekspozycji na oddziaływanie tegoż nauczania – studenci mają w tej dziedzinie mniejsze doświadczenia. Z drugiej strony należy podkreślić, że głos w dyskusji na ten temat zabierają najczęściej (choć nie zawsze) nauczyciele interesujący się tym zagadnieniem, natomiast udział studentów w e-learningu ma obecnie charakter obligatoryjny.

W teoriach nauczycieli języków obcych uczestniczących w e-learningu (jako prowadzący kursy lub uczestnicy) występuje bogata paleta podejść dydaktycznych sięgająca od preferowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej do konstruktywizmu. Może to mieć związek z indywidualnymi biografiami

nauczycieli. Są oni przedstawicielami różnych pokoleń, ich kształcenie zawodowe odbywało się w okresie dominacji różnych metod nauczania. Wśród nauczycieli zdarzają się zarówno osoby, które rozpoczynały karierę zawodową poza sferą glottodydaktyczną i trafiły do niej poprzez e-learning, jak i wykwalifikowani nauczyciele języków obcych którzy zaadaptowali nowe technologie do swojego repertuaru dydaktycznego. Podobnie zróżnicowane podejścia do sposobów nauczania i uczenia się istnieją zresztą również wśród studentów.

Charakterystyczna jest zbieżność dużej części teorii nauczycielskich z nowszymi wynikami badań empirycznych o charakterze ilościowym. Może to świadczyć oczywiście o znajomości piśmiennictwa naukowego, ale też o dochodzeniu do podobnych co badacze wniosków pod wpływem własnych doświadczeń dydaktycznych, czy też badań w działaniu.

Porównując pochodzenie zebranych teorii można zauważyć, że obecność polskich nauczycieli języków obcych na międzynarodowych forach dyskusyjnych, poświęconych e-learningowi, była w okresie zbierania danych do niniejszej publikacji niezauważalna (rok 2008). Na polskim forum środowiska *Moodle* toczyła się dość intensywne dyskusja w języku polskim, dotycząca nauczania języków obcych, prowadzona jednak w zasadniczych wątkach przez informatyków lub też osoby zainteresowane przede wszystkim technicznymi aspektami zagadnienia. Teorie polskich nauczycieli pochodzą więc w zasadniczej części z analizy wywiadów prowadzonych przy okazji praktyk pedagogicznych studentów. Ten stan rzeczy nie musi wynikać z mniejszego rozpowszechnienia e-learningu w Polsce, w porównaniu z innymi krajami. Pod koniec 2008 roku na 45327 platform *Moodle* zarejestrowanych na całym świecie na Polskę przypadało 978, co jest proporcją dość korzystną. Przyczyną może być natomiast proporcjonalnie mniejsze niż w innych krajach wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu języków obcych.

BIBLIOGRAFIA

- Dudeny, G. i Hockly, N. 2007. *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson.
- Finkbeiner, C. 1998. „Sind gute Leser/-innen auch gute Strategen? Was Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen darüber denken“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 27: 180–203.
- Means, B. i in. 2009. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education: Washington D.C.
- Polak, K. 1999. *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego
- Rösler, D. 2007. *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg
- Tenberg, R. 2003. „Interaktionsformen und neue Medien aus der Sicht des Fernlernens“. *Deutsch als Fremdsprache* 4: 210–219

KOMUNIKATY

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego,
Zakład Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie,
Instytut Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
Jana Pawła II
serdecznie zapraszają do udziału w konferencji na temat:

Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych

która odbędzie się w dniach 6–8 września 2010 r. w Lublinie.

„Niezwykły”, niecodzienny, wyjątkowy, specyficzny, inny - jakkolwiek określi-
libyśmy ucznia, z którym spotykamy się w naszej praktyce dydaktycznej, jest on
źródłem refleksji dydaktycznej wpływającej na rozwój naszych poglądów i spo-
sobów nauczania oraz partnerem w badaniu. Jest to uczeń wybitnie uzdolniony
lub napotykający trudności, pełen zapału do nauki lub niechętnie przystępu-
jący do pracy, stawiający pierwsze kroki w szkole lub podejmujący się nauki ję-
zyka obcego w starszym wieku, uczeń o określonych potrzebach edukacyjnych
i wreszcie uczeń z deficytami rozwojowymi lub niepełnosprawnością.

Konferencja adresowana jest do wszystkich nauczycieli i badaczy w dziedzi-
nie dydaktyki języka, którym bliskie są następujące zakresy tematyczne:

- Indywidualizacja w nauczaniu języków obcych: specyficzne potrzeby w procesie nauczania i uczenia się języka obcego w różnych grupach wiekowych (dzieci, młodzież, dorośli) i w różnych kontekstach edukacyjnych.
- Inteligencja i zdolności językowe w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.
- Motywowanie do nauki języka obcego: jak motywować ucznia słabo zainteresowanego nauką języka obcego; jak pracować z uczniem szczególnie uzdolnionym.
- Strategie nauczania i uczenia się.
- Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, zespół ADHD, deficyty wzroku i słuchu, niepełnosprawność intelektualna itp.) na lekcji języka obcego - możliwości i ograniczenia.
- Nauczanie języków obcych w integracji szkolnej.
- Rola środowiska (rodzina, szkoła, poradnia itp.) w przyswajaniu języka przez uczniów z deficytami rozwojowymi lub niepełnosprawnością.

- Przygotowanie nauczycieli języków obcych do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Specyfika nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych.

Mamy nadzieję, że zaproponowane obszary problemowe spotkają się z szerokim zainteresowaniem Członków i Sympatyków PTN reprezentujących wszystkie szczeble i konteksty nauczania.

Zgłoszenia udziału w konferencji (patrz formularz zgłoszeniowy) oraz propozycje wystąpień (20 minut + 10 minut na dyskusję) zawierające tytuł i streszczenie (ok. 200 słów) prosimy nadsyłać do dnia **30 kwietnia 2010 r.** na adres: **ptn.2010@poczta.umcs.lublin.pl**

Oplata konferencyjna (obiady, kolacje, bankiet, poczęstunek podczas przerw, materiały konferencyjne, częściowy koszt tomu pokonferencyjnego) dla członków Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego wynosi 250 zł, dla pozostałych uczestników 280 zł.

Formularz elektronicznej deklaracji członkowskiej znajduje się na stronie internetowej PTN.

Opłatę konferencyjną prosimy przesłać do dnia **30 kwietnia 2010 r.** na konto: BRE SA o/Lublin **57 1140 1094 0000 2905 1600 1134** koniecznie z dopiskiem w polu tytułem: Konferencja PTN 2010. Natomiast upoważnienie do wystawienia faktury VAT bez podpisu (poniżej) w tym samym terminie na adres: dr Joanna Pędzisz, Instytut Germanistyki, Zakład Lingwistyki Stosowanej UMCS, Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4; 20-031 Lublin

Poza referatami proponujemy też formę warsztatów dla zainteresowanych nauczycieli, które będą koncentrować się wokół tematu wiodącego konferencji. Wszyscy nauczyciele biorący udział w konferencji/warsztatach otrzymają certyfikat uczestnictwa. Z uwagi na fakt, że konferencja adresowana jest do nauczycieli różnych języków obcych (w tym także języka polskiego jako obcego), obrady odbywać się będą w języku polskim. Po zakończeniu konferencji planujemy opublikowanie referatów w recenzowanym tomie o charakterze monograficznym oraz w kolejnym numerze czasopisma **Neofilolog**.

Podczas konferencji przewidujemy prezentacje publikacji wydawnictw polskich i zagranicznych z możliwością ich nabycia po korzystnych cenach.

Zapraszamy!

Przewodnicząca Zarządu Głównego PTN

Prof. dr hab. Halina Wiśła

Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego

Dr Jolanta Knieja

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 2010 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów,
40 zł dla nauczycieli, 80 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(**WAŻNE!** - deklarację członkowską można również 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>