

# **neofilolog**

CZASOPISMO POLSKIEGO  
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO  
NR 37

## **Kształcenie językowe dorosłych – nowe doświadczenia i wyzwania dla nauczycieli i lektorów**

pod redakcją

**Anny Michońskiej-Stadnik**

Publikacja dofinansowana przez  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Poznań 2011

**Redaktor tomu tematycznego:**

Anna Michońska-Stadnik

**Recenzenci tomu tematycznego:**

Maria Wysocka, Krystyna Drożdżal-Szelest

**Redakcja**

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)

Piotr Bajak (redakcja techniczna)

Joanna Dudek (projekt okładki)

**Rada redakcyjna:**

Anna Cieślicka, Krystyna Drożdżal-Szelest, Aleksandra Jankowska, Jan Majer, Kazimiera Myczko, Urszula Paprocka-Piotrowska, Mirosław Pawlak, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak, Weronika Wilczyńska

ISSN: 1429-2173

**INFORMACJE DLA AUTORÓW:**

W czasopiśmie publikujemy teksty referatów ogłoszonych 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@amu.edu.pl](mailto:kataszaj@amu.edu.pl)

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)  
Instytut Lingwistyki Stosowanej  
ul. 28 Czerwca 1956 roku nr 198, 61-485 Poznań  
[malgorzata.bielicka@amu.edu.pl](mailto:malgorzata.bielicka@amu.edu.pl)

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

## SPIS TREŚCI

**SŁOWO WSTĘPNE:** Anna Michońska-Stadnik 5

### I. UCZNIOWIE DOROŚLI W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM

1. Małgorzata Jedynak – *E-learning akademicki jako wyzwanie na studiach neofilologicznych* 11
2. Małgorzata Marzec-Stawiarska – *Techniki rozwijające wyższe poziomy przetwarzania tekstu w kształceniu sprawności czytania wśród dorosłych* 27
3. Mirosław Pawlak – *Użycie strategii uczenia się gramatyki przez studentów filologii angielskiej* 39
4. Joanna Targońska – *Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwości jej poprawy* 55

### II. UCZNIOWIE DOROŚLI POZA ŚRODOWISKIEM AKADEMICKIM

1. Iwona Janowska – *Profil dorosłego uczącego się języka polskiego jako obcego, czyli kto, gdzie, dlaczego i w jaki sposób uczy się języka polskiego w naszym kraju* 75
2. Anna Jaroszevska – *Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju glottogeragogiki* 87
3. Weronia Król – *Język a kultura – rozwijanie świadomości interkulturowej u uczniów dorosłych: optymalne warunki dydaktyczne* 101
4. Grzegorz Markowski – *Autentyczny tekst pisany jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu dorosłych komunikowania się w języku specjalistycznym* 109
5. Tomasz Róg – *O źródłach motywacji w kontekście edukacji językowej dorosłych* 121
6. Maciej Smuk – *Audyt językowy w nauczaniu osób dorosłych* 133
7. Paweł Sobkowiak – *Jak określić potrzeby językowe pracowników w miejscu pracy* 145
8. Agnieszka Strzalka – *Strategie interakcyjne lektorów, z którymi dorośli chcą pracować* 159
9. Dorota Werbińska – *Postrzeganie procesu uczenia się języka obcego w perspektywie uczniów dorosłych (badanie jakościowe nauczycieli-konsultantów)* 175

### III. PERSPEKTYWA EUROPEJSKA

1. Marta Borowiak-Dostatnia, Anna Zięba – *Analiza wybranych projektów unijnych jako wyraz zaangażowania państw UE w rozwój narzędzi ITC i technologii językowych w nauczaniu języków obcych* 197

2. Agnieszka Stępkowska – *Polityka językowa w zakresie nauczania pierwszego języka obcego w wielojęzycznym kraju na przykładzie Szwajcarii – inspirujące doświadczenie* 215

**RECENZJE** 229

**SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY** 232

## SŁOWO WSTĘPNE

Oddajemy do rąk zainteresowanych Czytelników kolejny, trzydziesty siódmy tom *Neofilologa*, poświęcony w całości nauczaniu języków obcych w grupach uczniów dorosłych. Tom nosi tytuł *Kształcenie językowe dorosłych – nowe doświadczenia i wyzwania dla nauczycieli i lektorów*. Choć wciąż dominuje popularny pogląd, że dzieci są lepszymi uczniami języka niż dorośli, wzrasta zainteresowanie potrzebami i wymaganiami tej drugiej grupy słuchaczy. Zmieniająca się struktura wiekowa populacji w wielu krajach, niż demograficzny oraz potrzeby rynku wewnętrznego powodują to, że wśród osób dorosłych i starszych pojawia się coraz większe zainteresowanie edukacją w zakresie języków obcych. Co ciekawe, liczne badania na temat postępów w uczeniu się języków nie do końca potwierdzają przewagę dzieci nad dorosłymi. O ile dzieci z łatwością przyswajają wymowę i mają ogólnie mniejsze zahamowania w inicjowaniu działań komunikacyjnych, o tyle dorośli potrafią lepiej zorganizować swoją pamięć, bardziej skupić uwagę i mają bardziej określone potrzeby językowe, co z kolei pozytywnie wpływa na motywację. Oprócz tego, uczniowie starsi są również zainteresowani uczeniem się języka specjalistycznego, związanego z wykonywaną pracą zawodową. W związku z tym, stawiają oni przed swoimi nauczycielami i lektorami konkretne wyzwania, którym należy sprostać, aby nie zniechęcić tej szczególnej grupy uczniów do edukacji w zakresie języków obcych.

Prezentowany tom zdecydowaliśmy się podzielić na trzy części, zgodnie z tematyką zawartych w nich tekstów. Część pierwsza, zatytułowana *Uczniowie dorośli w środowisku akademickim*, składa się z czterech artykułów poświęconych edukacji językowej studentów neofilologii, którzy przecież też są uczniami dorosłymi. Artykuły w każdej części ułożone zostały w kolejności alfabetycznej, według nazwisk Autorów.

Artykuł Małgorzaty Jedynak przedstawia badanie pilotażowe Autorki na temat efektywności e-learningu w środowisku szkoły wyższej. Ta forma edukacji staje się coraz popularniejsza, bardziej chyba ze względu na potrzebę urozmaicenia prezentacji dydaktycznej niż na rzeczywiste osiągnięcia językowe studentów. Autorka stawia pytanie czy wysiłek włożony przez wykładowców w przygotowanie zajęć e-learningowych nie idzie na marne wobec niewielkich postępów studentów w zestawieniu z tradycyjnymi formami nauczania, gdzie wymagany jest bezpośredni kontakt student – wykładowca. E-learning nie powinien być, wobec tego, formą alternatywną, ale raczej uzupełniającą w stosunku do tradycyjnego systemu kształcenia.

Małgorzata Marzec-Stawiarska proponuje w swoim artykule zastosowanie technik rozwijających wyższe poziomy rozumienia i analizy tekstu czytanego wśród studentów neofilologii. Głównie chodzi tu o techniki sytuacyjnego modelu interpretacji, oraz strategie i operacje związane z kontrolą rozumienia dyskursu pisanego. Studenci wysoko ocenili zastosowane techniki, podkreślając ich wysoką wartość motywacyjną. Z kolei artykuł Mirosława Pawlaka prezentuje sprawozda-

nie z badania na temat użycia strategii uczenia się gramatyki przez studentów filologii angielskiej. Autor zauważa, że pojawia się sprzeczność w opiniach studentów – w badaniu ilościowym gramatyka przyswajana jest, według nich, podczas ćwiczeń nastawionych na komunikację, natomiast w pytaniach otwartych studenci przyznają, że uczą się form językowych poprzez bardzo tradycyjne, typowe ćwiczenia dedukcyjne. Pawlak wnioskuje, że istnieje potrzeba przeprowadzenia badań użycia strategii podczas wykonywania poszczególnych zadań językowych, ponieważ globalne traktowanie tego zagadnienia przynosi raczej sprzeczne rezultaty. Ostatni w tej części jest artykuł Joanny Targońskiej, która wskazuje na potrzebę indywidualnej pracy ze studentem podczas uczenia się słownictwa. Najczęściej stosowaną techniką okazuje się być mechaniczne utrwalanie pojedynczych słów, brak jest w programach nauczania strategii kognitywnych, które mogą okazać się pomocne w indywidualnym przyswajaniu leksyki w obcym języku.

Część druga, zatytułowana *Uczniowie dorośli poza środowiskiem akademickim*, zawiera dziewięć artykułów poświęconych nauczaniu języków obcych na kursach językowych. W tej grupie dorosłych mamy do czynienia z uczniami w bardzo różnym wieku, stąd kilka artykułów zajmuje się osobami po 50tym roku życia. Ten cykl rozpoczyna artykuł Iwony Janowskiej, która zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego. Zauważa ona konieczność dokładnego określenia potrzeb tej grupy uczących się, ponieważ reprezentują one różnorodne narodowości i kultury. Różne są też przyczyny podejmowania przez nich nauki języka polskiego. Duża rozpiętość wiekowa i społeczna sugeruje, według Autorki, potrzebę wprowadzania większej autonomii w uczeniu się języka. Anna Jaroszevska zajmuje się uczniami w wieku senioralnym, w której to grupie także występują różnorodne potrzeby językowe, ale nie zostały one odpowiednio zbadane. Dlatego Autorka sugeruje potrzebę rozwijania glottogeragogiki, dyscypliny naukowej, której przedmiotem badań byłby zakres potrzeb językowych grupy uczniów starszych, ich problemy z uczeniem się języków obcych, a także przygotowanie odpowiednich dla nich materiałów dydaktycznych. Werona Król wychodzi z założeń hipotezy Sapira-Whorfa, która twierdzi, że język wpływa na sposób myślenia. Wynika z tego, że różne języki sugerują różne obrazy świata. Dlatego też istnieje potrzeba rozwijania świadomości interkulturowej, która ma szczególne znaczenie dla osób dorosłych, zrosniętych już mocno ze swoją rodzimą kulturą.

Nieco inne zagadnienie przedstawia Grzegorz Markowski. Podkreśla w swoim artykule potrzebę wykorzystania autentycznych tekstów pisanych w nauczaniu języka specjalistycznego, a konkretnie języka biznesu. Analiza takich tekstów ma dla uczniów wartość wyjątkowo motywującą. Tomasz Róg zajmuje się również motywacją uczniów dorosłych. Z jego badania wynika, że ta grupa jest przede wszystkim umotywowana wewnątrznie, co jest z pewnością dużym ułatwieniem w pracy nauczyciela. Oczywiście, w ramach tej wewnętrznej motywacji możemy zauważyć różnorodne jej odmiany, np. potrzebę porozumiewania się w podróży, rozumienie tekstów, filmów i piosenek, a także konieczność kontaktów rodzinnych w obcym języku. Maciej Smuk informuje w swoim artykule o

audycie wewnętrznym, który ma szerokie zastosowanie w szkołach językowych. W większości kontekstów dotyczy on jednak wyłącznie poziomu zaawansowania językowego, natomiast Autor uważa, że należałoby go rozszerzyć o uwarunkowania społeczno-ekonomiczne w danej grupie uczniów dorosłych. Pozwoliłoby to na lepsze planowanie nauki języka oraz przygotowanie materiałów dydaktycznych bardziej dostosowanych do potrzeb uczniów. Artykuł Pawła Sobkowiaka wraca do problemów nauczania języka specjalistycznego, zwłaszcza języka biznesu, i podkreśla konieczność stosowania dogłębnej analizy potrzeb grupy. Analiza taka powinna się odbywać za pomocą różnorodnych sposobów zbierania danych. W artykule zauważona została konieczność stosowania podejścia zadaniowego w nauczaniu języka, a szczególnie często powinny być używane zadania typowe dla miejsca pracy uczniów. Jako kolejny pojawia się artykuł Agnieszki Strzałki, w którym Autorka zajmuje się obserwacją dobrych nauczycieli w pracy z dorosłymi. Nauczyciele ci stosują różne strategie interakcyjne, które są tak dobrane, aby w rozmowie z uczniem nie obniżać jego poczucia własnej wartości, motywacji, ani nie wzbudzać poczucia lęku. Uwzględnianie potrzeb emocjonalnych uczniów, zdaniem Autorki, odgrywa szczególną rolę w nauczaniu dorosłych. Jako ostatni w tej grupie znajduje się artykuł Doroty Werbińskiej. Zawiera on raport z badania jakościowego, przeprowadzonego na niewielkiej grupie osób uczących się języka obcego, konkretnie angielskiego. Osoby te były jednocześnie konsultantami metodycznymi w zakresie innych przedmiotów szkolnych. Z rozmowy z tymi doświadczonymi uczniami wynika szereg pożytecznych wskazówek dla nauczycieli tej grupy wiekowej.

Ostatnia część zawiera tylko dwa artykuły, ale ponieważ różnią się one nieco tematyką od innych, zdecydowano umieścić je osobno. Część ta zatytułowana jest *Perspektywa europejska*, a teksty dotyczą edukacji dorosłych w innych krajach oraz programów Unii Europejskiej poświęconych temu zagadnieniu. I tak, Marta Borowiak-Dostatnia i Anna Zięba przeprowadzają analizę różnorodnych projektów unijnych, które promują rozwój technologii informacyjnej i jej zastosowań w dydaktyce. Analiza wykazuje, że państwa zaangażowane w projekty posiadają gotowe rozwiązania, natomiast ich faktyczne zastosowanie w praktyce nie jest do końca znane. Ostatni artykuł, autorstwa Agnieszki Stępkowskiej, dokładnie przedstawia politykę językową w Szwajcarii, która sama jest krajem wielojęzycznym, a w chwili obecnej staje przed wyzwaniem konieczności nauczania języka angielskiego jako światowego medium porozumiewania się. Taka sytuacja stwarza pewnego rodzaju zagrożenie dla statusu języków narodowych w Szwajcarii.

Mamy nadzieję, że nauczyciele i lektorzy, uczący języków obcych w grupach dorosłych, znajdą w tym tomie *Neofilologa* pożyteczne komentarze i wskazówki, które nie tylko mogą stać się przedmiotem dalszych badań naukowych, ale mogą także zostać wykorzystane w praktyce edukacyjnej.





# Część I

**UCZNIOWIE DOROŚLI  
W ŚRODOWISKU AKADEMICKIM**



*Małgorzata Jedynak*

*Uniwersytet Wrocławski*

---

## **E-LEARNING AKADEMICKI JAKO WYZWANIE NA STUDIACH NEOFILOLOGICZNYCH**

### **Abstract**

Internet development enabled e-learning to evolve and assimilate with traditional teaching techniques supporting academic learning. The advantages of e-learning such as its flexibility, reduction of costs, self-paced learning modules or addressing various learning styles are being appreciated by more and more universities and colleges. In the theoretical framework the article discusses the basic assumptions of e-learning and organization of distant learning courses. It also presents e-learning from the perspective of English Studies Department students and their needs. Finally, the pilot study is described in which effectiveness of e-learning is examined. Two groups of students were under investigation; one attending regular traditional lectures and the other participating in the e-learning programme. The findings show that e-learning is only slightly more effective than traditional way of teaching. Considering all the limitations of the study, the traditional and innovative ways of teaching deserve to be called equally legitimate.

### **1. Wstęp**

W dzisiejszych czasach trudno funkcjonować bez Internetu, którego potencjał jest wykorzystywany praktycznie we wszystkich obszarach naszego codziennego życia. Edukacja jest niewątpliwie dziedziną, która w znaczący sposób korzysta z tej zdobyczy naszej cywilizacji. Coraz więcej uczelni zarówno publicznych jak i niepublicznych decyduje się na uatrakcyjnienie swojej oferty poprzez wprowadzenie wykładów w formie audio- lub wideokonferencji, dyskusji na forach internetowych lub czacie, wirtualnych laboratoriów czy wirtualnych konsultacji z wykładowcami. Jeszcze kilka lat temu takie formy nauczania były tylko wizją

bliżej niesprecyzowanej przyszłości. Obecnie są to rozwiązania stosowane już na szeroką skalę, aczkolwiek nie można jeszcze ich porównywać do powszechności nauczania online w amerykańskiej rzeczywistości akademickiej. Z analizy danych z raportu na temat nauczania na odległość na uczelniach wyższych w Stanach Zjednoczonych wynika, że w porównaniu do roku 2009 zaobserwowano znaczący wzrost w zapisach studentów na kursy online. Liczba uczestników tego typu kursów wyniosła 6,6 miliona, o milion więcej w porównaniu do roku ubiegłego (Allen, Seaman 2010).

Z e-nauczania korzystają zarówno uczelnie techniczne jak i humanistyczne, które różnią się jednak specyfiką procesu nauczania. Niniejszy artykuł zajmuje się problematyką nauczania na odległość w formie e-learning w odniesieniu do studentów kierunków filologicznych. Jego głównym celem jest pokazanie jak e-learning funkcjonuje w polskiej przestrzeni akademickiej. W obecnej sytuacji rozwoju i przy obowiązujących regulacjach prawnych można przypuszczać, że e-learning z czasem stanie się zinstytucjonalizowaną formą kształcenia. Według stanu wiedzy autorki artykułu nie istnieją konkretne oficjalne dane ilościowe dotyczące powszechności e-learning w polskiej przestrzeni edukacyjnej. Jedno z badań na temat popularności e-learning w szkolnictwie wyższym w województwie śląskim pokazuje, że połowa uczelni w tym regionie w roku 2006 nie dysponowała tego typu kursami oraz nie miała nawet planów wdrożeniowych (Eisenhardt 2006). Dane opracowane na temat e-learningu na uczelniach wyższych w Polsce przez firmę Norte zajmującą się analizami marketingowymi pokazują, że w 2005 roku istniała znacząca różnica pomiędzy województwami. Uczelnie wyższe w województwach mazowieckim, wielkopolskim oraz zachodnio-pomorskim przodowały we wdrażaniu systemu e-learning.

Niniejszy artykuł ma dwuczłonową strukturę. W części teoretycznej przybliżono ideę e-learning oraz poruszono najważniejsze kwestie związane z tego typem nauczania w szkolnictwie wyższym takie jak możliwości i środki techniczne służące do wykorzystania tego potężnego narzędzia w kształceniu przyszłych filologów. Druga część o charakterze empirycznym zawiera opis badania na temat efektywności e-wykładu z dydaktyki języka obcego prowadzonego przez autorkę artykułu w jednej z niepublicznych szkół wyższych o profilu filologicznym we Wrocławiu.

## **2. E-learning w szkolnictwie wyższym**

### **2.1. E-learning i jego podstawowe założenia**

Wbrew ogólnie panującym opiniom idea nauki na odległość nie jest produktem ubocznym zastosowania Internetu. Już ponad dwieście lat temu Uniwersytet Jagielloński organizował dla swoich żaków kursy korespondencyjne. Poza tym jak zauważa Gajek (2008: 40) przez ostatnie kilkadziesiąt lat wykorzystywano dostępne zdobycze techniki takie jak telefon, radio i telewizję, aby komunikować

się i uczyć języka obcego na odległość. Gorosch (1967) w swoim eksperymencie przeprowadzonym z nauczycielami polegającym na uczeniu ich języka obcego przez telefon udowodnił, że sposób ten jest równie efektywny jak tradycyjne formy nauczania.

Można bez wahania stwierdzić, że termin e-learning zaczerpnięty bezpośrednio z języka angielskiego zadomowił się już w większości języków, w tym również w języku polskim. Profesor Miodek (2007: 250) jest zdania, że otwarty ciąg morfologiczny uruchomiła poczta elektroniczna, powszechnie znana jako e-mail. Wielu neofilologów, nawet purystów naszego rodzimego języka, pogodziło się już z wszechobecną dominacją terminu e-learning, a nawet hybrydami typu e-test, e-zaliczenie czy e-wykładowca. W literaturze glottodydaktycznej można również spotkać spolszczone odpowiedniki e-learning takie jak e-nauczanie, e-uczenie się czy e-edukacja. Wszystkie te terminy obejmują całość procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się w środowisku nowoczesnych technologii informacyjnych oraz za ich pośrednictwem, a zwłaszcza Internetu. E-edukacja jest interaktywnym procesem kształcenia, który poprzez dostępne środki techniczne umożliwia realizację określonych relacji pomiędzy wykładowcą oraz studentem, a także pomiędzy poszczególnymi studentami w grupie. E-wykładowca pełni w procesie nauczania ważną rolę polegającą na połączeniu jego tradycyjnej funkcji, której celem jest przekazywanie wiedzy z funkcją przewodnika (z ang. tutor). E-learning, który obecnie jest wdrażany w edukacji ma niewiele wspólnego z tym stosowanym w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. W przeszłości termin e-learning odnosił się do ogólnie pojętego nauczania za pomocą technologii elektronicznej np. w ramach szkoleń komputerowych. W systemie e-learning nauczyciel i jego studenci są oddaleni od siebie i komunikują się synchronicznie lub niesynchronicznie za pomocą Internetu. Pomimo odległości uczestnicy spotykają się w jednym miejscu i czasie komunikując się asynchronicznie za pomocą poczty elektronicznej, stron www lub forum. Istnieje również możliwość komunikowania się synchronicznego na przykład podczas wideokonferencji, na czacie pisanym lub za pośrednictwem komunikatora internetowego. Postępy uczniów są sprawdzane za pomocą testów udostępnianych wszystkim uczestnikom w tym samym czasie lub w terminie indywidualnie ustalonym z osobą prowadząca kurs. Prace studentów mogą być również przesyłane do nauczyciela.

Aby student mógł efektywnie korzystać z wykładów w systemie e-learning muszą być spełnione określone warunki. Podobnie jak ma to miejsce w tradycyjnym systemie nauczania nauczyciel prowadzący kurs powinien znać swoich uczniów, których zaangażowanie i postępy powinny być monitorowane tak jak ma to miejsce w sali wykładowej. Istotną kwestią jest opracowanie graficzne kursu, które w znacznym stopniu może decydować o sukcesie studenta. Układ graficzny powinien być dostosowany do realnych możliwości studentów, ich znajomości obsługi komputera. Nawigacja powinna być na tyle nieskomplikowana, żeby uczniowie bez problemu mogli przeglądać różne pliki takie jak np.

audio z nagranyymi próbkami wymowy obcojęzycznej oraz komunikować się ze swoim wirtualnym wykładowcą. Warto jednak nadmienić, że samo korzystanie z e-wykładów nie wymaga od studenta specjalistycznej wiedzy informatycznej. Kolejnym elementem skutecznego kursu e-learning jest sprecyzowanie jego celów w sposób jasny dla każdego uczestnika. Należy również dostarczyć studentom narzędzi umożliwiających ocenę ich postępów. W odniesieniu do systemu e-learning często używa się określenia elastyczności w znaczeniu dostosowywania go do indywidualnych potrzeb uczestników, którzy mogą zdecydować w jakim czasie chcą skorzystać z wiedzy. Ponieważ technologia informatyczna rozwija się w bardzo szybkim tempie, co ma odzwierciedlenie w udoskonalaniu kursów e-learning, istnieje potrzeba szkolenia i zapewnienia wsparcia technicznego zarówno dla studentów jak i nauczycieli.

## 2.2. Kursy e-learning w szkolnictwie wyższym

Zasadnicze pytanie, które należałoby postawić w dyskusji na temat e-learning brzmi, dlaczego uczelnie wyższe powinny decydować się na tę formę kształcenia studentów. Odpowiadając na to pytanie należy przeanalizować niektóre cele procesu bolońskiego, które zostały sprecyzowane w Komunikacie Praskim (2001). Do nich należy promowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) poza Europą oraz rozwój kształcenia przez całe życie (z ang. life long learning). Tworzenie EOSW w Polsce reguluje ustawa a dnia 27 lipca 2005 roku – „Prawo o Szkolnictwie Wyższym”, która między innymi wprowadza system kształcenia ustawicznego i na odległość. W celu realizacji powyżej wspomnianych celów, uczelnie wyższe powinny stopniowo wdrażać e-wykłady, szczególnie w języku angielskim, co zwiększa szanse na pozyskanie studentów z innych obszarów, nawet spoza Europy. Co więcej, e-learning ułatwia kształcenie osobom w każdym wieku, które pragną podnieść swoje kwalifikacje, a ze względu na swoje zobowiązania zawodowe, rodzinne czy finansowe nie są w stanie uczestniczyć regularnie w zajęciach w odległych ośrodkach akademickich. Warto również zauważyć, że wprowadzenie kursów e-learning daje większe szanse uczelni pozyskania studentów z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Jak zaznaczyłam już we wstępie dzięki e-learning oferta uczelni jest bardziej atrakcyjna, szczególnie ze względu na elastyczność studiów. E-nauczanie stwarza możliwości dostępu do wiedzy z dowolnego miejsca i o dowolnej porze, a studenci mogą regulować tempo przyswajania wiedzy, dostosowując je indywidualnie do swoich aktualnych możliwości i zdolności psychofizycznych. Wprawdzie kontakt pomiędzy studentem a wykładowcą jest wirtualny, to w wielu przypadkach może on się okazać wygodniejszy dla obu stron niż tradycyjny kontakt w sali wykładowej. W przypadku studiów technicznych e-learning stwarza bogate możliwości dostępu do najnowocześniejszych laboratoriów badawczych, a nawet umożliwia prowadzenie w nich wirtualnych eksperymentów. Niewątpliwym atutem kształcenia z wykorzystaniem e-learning są niż-

sze koszty nauczania niż ma to miejsce w tradycyjnym systemie. Dotyczy to szczególnie studiów niestacjonarnych i podyplomowych. Obniżone koszty nauki odczuwa zarówno student jak i uczelnia, która organizuje mniej zjazdów. Niektóre uczelnie decydują się na wprowadzenie systemu mieszanego (blended learning) polegającego na uzupełnieniu tradycyjnych wykładów w salach wykładowych o elementy e-learning.

Analizując informacje dostępne w Internecie na temat uczelni prowadzących kierunki filologiczne łatwo można zauważyć, że uczelnie niepubliczne przodują nad państwowymi we wdrażaniu e-learning. Ponieważ platforma Moodle, na której opiera się zdecydowana większość kursów e-learning jest bezpłatna, można przypuszczać że jedynym problemem uczelni publicznych nie są koszty, ale brak decyzyjności kompetentnych osób odpowiedzialnych za rozwój dydaktyki i wizytówkę uczelni. Studium Języków Obcych na Politechnice Wrocławskiej jest przykładem jednostki, której inicjatywa e-learning „Repetitorium gramatyczno-leksykalne” została wdrożona w stosunkowo krótkim czasie (Frankiewicz, 2007: 39).

Inna moja obserwacja dotyczy powszechności e-learning na uczelniach technicznych, ekonomicznych i humanistycznych. Metoda uczenia na odległość w konwencji e-learning jest dużo bardziej popularna w obszarach wiedzy akademickiej związanej z naukami ścisłymi oraz biznesem niż na przykład z filologiami. Można przewidywać, że podobnie jak ma to miejsce w Stanach Zjednoczonych na polskich uczelniach wyższych będą koegzystowały trzy różne systemy takie jak: nauczanie tradycyjne bez wspomaganie e-learning, nauczanie mieszane oraz pełne nauczanie na odległość. Prawdopodobnie równoległe istnienie tych systemów spowoduje zredukowanie roli kursów tradycyjnych, aczkolwiek mówienie o całkowitej eliminacji tradycyjnych zajęć jest zupełnie bezzasadne.

Nie trzeba nikogo przekonywać, że większość studentów akceptuje rozwój technologii i jest pozytywnie nastawiona do idei e-learning. Z ankiety przeprowadzonej wśród 12 e-wykładowców uczelni wyższych o profilu finansowo-bankowym oraz filologicznym wynika, że e-learning jest przez nich pozytywnie odbierany (Jedynak, 2011). Korzyści, które zauważyli wykładowcy w e-nauczaniu związane są z ruchomym czasem pracy, wyższym wynagrodzeniem za e-wykłady oraz ogólnie rozumianą wygodą szczególnie w odniesieniu do zdalnie przeprowadzanych e-testów. Wyniki ankiety pokazały również, że system e-learning nie jest doskonały, gdyż wykładowcy napotkali na trudności związane z kontrolowaniem pracy studenta, przekazaniem takiej samej treści jak podczas tradycyjnego wykładu oraz brakiem prawdziwej interakcji ze studentami. Przygotowanie zajęć e-learning jest również nie mniej czasochłonne niż opracowywanie tradycyjnych wykładów. Ankietowani wykładowcy mieli pewne obawy związane z aprobatą ich e-wykładów przez studentów, aczkolwiek większość z nich ma świadomość, że e-learning akademicki jest skutkiem edukacyjnych zmian cywilizacyjnych. Uczestnicy badania nie widzą zagrożenia ze strony e-learning w odniesieniu do ich pozycji na uczelni oraz roli tradycyjnego nauczania (ibid.). Warto zauważyć, że w e-nauczaniu

profil nauczyciela, jego osobowość i nastawienie do technologicznych nowości będą w dużej mierze decydowały o sukcesie kursu.

Istotnym problemem, przed którym stoi każda uczelnia wyższa oferująca swoim studentom możliwość kształcenia wspomaganego Internetem i nowoczesnymi technologiami jest kwestia praw autorskich. Materiały dydaktyczne wykorzystywane do kursu e-learning podobnie jak system tworzący środowisko kształcenia są tylko w pewnym stopniu chronione prawem autorskim. W polskim ustawodawstwie do tej pory nie uregulowano kwestii praw autorskich w odniesieniu do e-learning. Z powodu braku konkretnego orzecznictwa uczelnie wyższe rozwiązują problemy autorsko prawne w oparciu o Ustawę z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. z 2000 r., nr 80, pozycja 904 ze zmianami).

Przedmiotem prawa autorskiego według tej ustawy jest utwór rozumiany, jako „każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiejkolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia” (art. 1 ust. 1). Aby efekt pracy e-wykładowcy uznać za utwór, musi on spełnić warunek twórczości i oryginalności. Ważną kwestią jest również utrwalenie go w jakiejś formie. W odniesieniu do e-learning, każdy wykład umieszczony na platformie zgodnie z powyższą wspomnianą ustawą może być potraktowany jako utwór multimedialny.

Pytanie, które niejednokrotnie pojawia się w dyskusji na temat e-learning brzmi, do jakiego rodzaju ochrony mają prawo e-wykładowcy. Niewątpliwie sam projekt zajęć jest chroniony pod warunkiem, że został on utrwalony w konkretnej postaci. Dodatkowo wszystkie elementy e-kursu, które świadczą o samodzielnym wkładzie autora w ich przygotowanie są również prawnie chronione. Mogą one być w formie ćwiczeń, prezentacji, tematów dyskusji czy testów. Podczas przygotowywania e-kursów wykładowcy korzystają czasami z gotowych materiałów lub modyfikują je na potrzeby swoich studentów. W tym przypadku prawa autorskie zachowują twórcy tych oryginalnych materiałów (rysunki, tabele, fragmenty artykułów). Dostosowanie materiałów do kursu (np. podręczników, skryptów) wymaga zawsze zgody jego autora, gdyż jest to ingerencja w uprawnienia o charakterze osobistym i majątkowym.

### **2.3. E-learning a potrzeby studentów neofilologii**

Jak zauważa Gajek (2003: 117) jednym z zadań szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Aby funkcjonować w takim środowisku absolwent studiów neofilologicznych musi umieć korzystać z mediów elektronicznych. Badanie przeprowadzone przez Konsek (2008: 327) na licznej populacji studentów i nauczycieli filologii germańskiej oraz lingwistyki stosowanej pokazuje, że technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK) powinna być szerzej wykorzystywana w procesie kształcenia przyszłych nauczycie-



li. Z tego samego badania wynika, że spośród różnorodnych narzędzi służących do komunikacji najlepsza jest platforma e-learning.

Jak zauważa Cichoń (2008: 347) nauczyciele akademicki mają dość dużą swobodę w określaniu celów i doborze środków dydaktycznych. W odróżnieniu od studiów o charakterze technicznym wykładowcy na studiach neofilologicznych konstruują swoje programy autorskie. Warto również nadmienić, że tego typu studia wiążą się ze szczególną wrażliwością i obciążeniem intelektualnym, które jest równomiernie rozłożone w czasie.

Od absolwenta kierunku filologicznego oczekuje się, że posiada on wiedzę humanistyczną oraz informatyczną z przedmiotów kształcenia ogólnego. Dodatkowo powinien on posiadać wiedzę o języku, literaturze i kulturze krajów, w których używa się tego języka. Wymagana praktyczna znajomość języka obcego powinna być na poziomie C1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy. Absolwent powinien również posiadać umiejętność tłumaczenia tekstów oraz swobodnego formułowania wypowiedzi ustnych w danym języku obcym. Biorąc pod uwagę te cele kształcenia przyszłych filologów można postawić pytanie, czy system e-learning jest w stanie zapewnić ich pełną realizację. Prowadzenie zajęć z praktycznej nauki języka obcego (PNJO) na studiach neofilologicznych nie jest jeszcze tak powszechne jak ma to miejsce na lektoratach z języka obcego. E-kursy z PNJO funkcjonują w podobny sposób jak kurs językowy on-line dostępny w Internecie. Wartym podkreślenia jest fakt, że w odróżnieniu od kursów językowych on-line, o skuteczności akademickiego praktycznego e-kursu będzie decydowało na ile jego zawartość merytoryczna jest spójna z programem nauczania oraz zagadnieniami egzaminacyjnymi obowiązującymi na różnych kierunkach studiów neofilologicznych. Niewątpliwą zaletą e-kursów PNJO jest możliwość dostosowania materiału zajęć do indywidualnych potrzeb studenta, który może pominąć pewne zagadnienia gramatyczne czy leksykalne po to, aby poświęcić więcej czasu tematom dla niego trudniejszym. W ramach PNJO wykładowcy wykorzystują narzędzie komunikacji synchronicznej takiej jak chat. Z rozmów z wykładowcami prowadzącymi zajęcia z konwersacji wynika, że chat jest bardzo wygodną formą komunikacji, szczególnie, gdy grupa studentów jest anonimowa i z większą swobodą może poruszać różne kontrowersyjne tematy. Anonimowość jest zapewniona poprzez pseudonimy używane przez uczestników. Zastosowanie tego narzędzia synchronicznego ma również pozytywny wpływ na pracę grupową. Bardziej problematyczną kwestią jest przygotowanie e-wykładów z zakresu literatury. Z rozmów z wykładowcami zaangażowanymi w prowadzenie e-kursów z literatury brytyjskiej wynika, że bez studenta uprzedniej znajomości tekstu literackiego zarówno tradycyjny wykład jak i e-wykład nie będzie efektywny. Istotą wykładów w konwencji e-learning jest wydobycie głównych myśli zawartych w tekstach naukowych i literackich. Te pierwsze charakteryzują się dużym nasyceniem terminologii fachowej, a drugie specyficznym stylem. Oryginalne teksty podobnie jak tradycyjnie prowadzony 90 minutowy wykład w sali bez użycia

multimedialnej prezentacji mogą być trudne w odbiorze. E-wykład z założenia jest krótszy (maksymalnie 50 minut) i skupia się tylko na najważniejszych kwestiach związanych z tematem. Student musi wykazać się pewnym stopniem autonomii, żeby samodzielnie doczytywać i kontaktować się z prowadzącym kurs, chociażby kontakt ten miałby się odbyć tylko w środowisku wirtualnym.

Warto zaznaczyć, że platforma e-learning może być wykorzystywana przez wykładowców nie tylko do udostępniania nagranych wykładów studentom studiów niestacjonarnym i podyplomowych. Mogą tu znaleźć się również dodatkowe materiały wzbogacające zajęcia na studiach dziennych takie jak zadania i ćwiczenia rozbudowujące tradycyjny program zajęć o nowe zagadnienia. Z mojego wywiadu z e-wykładowcami wynika, że stosują oni e-learning nie tylko do zamieszczania materiałów statycznych takich jak Power Point czy Word, ale również nagrań audiowizualnych np. wywiadów z nieprzeciętnie uzdolnionymi uczniami czy sławnymi językoznawcami. Na niektórych platformach znajdują się nawet materiały instruktażowe z dydaktyki nauczania języka obcego dotyczące takich zagadnień jak efektywne zarządzanie klasą, wspieranie ucznia uzdolnionego czy różne techniki nauczania gramatyki lub słownictwa. Forma tych materiałów audiowizualnych przypomina krótkie filmy, które nauczyciel może również znaleźć na stronie internetowej [www.teachertv.com](http://www.teachertv.com), aczkolwiek te znajdujące się na platformie e-learning odnoszą się do polskiej rzeczywistości edukacyjnej, z którą będą mieli styczność w przyszłości absolwenci kierunku neofilologicznego.

Efektywność nauczania na studiach neofilologicznych będzie w dużej mierze zależała od narzędzi, które wprowadzi uczelnia. Istnieją produkty służące transmisji obrazu i dźwięku, które są połączeniem tradycyjnych rozwiązań z nowoczesnością. Przykładem może być wideokonferencja, która świetnie sprawdza się w praktycznych zajęciach nauczania fonetyki języka obcego. Jak zauważa jednak Lewandowski (2007) takie wirtualne zajęcia są kosztowne i wiążą się wciąż z małą prędkością danych i odbioru. Dlatego alternatywą jest aplikowanie systemów LMS (ang. learning management system) czy LCMS (ang. learning content management system), które są najpowszechniejszymi systemami wykorzystywanymi do e-learning.

### **3. Omówienie pilotażowego badania**

#### **3.1. Badanie – cel, pytania, hipoteza, uczestnicy**

Podstawowym celem pilotażowego badania było pokazanie, jakie są efekty prowadzenia wykładu z dydaktyki nauczania języka obcego w systemie e-learning. Badanie pilotażowe zostało przeprowadzone na stosunkowo małej grupie studentów. W roku akademickim 2010/2011 wprowadzenie dobrowolnych wykładów z dydaktyki w systemie e-learning było nowością na uczelni. Autorka planuje przeprowadzić badanie na większą skalę w kolejnych latach, gdy zaufanie do technologii wśród studentów wzrośnie i większa ilość studentów zdecyduje się

na tego typu zajęcia. W badaniu postanowiono udzielić odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

- 1) Czy wyniki testu zaliczeniowego z wykładu z dydaktyki nauczania języka obcego będą porównywalne pomiędzy dwoma grupami studentów tzn. korzystających tylko z tradycyjnych wykładów w sali wykładowej oraz tych uczonych tylko za pomocą platformy e-learning?
- 2) W jaki sposób można wytłumaczyć podobieństwa lub różnice pomiędzy wynikami nauczania osiągniętymi przez dwie grupy?

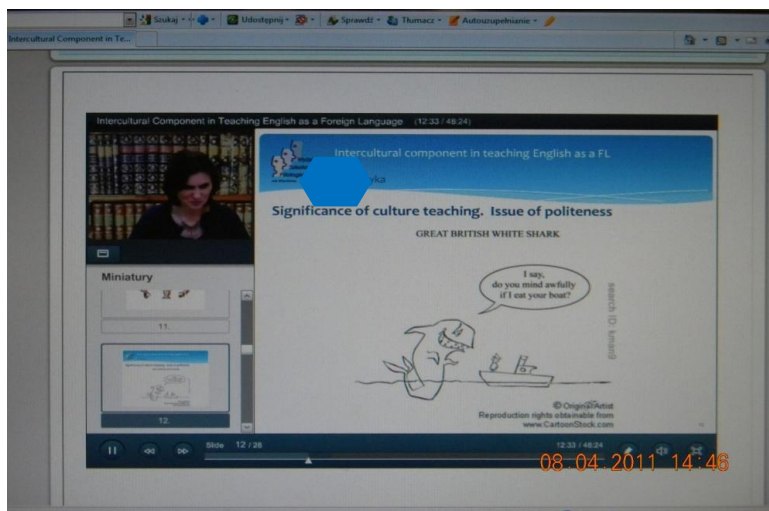
Autorka badania, która prowadziła po raz pierwszy cykl e-wykładów i której postawa w dużej mierze była nacechowana sceptycyzmem do technologii postawiła hipotezę, że tradycyjne zajęcia z dydaktyki będą znacznie bardziej efektywne od innowacyjnych zajęć na platformie e-learning.

W celu pokazania efektywności e-learning odniesiono się do wyników uzyskanych przez studentów studiujących w systemie niestacjonarnym na ostatnim roku studiów magisterskich na jednej z wrocławskich niepublicznych uczelni wyższych na kierunku filologia angielska. Z wywiadu z uczestnikami badania wynika, że duża część studentów reprezentuje grupę nauczycieli, którzy kształcą się kontynuując studia na specjalizacji nauczycielskiej. W grupie tej znajdują się osoby, które przerwały studia na etapie ukończonych studiów licencyjnych lub które są absolwentami innych filologii, ale ze względu na popyt na rynku na anglistów zostały zmuszone do przekwalifikowania się. Wśród studentów jest kilka młodych mam, które wybierały chętniej zajęcia w systemie e-learning. Wszyscy uczestnicy badania reprezentowali grupę bardzo zróżnicowaną wiekowo (od 22 lat do ponad 40 lat). Z wywiadu ze studentami wynika że, te osoby które zdecydowały się na wykłady na platformie e-learning argumentowały swój wybór w dwojaki sposób. Głównym powodem były względy finansowe i uczestniczenie w mniejszej ilości zjazdów. Uczestnicy badania pochodzili przede wszystkim z różnych miejscowości na terenie Dolnego Śląska, ale byli wśród nich również osoby z odległych części Polski. Innym powodem wskazywanym przez przyszłe mamy lub młodych rodziców były względy rodzinne. Elastyczność e-learningu daje szansę takim osobom na studiowanie i dostosowanie swojego tempa i czasu nauki do okoliczności. Studenci uczestniczący w obowiązkowym wykładzie z dydaktyki języka obcego na specjalizacji nauczycielskiej mieli wybór pomiędzy tradycyjnymi zajęciami w sali wykładowej oraz tymi odbywającymi się na platformie e-learning. Zdecydowana większość studentów wybrała pierwszą opcję zajęć, które odbywały się wieczorem po całym dniu innych zajęć dydaktycznych. Można to tłumaczyć obawą przed korzystaniem z nowej innowacyjnej formy nauczania. Wielu studentów argumentowało jednak swój wybór nie obawą, ale koniecznością przyjazdu i uczestnictwa w innych wykładach odbywających się w tym samym dniu, w którym był wykład z dydaktyki.

### 3.2. Metodologia badania

Mówiąc o efektywności jakiegokolwiek zjawiska należałoby wziąć pod uwagę czynniki, od których może ona zależeć. Gram (1999) w swoich badaniach na temat efektywności e-szkoly dla celów nauczania języków obcych zidentyfikował cztery takie czynniki: prezentacja informacji, informacja dla pobierającego naukę, ocenianie oraz ćwiczenia połączone z udzielaniem odpowiedzi. W niniejszym badaniu skupiam się tylko na wynikach uzyskanych przez studentów na teście końcowym z dydaktyki nauczania języka obcego, który ma stanowić wyznacznik efektywności e-learningu. Niewątpliwie porównanie dwóch form nauczania jest bardzo dyskusyjne. Po pierwsze, prezentacja informacji, o której wspomina Gram jest zbliżona, ale nie jest identyczna w dwóch omawianych sytuacjach. Autorka kursu korzystała z tej samej prezentacji zarówno podczas tradycyjnego wykładu jak i e-zajęć. Nie można natomiast zapominać, że e-wykład jest krótszy od tradycyjnego, przez co pewne treści mogą nie zostać wyraźnie zaakcentowane. Poza tym podczas e-zajęć utrudniona jest komunikacja niewerbalna, brakuje negocjacji znaczenia pewnych zjawisk czy terminów, oraz używania strategii komunikacyjnych w dyskursie klasowym. Te wszystkie czynniki mogą wpłynąć na uboższą treść e-wykładu, a tym samym gorszy odbiór przekazywanych treści. Autorka badania starała się zatem od początku prowadzenia pilotażowego badania kontrolować zmienną związaną z prezentacją informacji pod kątem wszystkich czynników omówionych powyżej. Nawet anegdoty, które urozmaicają zajęcia pojawiały się zarówno na tradycyjnym jak i wirtualnym wykładzie. Wykład z dydaktyki był udostępniany tylko studentom, którzy wybrali opcję uczestnictwa w zajęciach na platformie e-learning. Dostęp do poszczególnych zajęć był jednak ograniczony w czasie. Studenci mieli około miesiąc na zalogowanie się i skorzystanie z wykładów przeznaczonych na ten okres. Powszechną praktyką było drukowanie materiałów ze slajdów i nanoszenie na wydrukach dodatkowych informacji, które pojawiały się podczas wirtualnego wykładu. Zdalny tutor miał podgląd do informacji na temat częstotliwości logowania się przez studenta w systemie oraz długości oglądania danego e-wykładu. Ilość wykładów dla studentów uczestniczących w zajęciach na platformie e-learning oraz w tradycyjnych wykładach była porównywalna. E-zajęcia odbywały się wyłącznie w systemie niesynchronicznym. Uczelnia, na której przeprowadzono pilotażowe badanie praktykuje dwie formy nagrywania e-zajęć. Pierwsza z nich jest bardziej dynamiczna. Wykładowca stoi przy pulpicie i korzysta z własnych notatek wspierając się od czasu do czasu slajdami. Drugą formą preferowaną przez większość wykładowców jest bardziej statyczna. Wykładowca siedzi przy biurku i wygłasza wykład w oparciu o główne punkty ze slajdów pojawiające się na prompterze. Student ma podgląd zarówno na slajdy z prezentacji Power Point jak i sylwetkę wykładowcy na tle wystylizowanej starodawnej biblioteki. Podczas wykładu z dydaktyki zastosowano drugą formę na-

grywania materiału dydaktycznego. Poniżej na rysunku 1 przedstawiono przykładowy zrzut ekranowy z prezentacji multimedialnej.



Rysunek 1: Zrzut ekranowy z prezentacji „Interkulturowy komponent w nauczaniu angielskiego jako języka obcego”.

Badanie zostało przeprowadzone w lutym 2011 roku i uczestniczyły w nim dwie grupy studentów magisterskich studiów niestacjonarnych: grupa eksperymentalna, której uczestnicy korzystali przez jeden semestr z zajęć na platformie e-learning (23 osoby) oraz grupa kontrolna (23 osoby), w której studenci przez ten sam okres uczestniczyli w tradycyjnych zajęciach. Ogólna liczba osób zapisanych na tradycyjne zajęcia z dydaktyki była znacznie wyższa. Jednak ze względu na komfort zdawania testu zaliczeniowego oraz cel badania została ona podczas testu podzielona na dwie grupy mniejsze, z których jedna została potraktowana jako grupa kontrolna. Test zaliczeniowy, za pomocą którego postanowiono sprawdzić wiedzę studentów w dwóch grupach składał się z dwudziestu dwóch pytań wielokrotnego wyboru. Obejmował on zagadnienia związane z dydaktyką nauczania języka obcego, a w szczególności dotyczył zagadnień i zjawisk, na których skupiają się glottodydaktycy w ostatnich latach. Platforma Moodle, z której skorzystała uczelnia spełnia wymogi łatwego w obsłudze i dobrego e-learningu, również jeśli chodzi o kwestie testowania. Pytania testowe dla e-studentów są automatycznie mieszane, a czas na wykonanie poszczególnych zadań lub całego testu jest zazwyczaj administrowany. Po zakończeniu testu system automatycznie sprawdza odpowiedzi podane przez studenta i dostarcza informacji zwrotnej na temat ich poprawności oraz całkowitego czasu przeznaczanego na wykonanie testu.

### 3.3. Wnioski z pilotażowego badania

Dane uzyskane z testów, chociaż dotyczą grupy niereprezentatywnej, pozwalają zauważyć rozbieżność w wynikach osiąganych przez studentów w dwóch grupach (vide Tabela 1 i Tabela 2). Średnia punktacja dla grupy eksperymentalnej wyniosła 17,6 pkt. podczas gdy w grupie kontrolnej średni wynik z testu wyniósł 13,52 pkt. Widoczne różnice są zauważalne w dominantach dla dwóch grup: w pierwszej jest to 17 pkt., a w drugiej zaledwie 14 pkt. W pierwszej grupie zaobserwowano 100% zdawalność, natomiast w drugiej grupie trzem studentom nie udało się zaliczyć testu. Otrzymane wyniki nie pozwoliły potwierdzić hipotezy stawianej przez autorkę badania, gdyż efektywność e-learning okazała się lepsza niż tradycyjnych wykładów. Należy jednak wziąć pod uwagę pewne zmienne, które ze względu na brak dostatecznej kontroli mogły zakłócić wynik badania. Jedną z nich jest czas przeznaczony na wykonanie testu. W przypadku tradycyjnego testu wszyscy jego uczestnicy mieli ściśle określony i nieprzekraczalny czas na zaznaczenie odpowiedzi (40 minut). Jednak w przypadku studentów zdających zdalnie test 40 minutowy czas został w dwóch przypadkach przekroczony (student nr 12 i 14). Z powodu braku ustawień funkcji monitorowania system nie odrzucał odpowiedzi udzielonych przez studentów poza określonym czasem. Z zapisu wygenerowanego z platformy Moodle (vide Tabela 1) wynika, że średni czas wykonania testu wyniósł 23 minuty. Wydaje się więc, że 40 minutowy czas przydzielony studentom zdalnie zdającym test był zbyt długi, co mogło rzutować na zdecydowanie lepsze wyniki końcowe z testu osiągnięte w tej grupie.

Imię	Rozpoczęto	Zakończono	Czas wykonania	Ocena/22
1. Estera	7 luty 2011, 19:09	7 luty 2011, 19:32	23 min. 22 sek.	13
2. Agnieszka	7 luty 2011, 18:28	7 luty 2011, 18:51	22 min. 20 sek.	18
3. Aleksandra	7 luty 2011, 19:01	7 luty 2011, 19:36	34 min. 45 sek.	17
4. Magdalena	7 luty 2011, 18:38	7 luty 2011, 18:48	9 min. 28 sek.	20
5. Emilia	7 luty 2011, 18:01	7 luty 2011, 18:18	17 min. 20 sek.	18
6. Roksana	7 luty 2011, 18:59	7 luty 2011, 19:31	31 min. 38 sek.	15
7. Katarzyna	7 luty 2011, 18:18	7 luty 2011, 18:37	19 min. 1 sek.	18
8. Anita	7 luty 2011, 19:24	7 luty 2011, 19:59	34 min. 59 sek.	20
9. Agnieszka	7 luty 2011, 19:12	7 luty 2011, 19:35	22 min. 56 sek.	14
10. Marlena	7 luty 2011, 19:11	7 luty 2011, 19:39	28 min. 27 sek.	18
11. Anna	7 luty 2011, 18:07	7 luty 2011, 18:19	11 min. 53 sek.	17
12. Aleksandra	7 luty 2011, 19:09	7 luty 2011, 19:59	50 min. 15 sek.	19
13. Anna	7 luty 2011, 19:15	7 luty 2011, 19:52	37 min. 3 sek.	18
14. Kamila	7 luty 2011, 19:09	7 luty 2011, 20:00	50 min. 37 sek.	19
15. Tomasz	7 luty 2011, 18:41	7 luty 2011, 19:11	29 min. 35 sek.	17
16. Pamela	7 luty 2011, 18:18	7 luty 2011, 18:55	36 min. 45 sek.	18
17. Marzena	7 luty 2011, 18:14	7 luty 2011, 18:26	11 min. 43 sek.	22
18. Urszula	7 luty 2011, 18:01	7 luty 2011, 18:29	27 min. 33 sek.	16

## E-learning akademicki jako wyzwanie na studiach neofilologicznych

19. Monika	7 luty 2011, 18:11	7 luty 2011, 18:37	26 min. 12 sek.	21
20. Barbara	7 luty 2011, 18:00	7 luty 2011, 18:24	23 min. 48 sek.	17
21. Agnieszka	7 luty 2011, 18:28	7 luty 2011, 18:35	7 min. 22 sek.	17
22. Iwona	7 luty 2011, 18:32	7 luty 2011, 18:54	22 min. 21 sek.	17
23. Anna	7 luty 2011, 18:15	7 luty 2011, 18:39	24 min. 4 sek.	17

Tabela 1: Zapis wygenerowany z platformy Moodle z wynikami testu.

Imię	Czas wykonania	Ocena/22
1. Natalia	40 min.	16
2. Anna	40 min.	17
3. Aneta	40 min.	13
4. Żaneta I	40 min.	17
5. Joanna	40 min.	14
6. Karolina	40 min.	15
7. Katarzyna I	40 min.	18
8. Ewelina I	40 min.	9
9. Ewelina II	40 min.	14
10. Żaneta II	40 min.	4
11. Maciej	40 min.	12
12. Katarzyna	40 min.	15
13. Celina	40 min.	14
14. Patrycja	40 min.	15
15. Ewelina III	40 min.	10
16. Maria	40 min.	14
17. Agata	40 min.	14
18. Iwona	40 min.	13
19. KatarzynaII	40 min.	10
20. Szymon	40 min.	15
21. Tomasz I	40 min.	13
22. Tomasz II	40 min.	19
23. Estera	40 min.	10

Tabela 2: Wyniki z testu przeprowadzonego w tradycyjny sposób.

## 4. Podsumowanie

Zdalne przeprowadzanie testów jest kwestią bardzo kontrowersyjną. W środowisku akademickim jest tyle samo zwolenników tej formy testowania jak i przeciwników. Ze względu na obiektywność wyników w systemie e-learning preferuje się przeprowadzanie egzaminów i zaliczeń w tradycyjnej formie. Należy jednak zauważyć, że tradycyjna forma testowania może również wiązać się z pewnym ryzy-

kiem takim jak błąd ludzki przy sprawdzaniu testów. Ponieważ grupa, na której przeprowadzono pilotażowe badanie nie była reprezentatywna należałoby przeprowadzić je ponownie na dużej populacji niwelując błąd jakim było przeznaczenie tego samego czasu na wykonanie testu w dwóch grupach badanych.

Na podstawie zebranego materiału trudno jest generalizować wnioski wyciągnięte z pilotażowego badania na temat większej efektywności e-learningu w porównaniu do tradycyjnego nauczania. Warto jednak podkreślić, że e-learning pozwala na wzbogacenie i urozmaicenie tradycyjnych zajęć oraz kształcenie się osób, które ze względów finansowych, zawodowych czy rodzinnych nigdy nie mogłyby studiować. Wydaje się, że nie należy systemu e-learning traktować jako podejścia alternatywnego do obecnie stosowanych, ale jako narzędzie, które może usprawnić i ułatwić pracę wykładowcom i studentom. Najważniejsze jest, aby nie nowoczesna technologia była podstawowym podmiotem w procesie kształcenia, ale studenci którzy z niej korzystają.

## BIBLIOGRAFIA

- Allen, E., Seaman, J. „Class Differences: Online Education in the United States, 2010” [Raport na temat edukacji online w Stanach Zjednoczonych za rok 2010]. Babson Survey Research Group. Artykuł dostępny online [http://sloanconsortium.org/publications/survey/class\\_differences](http://sloanconsortium.org/publications/survey/class_differences).
- Cichoń, M. 2008. „Wykorzystanie źródeł internetowych w rozwijaniu samoświadomości i samooceny uczniów (na przykładzie materiałów audiowizualnych telewizji frankofońskiej TV5)”. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. red. Pawlak, M. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu: 345-353.
- Eisenhardt, M. 2006. „Powszechność i zakres wykorzystania e-nauczania w szkolnictwie wyższym województwa śląskiego”. Artykuł dostępny online [http://www.e-edukacja.net/trzecia/\\_referaty/17\\_e-edukacja.pdf](http://www.e-edukacja.net/trzecia/_referaty/17_e-edukacja.pdf)
- Frankiewicz, I. 2007. „Elearning na lektoratach – dlaczego tak?! Nowa inicjatywa w studium języków obcych Politechniki Wrocławskiej”. *Prace naukowe Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej* 39. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej: 39-50.
- Gajek, E. 2003. „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej w kontekście kształcenia nauczycieli języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* nr 6/2003: 117-129.
- Gajek, E. 2008. *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gorosch, M. 1967. „Teaching by telephone – An experiment in language teaching”. *International Review of Applied Linguistics*, tom 5: 123-139.
- Gram, T. 1999. „A survey of new media development and delivery software for internet-based learning”. Raport przygotowany dla Industry Canada. *Science promotion and academic affairs branch*.



- Jedynak, M. 2011. „Czy e-learning może zastąpić nauczyciela? – opinie wykładowców na temat funkcjonowania e-learningu akademickiego w polskiej przestrzeni edukacyjnej”, referat wygłoszony na VI Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej w Ustroniu pt. „Kompetencja językowa – drogi, cele, aspekty”.
- Konsek, K. 2008. „Możliwości, jakie stwarza e-learning w rozwijaniu postawy autonomicznej oraz kompetencji niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym u studentów kierunków neofilologicznych”. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. red. Pawlak, M. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu: 315-324.
- Lewandowski, W. 2007. „Wirtualne wykłady”. (<http://e-grabowiec.eu/>, DW: 11.04.2011).
- Miodek, J. 2007. „Rzeczywistość elektroniczna a język nasz powszedni”. *Prace naukowe Studium Języków Obcych Politechniki Wrocławskiej* 39. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej: 249-253.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Dz. U. z 1994 r., nr 24 poz. 83 (<http://isip.sejm.gov.pl/servlet/Search?todo=open&id=WDU19940240083>, DW: 11.04.2011).
- Ustawa a dnia 27 lipca 2005 roku – „Prawo o Szkolnictwie Wyższym”, (<http://isip.sejm.gov.pl/servlet/Search?todo=open&id=WDU19971330883>, DW: 11.04.2011).

www.norte.pl



***Małgorzata Marzec-Stawiarska***

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej,  
Kraków*

---

**TECHNIKI ROZWIJAJĄCE  
WYŻSZE POZIOMY  
PRZETWARZANIA TEKSTU  
W KSZTAŁCENIU SPRAWNOŚCI  
CZYTANIA WŚRÓD DOROSŁYCH**

**Abstract**

The article is devoted to reading skills development among adult students of English. It presents parameters of the techniques which, according to the contemporary theories of reading processes, should teach text comprehension efficiently. The article also shows how to incorporate these techniques into a classroom setting and presents the results of the research in which students, who used these techniques in practice, expressed their opinions about their motivational value and efficiency.

**1. Wstęp**

Artykuł poświęcony jest skutecznemu rozwijaniu sprawności czytania w języku obcym wśród dorosłych. W części teoretycznej omawia istotę procesu rozumienia tekstu, wskazując na te operacje, które prowadzą do odkrycia i konstruowania jego znaczenia. Przedstawiane modele rozumienia tekstu pozwalają na sformułowanie kryteriów, które powinny spełniać techniki rozwijające czytanie, aby uczyć tej sprawności w efektywny sposób. Artykuł przedstawia także implikacje dydaktyczne dotyczące praktycznego zastosowania omawianych przez mnie technik oraz pokazuje wyniki kwestionariusza, w którym dorośli, którzy stosowali te formy pracy z tekstem, ocenili je pod względem wartości motywacyjnej oraz efektywności.

## 2. Niższe i wyższe poziomy przetwarzania tekstu

Rozumienie tekstu jest operacją, która odbywa się na wielu poziomach i na którą składają się liczne procesy. Dlatego też konstrukcja znaczenia tekstu jest zadaniem stanowiącym duże wyzwanie kognitywne i często tak z pozoru proste pytania jak „O czym jest ten tekst?” lub „O czym jest ten akapit?” okazują się problematyczne i wymagają dłuższego zastanowienia. W wielu przypadkach zdarza się, że osoby dorosłe nie potrafią na nie odpowiedzieć. Badania prowadzone przez Day (1986) Garner i McCaleb (1985) oraz Johns (1985), wykazały, że 50 procent badanych nie było w stanie skonstruować myśli przewodniej tekstu i miało problemy z identyfikacją najważniejszych informacji w tekście.

Podczas czytania zachodzi wiele zależnych od siebie procesów, które można podzielić według poziomów przetwarzania tekstu (Grabe i Stoller, 2002, Grabe, 2009). Pierwszą grupę stanowią procesy mające miejsce na niższym poziomie (*lower level proceses*). Należą do nich rozpoznanie słów, przetwarzanie składni zdania oraz utworzenie sądów na poziomie zdania. Sądy (określane także jako propozycje lub mikropropozycje, Kintsch i van Dijk, 1978) to jednostki znaczenia, które tworzą sieć znaczeniową pokazującą relacje między poszczególnymi informacjami z tekstu. Na skutek tego procesu w naszym umyśle powstaje baza tekstowa, która jest abstrakcyjnym tworem pozbawionym formy językowej i składającym się z samych idei (Kurcz, 1987, Dakowska, 2001).

Procesy na niższym poziomie w języku pierwszym przebiegają automatycznie. Natomiast w języku obcym wymagają wielu godzin nauki oraz praktyki. Opanowanie nowego systemu pisma, nauka słownictwa oraz reguł gramatycznych trwa lata i nie zawsze kończy się oczekiwanym sukcesem. Dlatego Koda (2004) i Grabe (2009) podkreślają, że określenie tych procesów jako „niższe” nie oznacza, że są łatwe lub mniej ważne w rozwijaniu sprawności czytania w języku obcym. Są one podstawą, bez której generowanie znaczenia tekstu nie miałoby miejsca. Jednakże, należy podkreślić, że nie są wystarczające, aby wykształcić sprawności rozumienia tekstu.

Druga grupa operacji składających się na czytanie to procesy przetwarzania tekstu na wyższym poziomie (*higher level proceses*), lub według Kody (2004) procesy „przetwarzania dyskursu”. Zalicza się do nich tworzenie tekstowego modelu rozumienia tekstu, sytuacyjnego modelu interpretacji tekstu oraz strategię i operacje związane z kontrolą rozumienia dyskursu (Grabe, 2009). To właśnie te procesy stanowią, czym jest rozumienie tekstu (Grabe i Stoller, 2002) i dlatego wydaje się, że powinny być wyjątkowo intensywnie rozwijane na lekcjach języka obcego.

Tekstowy model rozumienia tekstu to sieć sądów, które reprezentują znaczenie tekstu. To mapa umysłowa, która pokazuje relacje między informacjami z tekstu, usystematyzowane w hierarchiczny sposób. Podczas czytania na podstawie informacji semantycznej i syntaktycznej konstruowane jest znaczenie poszczególnych fraz; wraz z przetwarzaniem kolejnych fragmentów powstaje główna idea tekstu z podporządkowanymi jej informacjami ważnymi, równocześnie eliminowane są zbędne

szczegóły. Taka sieć znaczeniowa cały czas się zmienia i rozrasta, jednakże w jej centralnym punkcie pozostaje teza tekstu oraz najważniejsze informacje.

W sytuacyjnym modelu interpretacji tekstu zostają uwzględnione indywidualne cechy odbiorcy tekstu (Singer i Leon, 2007). Tworzenie sytuacyjnego modelu tekstu zależy od wiedzy, jaką czytelnik ma dany temat, jego doświadczenia w czytaniu, znajomości podobnego typu tekstów, stopnia zainteresowania tekstem, zdolności wnioskowania oraz przyjemności, płynącej z lektury tekstu (Kintsch i Rawson, 2005, Grabe, 2009). Na podstawie charakterystyki sytuacyjnego modelu można wnioskować, że znaczenie tekstu w tym modelu odzwierciedla nasze emocje, stosunek do danego autora lub nawet fizyczne zmęczenie. Tworząc sytuacyjny model interpretacji tekstu, tak jak nazwa wskazuje, interpretujemy tekst, czyli wnosimy do niego element subiektywności.

Reasumując przetwarzanie tekstu na wyższym poziomie prowadzi do utworzenia mentalnego streszczenia (*mental summary*) czytanego tekstu (Grabe i Stoller, 2000, Singer i Leon, 2007, Grabe 2009), które zawiera zhierarchizowane mapy, bądź sieci mikro i makrosądów, utworzone jako rezultat trzech różnych procesów. Pierwszym będzie generowanie „obiektywnego” znaczenia tekstu, które konstruowane jest głównie zgodnie z wytycznymi autora tekstu. Drugi to subiektywna interpretacja znaczenia, podczas której identyfikujemy ważne i zbędne informacje na podstawie własnej wiedzy i postaw afektywnych oraz innych indywidualnych cech. Ponadto podczas odkrywania obiektywnego i subiektywnego znaczenia tekstu czytelnicy stosują strategie czytania, monitorują rozumienie tekstu, określają i zmieniają cele czytania oraz rozwiązują problemy z rozumieniem powstające w trakcie lektury (Koda 2007).

### 3. Mentalne streszczenie tekstu

Jako że celem czytania jest utworzenie mentalnego streszczenia tekstu należy przedstawić tutaj model rozumienia tekstu Kintscha i van Dijka (1978), którzy dokładnie przedstawili operacje prowadzące do jego utworzenia. Autorzy podzielili strukturę dyskursu na dwa poziomy: poziom podstawowy – mikrostrukturę (powstającą dzięki niższym poziomom przetwarzania tekstu), z której derywowana jest makrostruktura, poziom przedstawiający ogólne i globalne znaczenie dyskursu.

Makrostruktura tekstu, w przeciwieństwie do mikrostruktury, która zawiera wszystkie szczegóły występujące w tekście, ma uchwycić esencję dyskursu i reprezentować najważniejsze informacje z tekstu. Makrostruktura ma charakter globalny i przedstawia dyskurs całościowo. Uchwycenie sedna tekstu sprawia, iż makrostruktura powstaje na skutek redukcji treści tekstu źródłowego (van Dijk i Kintsch, 1983). Innymi słowy, tworzenie makrostruktury to właśnie rozumienie tekstu, ponieważ makrostruktura to synonim znaczenia tekstu, jego sedna i esencji (*gist of a text*) (Kintsch, 1998).

Proces tworzenia makrostruktury odbywa się za pomocą trzech makroreguł (Kintsch and van Dijk, 1978, van Dijk i Kintsch, 1983). Pierwsza to elimina-

cja. Podczas tworzenia mentalnego streszczenia tekstu eliminujemy informacje, które nie są związane z tematem lub które zostały już w tekście wcześniej wspomniane. W zdaniu: „kiedy szedłem do pracy, czarny kot przebiegł mi drogę” możemy usunąć informację „kiedy szedłem do pracy”, o ile nie jest ona relewantna w kontekście myśli przewodniej tekstu.

Druga makroreguła to uogólnienie. Podczas konstrukcji makrostruktury informacje zostają pozbawione szczegółów, jednakże ich ślad pozostaje w makropropozycji. Zdanie „Jacek grał w piłkę, a Zosia bawiła się lalkami” może zostać uogólnione do „dzieci bawiły się”, a data „1998 rok” zamieniona na „lata dziewięćdziesiąte” lub do „XX wiek”.

Trzecią makrooperacją odpowiedzialną za tworzenie znaczenia tekstu jest konstrukcja. Konstrukcja jest regułą w największym stopniu opartą na wnioskowaniu, przez co jest najbardziej wymagającą i trudną operacją. Konstrukcja ma największy potencjał związany z „ekstrakcją” znaczenia, na przykład na podstawie zdania „Adam kupił piasek, cement, bale i drut” można dokonać konstrukcji nowej idei: „Adam rozpoczął budowę domu” pod warunkiem, że będzie ona implikowana przez tekst. W praktyce konstrukcja oznacza często sformułowanie zdania bądź tytułu, który reprezentuje główną ideę całego akapitu lub grupy akapitów poświęconych jednej myśli. Konstrukcja będzie także konieczna, aby sformułować myśl przewodnią tekstu.

Eliminacja, uogólnienie i konstrukcja to strategie, których opanowanie jest fundamentalnym warunkiem poprawnego rozumienia tekstów. Jednakże stanowią ogromne wyzwanie dla osób czytających teksty nie tylko w języku obcym. W literaturze przedmiotu określane są jako „wysoce wymagające pod względem kognitywnym” (np. Taylor, 1984, Johns i Mayes, 1990). Dzieje się tak dlatego, że makroreguły wymagają głębokiej analizy i głębokiego przetworzenia treści, wysokiego stopnia wnioskowania oraz umiejętności identyfikacji treści ważnych i treści zbędnych, które są zadaniami bardzo trudnymi i, których nie potrafią wykonać nawet dorośli.

#### **4. Techniki rozwijające rozumienie tekstu na wyższym poziomie przetwarzania**

Analiza teorii opisujących wyższe procesy przetwarzania tekstu oraz makroreguły generujące znaczenie tekstu pozwala na wyodrębnienie parametrów technik, które będą rozwijać czytanie na wyższych poziomach, stanowiących istotę procesu rozumienia tekstu. Techniki te będą miały za zadanie aktywować uczniów do następujących operacji:

- Selekcji najważniejszych informacji z tekstu.
- Identyfikacji szczegółów dopełniających najważniejsze informacje.
- Eliminacji nieważnych i niepotrzebnych informacji.
- Uogólniania informacji.

- Rozpoznania myśli przewodniej w akapicie.
- Konstrukcji myśli przewodniej jednego akapitu lub paru akapitów.
- Rozpoznania lub konstrukcji myśli przewodniej tekstu.

W praktyce oznacza to, że będą one miały na celu zaktywizowanie uczniów do utworzenia mentalnej, zhierarchizowanej sieci informacji poprzez tworzenie planu tekstu, rysowanie map umysłowych tekstu oraz pisanie streszczeń. W rezultacie uczniowie będą w stanie w logiczny sposób opowiedzieć, o czym jest tekst.

## 5. Techniki pracy z tekstem oparte na rozpoznaniu

Ze względu na fakt, że generowanie znaczenia tekstu jest trudne i sprawia problemy nawet dorosłym, postanowiłam podzielić opisywane przez mnie techniki<sup>1</sup> na dwa rodzaje. Pierwsza grupa to techniki oparte na rozpoznaniu: przedstawiają uczniom szereg opcji, w celu rozpoznania ich poprawności lub odpowiedniego uszeregowania. Ćwiczenia te są nieco mniej wymagające, jednakże konieczne. Bardzo dobrze sprawdzają się w praktyce jako te, które poprzedzają drugą grupę ćwiczeń opartych na produkcji.

1. Nauczyciel przedstawia dwa lub trzy tytuły do tekstu. Uczniowie rozpoznają, który tytuł jest najlepszy.
2. Nauczyciel przygotowuje tytuły akapitów z tekstu i miesza je. Uczniowie dopasowują tytuły do akapitów. Aby ćwiczenie stanowiło większe wyzwanie można przygotować jeden lub dwa dodatkowe tytuły, tzw. „rozpraszacze”.
3. Nauczyciel przygotowuje tytuły do akapitów, niektóre z nich zawierają błędy, uczniowie je poprawiają
4. Nauczyciel przygotowuje plan tekstu w punktach. Kolejność punktów zostaje pomieszana. Uczniowie porządkują punkty.
5. Nauczyciel przygotowuje dwa streszczenia czytanego tekstu i uczniowie rozpoznają, które jest bardziej poprawne.
6. Nauczyciel przedstawia uczniom streszczenie tekstu. Uczniowie podkreślają informacje, które nie zostały uwzględnione w streszczeniu.

---

<sup>1</sup> Pragnę zaznaczyć, że bardzo trudno jest mi ustalić autorstwo opisywanych przez mnie technik. Niektóre z nich to ogólnie znane techniki pracy z tekstem (np. plan, streszczenie), inne poznałam jeszcze jako uczeń języka angielskiego, o jeszcze innych dowiedziałam się od własnych studentów lub od innych nauczycieli. Tworzenie tytułów w grupach to moja próba uatrakcyjnienia ćwiczenia, w którym uczeń ma za zadanie zastanowić się nad myślą przewodnią akapitu. Podejrzewam, że wiele nauczycieli w podobny sposób modyfikuje to ćwiczenie. Reasumując, nie chciałabym stworzyć wrażenia, że jestem autorką opisywanych przeze mnie technik.

## 6. Techniki pracy z tekstem oparte na produkcji

Techniki oparte na produkcji wymagają od uczniów samodzielnej identyfikacji najważniejszych informacji z tekstu oraz przeprowadzenia makroreguly konstrukcji. Są to ćwiczenia, które wydają się w maksymalny sposób aktywizować uczniów do czynnego generowania znaczenia tekstu.

1. Plan tekstu zaproponowany przez nauczyciela może zawierać luki. Uczniowie uzupełniają je.
2. Uczniowie tworzą samodzielnie plan tekstu.
3. Uczniowie czytają tekst i tworzą tytuły do akapitów w tekście.
4. Powyżej przedstawione ćwiczenie może zostać urozmaicone. Uczniowie w grupach tworzą tytuły akapitów. Tytuły zapisywane są na paskach papieru. Po tym wymyślają dodatkowy jeden lub dwa tytuły, tzw. „rozpraszacze”. Tytuły zostają wymieszane, po czym grupy wymieniają się zestawami pasków i dopasowują tytuły do akapitów. Ćwiczenie można także urozmaić i zaproponować uczniom, aby odtworzyli kolejność tytułów bez konsultacji z tekstem.
5. Uczniowie otrzymują samoprzylepne karteczki, na których mają wypisać kluczowe frazy z tekstu. Następnie na ławce nalepią karteczki w taki sposób, aby odtworzyć strukturę tekstu i być w stanie opowiedzieć, o czym jest tekst.
6. Głuchy telefon. Uczniowie pracują w czteroosobowych grupach. Tylko pierwsza osoba czyta tekst i opowiada go „na ucho” drugiej osobie, ma na to 3 minuty. Druga osoba opowiada, co usłyszała, trzeciej osobie, ma na to 2 minuty. Trzecia osoba opowiada, co usłyszała, czwartej osobie i ma na to minutę. Następnie ostatnia osoba opowiada, co usłyszała na forum grupy.
7. Nauczyciel przygotowuje dla uczniów mapę tekstu w formie tabeli, diagramu bądź kół i uczniowie rozrysowują najważniejsze informacje z tekstu.
8. Uczniowie piszą streszczenie tekstu, które nauczyciel zabiera. Na następnych zajęciach nauczyciel prosi uczniów o napisanie streszczenia jeszcze raz. Uczniowie otrzymują wcześniej napisane przez siebie streszczenia i porównują je.
9. Uczniowie piszą streszczenie bez zerkania do tekstu. Następnie w czteroosobowych grupach podają sobie kolejno streszczenia i czytają je po cichu. Na końcu wybierają najlepsze lub tworzą wspólne streszczenie.

## 7. Opis badań

Autorka artykułu przez dwa semestry (60 godzin) prowadziła kurs czytania dla 18 studentów pierwszego roku filologii angielskiej w wieku 19-23 lat. Teksty wykorzystywane na zajęciach pochodziły z książek przygotowujących do egzaminu FCE. Podczas kursu studenci wykonywali ćwiczenia typowe dla egzaminu FCE (testy wyboru, pytania prawda/fałsz, dopasowanie do tekstu wyciętych z



niego fragmentów) oraz ćwiczenia promujące wysokie poziomy przetwarzania tekstu. Były to (1) wybór najbardziej właściwego tytułu, (2) dopasowanie tytułów do akapitów, (3) karteczki ze słowami kluczami, (4) mapa tekstu, (5) tworzenie tytułów do akapitów w grupach, (6) uzupełnianie planu tekstu, (7) tworzenie planu tekstu, (8) tworzenie streszczeń i wybór najlepszego streszczenia na forum grupy i (9) głuchy telefon.

W badaniu wykorzystano trzy instrumenty badawcze. Pierwszy to obserwacja studentów stosujących poszczególne techniki pracy z tekstem wykonana przez autorkę artykułu, która prowadziła zajęcia. Metodą zapisu danych była obserwacja w czasie rzeczywistym (*real time observation*) (Wallace, 1998), połączona z kolejnym narzędziem badawczym – notatkami (*field notes*) (Wallace, 1998), które pozwoliły na bieżące zapisywanie spostrzeżeń i obserwacji dotyczących praktycznego wykorzystania określonej techniki. Zastosowano nieustrukturyzowaną metodę analizy obserwowanych danych, podczas której zapisywano przede wszystkim odpowiedzi na poniższe pytania:

- Czy zadanie przebiega według planu?
- Czy sprawia studentem trudności?
- Czy jest angażujące?
- Jakie problemy występują podczas wykonywania zadania?
- Jak można im zapobiec?

Nieustrukturyzowany format obserwacji pozwolił prowadzącej notować także inne elementy, które autorka uznała za wartościowe dla późniejszego sformułowania implikacji dydaktycznych dotyczących praktycznego wykorzystania omawianych technik pracy z tekstem.

Ostatnim narzędziem był bardzo krótki kwestionariusz, składający się z czterech pytań zamkniętych. W pierwszych dwóch pytaniach typu tak/nie respondenci wypowiadali się, czy znają daną technikę pracy z tekstem, i czy kiedyś uczyli się z jej wykorzystaniem. Kolejne dwa pytania oparte były na skali werbalno-numerycznej. W nich studenci oceniali, czy technika jest interesująca, w skali od 0 (nudna) do 3 (bardzo interesująca); oraz, czy jest efektywna w rozwijaniu ich sprawności rozumienia tekstu, w skali od 0 (nieefektywna) do 3 (bardzo efektywna).

Celem tego badania w działaniu było sformułowanie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

- Jak wygląda praktyczny aspekt wykorzystania technik rozwijających wyższe poziomy rozumienia tekstu podczas zajęć z dorosłymi?
- Czy badani znają techniki rozwijające wyższe poziomy rozumienia tekstu?
- Jaka jest wartość motywacyjna tych technik?
- Jak dorośli oceniają ich efektywność?

## 8. Praktyczne aspekty związane z wykorzystaniem technik promujących wysokie poziomy przetwarzania

Możliwość wykorzystania w praktyce przez mnie technik, które zakwalifikowałam jako rozwijające rozumienie tekstu na wyższych poziomach pozwoliła mi na sformułowania następującego raportu z zajęć:

Wybór najbardziej właściwego tytułu przebiegał bez problemu. Studenci rozmawiali w trzyosobowych grupach, a następnie na forum klasy uzasadniali swój wybór. Ćwiczenie to jest krótkie, studenci chętnie brali w nim udział.

Dopasowanie tytułów do akapitów oraz uzupełnianie planu tekstu odbyło się także w planowany sposób. Studenci nie zgłaszali żadnych zastrzeżeń. Odpowiedzi były poprawne.

Techniki, które wzbudziły największy entuzjazm, to głuchy telefon oraz tworzenie tytułów akapitów w grupach. Pierwsza przebiegła według planu, nie zaobserwowane żadnych problemów. Druga technika okazała się bardzo dużym wyzwaniem dla studentów. Studenci bardzo intensywnie pracowali i można było zaobserwować liczne konsultacje i wymianę poglądów dotyczących, o czym był dany akapit. Pytania: „o czym to właściwie jest”, albo „o co tu chodzi” padały dość często. Bardzo dużo propozycji było odrzucanych lub zmienianych.

Ostatnią techniką, która przebiegła zgodnie z planem było pisanie streszczeń oraz wybieranie jego najlepszej wersji w grupach. Przed rozpoczęciem czytania studenci zapoznali się z definicją streszczenia oraz przedstawiono im reguły streszczania wraz z przykładami. Ćwiczenie wraz z czytaniem tekstu trwało aż ponad 90 minut, natomiast przebiegło zgodnie z planem. Tylko jedna grupa wybrała streszczenie, która wyróżniała formą językową a nie zawartość merytoryczną. Dlatego warto podczas formułowania instrukcji podkreślić, że najlepsze streszczenie to takie, które najwierniej kondensuje znaczenie tekstu.

Techniką, która okazała się nieco trudna do przeprowadzenia były słowa kluczowe. Po udzieleniu instrukcji podczas ćwiczenia zaczął panować chaos. Niektóre pary wybrały pięć słów, inne piętnaście, były też takie, które miały ponad dwadzieścia i karteczek nie dało umieścić się na ławkach, przez co sieć informacji nie była widoczna. Dlatego nauczyciel powinien przygotować ramę, według której uczniowie będą organizować słowa kluczowe oraz zasugerować orientacyjną liczbę karteczek.

Ze względu na opisane problemy technikę zastosowałam ponownie tydzień później. Tym razem podałam główne idee, według których będą aranżowane karteczki na tablicy. Studenci zapisali je na karteczkach i położyli w centralnym miejscu ławki. Liczba kartek została ograniczona do 4-6 odnośnie jednego wątku. Tym razem ćwiczenie zostało wykonane bez problemu. Bardzo ciekawym pomysłem okazała się propozycja, aby ćwiczenie zakończyć pracą w czteroosobowych grupach. Zamiast opowiadać tekst na podstawie zaaranżowanych przez siebie karteczek, studenci opowiadali tekst według karteczek przygotowanych przez inną parę. Po tym nastąpiła zmiana.

Plan tekstu okazał się także nieco problematycznym zadaniem. Po poproszeniu studentów o samodzielne napisanie planu tekstu można było zaobserwować pewne zamieszanie. Studenci nie byli pewni, co powinni zapisać, zerkali do osób siedzących obok. Można było zaobserwować bardzo zróżnicowaną liczbę punktów wśród studentów. Dlatego w stosowaniu tej techniki, należy sprecyzować, z ilu punktów ma składać się plan tekstu.

Mapa umysłowa jest także techniką, która także wymaga pewnego doświadczenia ze strony nauczyciela oraz uczniów. Podczas pierwszego jej wykorzystania rozrysowałam na tablicy mapę tekstu, i uzupełniłam pewne rozgałęzienia, aby pokazać studentom, jak należy wypełniać mapę. Nie zaobserwowałam żadnych problemów z uzupełnianiem mapy. Studenci bardzo aktywnie brali udział w ćwiczeniu. Bardzo chętnie też opowiadali tekst, opierając się wyłącznie na rozrysowanych przez siebie mapach.

Dlatego podczas następnych zajęć poprosiłam studentów, aby w parach samodzielnie utworzyli mapę tekstu. Tekst opowiadał o kilku mieszkańcach Manhattanu, którzy kochają i zarówno nienawidzą swojego miejsca zamieszkania. Wydawało mi się, że struktura tekstu jest bardzo łatwa do rozrysowania. Ćwiczenie jednak nie powiodło się. Studenci nie widzieli, jak rozrysować tekst. Nie byli w stanie dostrzec głównych ram tekstu. Mapy nie były poprawnie konstruowane, głównie skupiały się na szczegółach. Implikacje dydaktyczne dla tego rodzaju ćwiczeń nasuwają się same: wydaje się konieczne, aby główne idee tekstu zostały sformułowane wspólnie przez nauczyciela i uczniów.

Reasumując, wszystkie techniki mogą zostać stosowane z powodzeniem wśród dorosłych uczniów języka obcego i z pewnością będą skutecznie rozwijać rozumienie tekstu. Należy jednak pamiętać, że niektóre z nich są trudne i dlatego powinny zostać bardzo dokładnie zaplanowane: w wielu przypadkach nauczyciel powinien przedstawić uczniom ramy tekstu, wokół których będą dobierać informacje, jako że zidentyfikowanie najważniejszych informacji z tekstu wydaje się sprawiać uczniom największe trudności. Należy także podkreślić, że ćwiczenia oparte na produkcji powinny zostać poprzedzone ćwiczeniami opartymi na rozpoznaniu.

## **9. Znajomość technik rozwijających wyższe poziomy rozumienia tekstu**

Po zakończeniu kursu studenci odpowiedzieli na kilka pytań dotyczących technik rozwijających rozumienie tekstu na wyższych poziomach. Pierwsze dwa pytania miały na celu sprawdzić, czy studenci słyszeli o takich technikach pracy z tekstem oraz czy kiedyś uczyli się czytania w podobny sposób. Innymi słowy badana była teoretyczna i praktyczna znajomość danej techniki. Wyniki przedstawione są na wykresie poniżej.

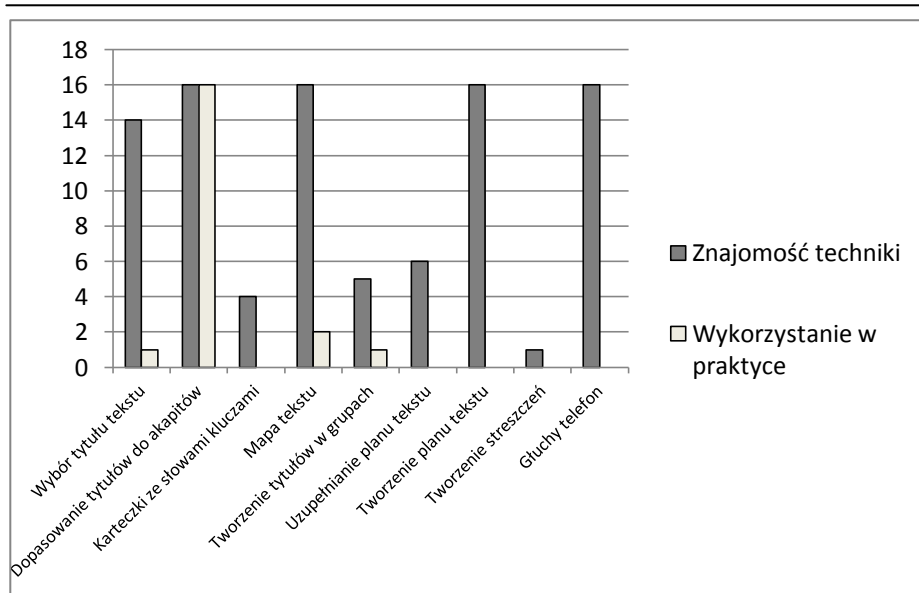


Tabela 1: Zestawienie teoretycznej i praktycznej znajomości technik.

Badanie wykazało, że wszystkie osoby słyszały o dopasowaniu tytułów, tworzeniu map tekstu oraz planu tekstu i o głuchym telefonie. Także dopasowanie tytułów jest zadaniem ogólnie rozpoznawalnym. Mało znanymi technikami okazały się słowa kluczowe, uzupełnianie planu tekstu i karteczki z kluczowymi frazami. Zaskakującym natomiast jest fakt, że tylko czterech studentów słyszało o pisemnym streszczaniu tekstu w języku angielskim.

Jak można zaobserwować wykres pokazuje znaczne różnice pomiędzy teoretyczną a praktyczną znajomością technik. Badanie wykazało, że studenci praktycznie nigdy nie mieli okazji uczyć się czytania z wykorzystaniem zadań rozwijających wyższe poziomy rozumienia. Jedyną stosowaną w praktyce techniką było dopasowanie tytułów do akapitów.

## 10. Wartość motywacyjna oraz efektywność technik

Badanie miało także na celu sprawdzić, w jakim stopniu studentom podobały się techniki rozwijające wyższe poziomy rozumienia tekstu. W kwestionariuszu mieli ocenić każdą technikę za pomocą następującej punktacji: 3 – bardzo interesująca, 2 – interesująca, 1 – raczej nieinteresująca, 0 – nudna. Wyniki przedstawiono w pierwszej części tabeli poniżej.

I Wartość motywacyjna	Średnia ocen	II Efektywność techniki	Średnia ocen
Karteczki ze słowami kluczami	2,94	Mapa tekstu	2,94
Tworzenie tytułów w grupach	2,94	Głuchy telefon	2,87

Dopasowanie tytułów do akapitów	2,87	Tworzenie tytułów w grupach	2,87
Mapa tekstu	2,87	Tworzenie streszczeń i wybór najlepszego na forum grupy	2,81
Głuchy telefon	2,87	Uzupełnianie planu tekstu	2,62
Tworzenie streszczeń i wybór najlepszego na forum grupie	2,69	Dopasowanie tytułów do akapitów	2,5
Wybór tytułu tekstu	2,37	Karteczki ze słowami kluczami	2,25
Uzupełnianie planu tekstu	2,12	Tworzenie planu tekstu	2,19
Tworzenie planu tekstu	2,06	Wybór tytułu tekstu	2,06

Tabela 2: Zestawienie wartości motywującej oraz efektywności technik.

Jak można zaobserwować techniki zostały ocenione bardzo wysoko pod względem wartości motywacyjnej, wszystkie otrzymały ocenę powyżej 2, w tym sześć techniki powyżej 2,6. Za najbardziej interesujące studenci uznali karteczki ze słowami kluczami, tworzenie tytułów w grupach (ocena 2,94), następnymi w kolejności to: dopasowanie tytułów do akapitów, mapa tekstu, głuchy telefon (wszystkie ocena 2,87).

Badani oceniali także efektywność ćwiczenia w rozwijaniu ich sprawności rozumienia tekstu w języku obcym. Pomimo że ocena odbywała się intuicyjnie i nie można jej odczytać jako wskaźnik rzeczywistej efektywności technik, warto podkreślić, iż wszystkie techniki zostały ocenione bardzo wysoko (2,94-2,06): mapa tekstu, głuchy telefon oraz tworzenie tytułów w grupach otrzymały najwyższe oceny (2,94-2,87), natomiast tworzenie planu tekstu oraz wybieranie najwłaściwszego tytułu tekstu zostały najniżej ocenione, jednak wciąż bardzo pozytywnie. Można także zaobserwować tendencję, że ćwiczenia które najmniej podobały się studentom otrzymały najniższą ocenę po względem efektywności. Bardzo budującym zjawiskiem jest także dostrzeżenie przez badanych efektywności ćwiczeń opartych na tworzeniu mapy tekstu oraz streszczaniu, ponieważ według teorii wyższych poziomów przetwarzania tekstu oraz tworzenia makrostruktury, wydają się one w największym stopniu aktywnie do operacji stanowiących istotę rozumienia tekstu.

## 11. Wnioski końcowe

Celem artykułu było omówienie teoretycznych aspektów rozumienia tekstu oraz wykazanie, że nauka czytania w języku obcym nie może opierać się jedynie na niższych procesach przetwarzania dyskursu. Dlatego też w artykule przedstawiono propozycje technik, opartych na rozpoznaniu i produkcji, które wydają się rozwijać rozumienie tekstu właśnie na tych wyższych poziomach. Są to wszystkie zadania zawierające elementy tworzenia map tekstu, planów tekstu oraz streszczania.

Artykuł miał także za zadanie pokazać, jak stosować proponowane techniki w nauczaniu czytania dorosłych. Wyniki kwestionariusza wskazały na ich wysoką wartość motywacyjną oraz dydaktyczną. Dorośli bardzo cenią ten typ pracy z tekstem, dostrzegają i doceniają efektywność technik (w skali 0-3 ich efektywność została oceniona powyżej 2), a także uważają, że są one bardzo

interesującym sposobem rozwijania rozumienia (w skali 0-3 wszystkie otrzymały także ocenę powyżej 2). Z kolei obserwacje oraz notatki poczynione w trakcie zajęć wykazały, że niektóre techniki wymagają odpowiedniego sformułowania instrukcji, np. karteczki i słowa kluczowe, tworzenie planu tekstu, wybieranie najlepszego streszczenia, oraz nakierowania uczniów na właściwe treści, np. tworzenie mapy tekstu, jednakże cechują się wysokim stopniem praktyczności i mogą być z powodzeniem stosowane w nauczaniu dorosłych. Wniosek ten wydaje się być wyjątkowo cenny zwłaszcza w kontekście wyników kwestionariusza, który wykazał, że techniki te praktycznie nie były wykorzystywane na zajęciach językowych badanych zarówno w szkole średniej jak i gimnazjalnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Brown, A. L., Day, J. D. 1983. „Macrorules for summarizing texts: The development of expertise”. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 22: 1-14.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Day, J. D. 1986. „Teaching summarization skills. Influence of student level and strategy difficulty”. *Cognition and Instruction* 3: 193-210.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W., Stoller F. L. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Longman.
- Johns, A. M., Mayes, P. 1990. „An Analysis of Summary Protocols of University Students”. *Applied Linguistics* 11/3: 254-271.
- Kintsch, W. 1998. „The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model”. *Psychological Review* 95: 163-182.
- Kintsch, W., Rawson, K. 2005. „Comprehension”. (w:) *The science of reading: A handbook* (red. M. Snowling i C. Hulme). Malden, MA: Blackwell: 209-226.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A. 1978. „Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological Review* 85/5: 363-394.
- Koda, K. 2004. *Insights into Second Language Reading*. Cambridge Applied Linguistics.
- Koda, K. 2007. „Reading and language learning: Cross-linguistic constraints on second-language reading development”. (w:) *Reading and Language Learning*. (red. K. Koda). Allister Cumming: 1-44.
- Kurcz, I. 1987. *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: PWN.
- Singer, M, Leon, J. 2007. „Psychological studies of higher language processes: behavioural and empirical approaches”. (w:) *Higher level processes in the brain* (red. F. Schmalhofer i C. Perfetti). Mahwah, NJ: L. Erlbaum: 9-25.
- Taylor, K. K. 1984. „The different summary skills of inexperienced and professional writers”. *Journal of Reading* 27: 691-699.
- Van Dijk, T. A., Kintsch W. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wallace, M. J. 1998. *Action Research for Language Teachers*. Cambridge.

***Miroslaw Pawlak***

*Unwersytet im. Adama Mickiewicza, Kalisz*

---

**UŻYCIE STRATEGII  
UCZENIA SIĘ GRAMATYKI  
PRZEZ STUDENTÓW  
FILOLOGII ANGIELSKIEJ**

**Abstract**

Grammar learning strategies can be defined as deliberate actions and thoughts which are employed for learning and gaining greater control over the use of grammar structures (Cohen and Pinilla-Herrera, 2009: 64). This indicates that they are used with the purpose of developing both explicit and implicit second language knowledge. Surprisingly, empirical investigations of such strategic devices are few and far between, with the available studies relying on different classifications and data collection tools, and often producing conflicting results. The present paper contributes to this important line of inquiry by reporting the findings of a research project which aimed to explore the use of these strategies by 200 advanced adult learners of English, future teachers of this language enrolled in a BA program in English philology. The data were collected by means of an instrument designed by the present author (Pawlak, 2009c, 2010, 2011) on the basis of his taxonomy of such strategic devices and, similarly to earlier studies in this area (e.g. Pawlak 2008, 2009a), the analysis showed that the choice of grammar learning strategies hinges upon a number of variables and there are differences between the responses to Likert scale items and open-ended questions. The results serve as a basis for tentative suggestions for grammar instruction in modern languages departments and directions for future research.

## **1. Wprowadzenie**

Strategie uczenia się gramatyki można zdefiniować jako celowe myśli i działania uczących się języka obcego, mające za zadanie usprawnienie procesu opanowania zasad konstruowania i używania struktur gramatycznych, jak również ich automa-

tyzację w takim stopniu, aby mogły one być zastosowane w komunikacji w czasie rzeczywistym (Cohen i Pinilla-Herrera, 2009: 64). Innymi słowy, tego typu strategie mają na celu rozwijanie nie tylko wiedzy eksplicytnej czy deklaratywnej, czyli świadomej znajomości reguł i prawideł, którą można wykorzystać podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń i rozwiązywaniu testów językowych, ale także wiedzy implicytnej czy też proceduralnej, która stanowi podstawę codziennej, spontanicznej komunikacji<sup>1</sup>. Ze względu na fakt, że nauczanie gramatyki jest obecnie ponownie uznawane za niezbędny element dydaktyki językowej, choć oczywiście istnieją daleko idące różnice zdań co do tego, jak powinno się ono odbywać, jak najlepsze poznanie sposobów uczenia się tego podsystemu leży w interesie zarówno teoretyków i badaczy, jak i nauczycieli. Z jednej bowiem strony mogłoby ono umożliwić wyjaśnienie faktu, że pewne techniki nauczania są bardziej skuteczne w przypadku niektórych uczniów niż inne, a z drugiej mogłoby skutkować wypracowaniem odpowiednich rozwiązań dydaktycznych, a co za tym idzie podniesieniem efektywności uczenia się i nauczania gramatyki. Biorąc to wszystko pod uwagę, tym bardziej zaskakujące jest to, że badania empiryczne nad strategiami uczenia się gramatyki prowadzone są rzadko, do tej pory ukazało się zaledwie kilkanaście publikacji na ten temat i dopiero niedawno podjęto próbę opracowania taksonomii tego typu działań strategicznych a także skonstruowania narzędzi służących określeniu częstotliwości ich stosowania (patrz Anderson, 2005; Oxford, Rang Lee i Park, 2007; Pawlak, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010; Cohen, 2011; Oxford, 2011; Pawlak, 2011).

Celem niniejszego artykułu jest uzupełnienie istniejącej luki przez prezentację wyników projektu badawczego, który miał na celu określenie częstotliwości użycia różnych rodzajów strategii uczenia się gramatyki przez osoby dorosłe, w tym przypadku studentów różnych lat filologii angielskiej, identyfikację czynników mających wpływ na ich stosowanie jak również częściową weryfikację klasyfikacji tego typu działań strategicznych oraz narzędzia służącego ocenie tego użycia, które zostało opracowane przez autora (Pawlak, 2009c, 2010, 2011). W pierwszej części tekstu przedstawione zostaną pokrótce wyniki dotychczasowych badań nad strategiami uczenia się gramatyki. Natomiast część druga poświęcona będzie opisowi projektu badawczego, prezentacji jego rezultatów oraz przedstawieniu wpływających z niego wniosków, tak dla nauczycieli pracujących z osobami dorosłymi legitymującymi się wysokim poziomem opanowania języka obcego, jak i teoretyków i badaczy zajmujących się tą ważną problematyką.

---

<sup>1</sup> Autor jest w pełni świadom faktu, że rozróżnienie pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną nie do końca się pokrywa z podziałem na wiedzę deklaratywną i wiedzę proceduralną, oraz tego, że wysoce zautomatyzowana wiedza eksplicytne może z powodzeniem spełniać funkcję wiedzy implicytnej w pewnych sytuacjach (por. DeKeyser i Juffs 2005; DeKeyser 2010). Chociaż są to bardzo ważne kwestie, nie są one jednak kluczowe dla niniejszych rozważań i nie są tutaj omawiane dla zapewnienia klarowności wyводу.



## 2. Przegląd badań nad strategiami uczenia się gramatyki

Jak wspomniano powyżej, do chwili obecnej przeprowadzono niewiele badań nad strategiami uczenia gramatyki, co jest zapewne ściśle związane z faktem, że sama zasadność nauczania gramatyki była w latach 70. i 80. ubiegłego stulecia kwestionowana przez wielu teoretyków i badaczy (Krashen, 1981; Prabhu, 1987), co znalazło swoje odzwierciedlenie w zaleceniach całkowitego porzucenia nauczania struktur gramatycznych i korekty błędów, które z kolei stanowiły podstawę podejść o charakterze nieinterwencyjnym, takich jak podejście naturalne (Krashen i Terrell, 1987), czy też wczesne wersje podejścia opartego o stosowanie zadań komunikacyjnych (Prabhu, 1987). Nawet jeżeli sposoby uczenia się gramatyki były w taki czy inny sposób uwzględniane przez badaczy, to w zdecydowanej większości przypadków działo się to w ramach opisu profilu określonej grupy uczących się, bądź też dokonywania charakterystyki całego repertuaru strategii uczenia się stosowanego przez uczestników danego badania. W rezultacie o ile opracowane zostały w miarę szczegółowe klasyfikacje działań strategicznych w odniesieniu do nauki słownictwa a także rozwijania sprawności językowych, do dnia dzisiejszego podjęto bardzo niewiele takich prób, jeśli chodzi o strategię uczenia się gramatyki<sup>2</sup>. Co za tym idzie, brak jest w pełni przetestowanych i sprawdzonych narzędzi zbierania danych w tym zakresie, a badacze często wykorzystują instrumenty przeznaczone do bardziej ogólnej diagnozy zakresu stosowanych działań strategicznych, takie jak inwentarz strategii uczenia się skonstruowany przez Oxford (1990), tzw. SILL, które nie uwzględniają specyfiki procesu uczenia się gramatyki. Innym problemem jest to, że w różnych badaniach wykorzystywane są różne narzędzia odwołujące się do różnych ogólnych klasyfikacji strategii uczenia się, co z pewnością komplikuje sytuację i w dużej mierze utrudnia, a wręcz uniemożliwia dokonywanie stosownych porównań.

Przydatność działań strategicznych służących lepszemu opanowaniu gramatyki została dostrzeżona już w połowie lat 70. ubiegłego wieku w wynikach badań dotyczących cech i zachowań osób odnoszących sukces w nauce języka obcego. Podkreślano tam konieczność zwracania uwagi nie tylko na przekazywanie znaczeń, ale również na formę wypowiedzi i występujące w języku regularności (Rubin, 1975), potrzebę postrzegania języka obcego jako systemu (Naiman i in., 1978), rolę świadomego uczenia się, które obejmuje zrozumienie, ćwiczenie i powtarzanie struktur gramatycznych (Stern, 1983), a także korzyści wynikające z analizowania sposobu funkcjonowania danego kodu językowego (G. Ellis i Sinclair, 1989). Zależność pomiędzy postępami w nauce języka a stosowaniem strategii mających na celu lepsze opanowanie struktur gramatycznych została także wykazana w jednym z najnowszych badań tego typu przeprowadzonym przez Griffiths

---

<sup>2</sup> Warto w tym miejscu zauważyć, że sytuacja wygląda bardzo podobnie w przypadku strategii uczenia się wymowy. Również tutaj brak jest całościowych klasyfikacji i instrumentów zbierania danych, które zostałyby poddane odpowiedniej walidacji.

(2008). Strategie uczenia się gramatyki były również identyfikowane w badaniach, które stanowiły punkt wyjścia do opracowania wiodących klasyfikacji działań strategicznych zaproponowanych przez O'Malley'a i Chamot (1990) oraz Oxford (1990), z zastrzeżeniem, że w obu tych przypadkach zostały one włączone do bardziej ogólnej kategorii strategii kognitywnych i nie były rozpatrywane jako odrębna grupa (por. Oxford, Rang Lee i Park, 2007). Na polskim gruncie, szereg interesujących obserwacji dotyczących stosowania strategii uczenia się gramatyki pochodzi z badania Drożdżal-Szelest (1997), która podjęła wysiłek scharakteryzowania oraz ewaluacji całego spektrum zachowań strategicznych podejmowanych przez uczniów szkoły średniej. W oparciu o dane ankietowe i klasyfikację O'Malley'a i Chamot (1990), wykazała, że najczęściej używane w tym kontekście są strategie kognitywne, takie jak dedukcja, podczas gdy strategie metakognitywne stosowane są dużo rzadziej, a strategie socjoafektywne w ogóle się nie pojawiają.

W dostępnej literaturze znaleźć można także sprawozdania z badań, które koncentrują się wyłącznie na strategiach uczenia się gramatyki, przy czym w ostatnich kilku latach da się zauważyć znaczny wzrost zainteresowania tą tematyką, szczególnie pośród polskich badaczy. Trzeba tutaj jednak zauważyć, że pierwsze tego typu projekty badawcze były przeprowadzane już w latach 80. ubiegłego wieku, ogniskując się na sposobach określania rodzaju czasownika w języku ojczystym i w językach obcych (Stevens, 1984; Oliphant, 1997), ale niestety ich wyniki zostały w dużej mierze pominięte w kluczowych publikacjach dotyczących działań strategicznych. Z kolei Fortune (1992) przeprowadził badanie mające na celu określenie preferencji uczących się w odniesieniu do samodzielnej nauki gramatyki, wykazując, że choć dedukcja cieszyła się na początku dużo większą popularnością, systematyczne stosowanie zadań, które wymagały odkrywania reguł spowodowało wzrost liczby pozytywnych opinii na temat tego typu podejścia. Badania nad działaniami strategicznymi podejmowanymi w trakcie nauki gramatyki zostały znacznie zintensyfikowane w ostatnich kilku latach, a na uwagę na pewno zasługuje fakt, że ogniskują się one nie tylko na identyfikacji tego typu zachowań, ale także określeniu ich wpływu na wyniki w nauce. I tak na przykład, Mystkowska-Wiertelak (2008a), wykorzystując zmodyfikowaną wersję inwentarza strategii opracowanego przez Oxford (1990) i wbrew temu co pisze Drożdżal-Szelest (1997), wykazała, że uczniowie szkół ponadgimnazjalnych najczęściej stosują strategie metakognitywne, a strategie kognitywne są używane rzadziej aniżeli kompensacyjne, społeczne czy pamięciowe. Z kolei Pawlak (2008, 2009a) przeprowadził dwa projekty badawcze mające na celu identyfikację oraz ewaluację strategii uczenia się gramatyki używanych przez studentów filologii angielskiej, czyli osoby na dość wysokim poziomie zaawansowania. W pierwszym z nich stwierdził na podstawie analizy wpisów do dzienniczków dokonywanych przez okres dwóch miesięcy w odpowiedzi na podane pytania i wskazówki, że najczęściej stosują oni tradycyjne strategie kognitywne, takie jak formalna praktyka językowa (np. wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń, które wymagają transformacji, uzupełnienia zdań, tłumaczenia itp.), co

stanowi w dużej mierze odzwierciedlenie tego, jak są nauczani i egzaminowani (Pawlak 2008). W drugim natomiast zastosował instrument zawierający stwierdzenia ilustrujące różne kategorie i konkretne typy strategii uczenia się gramatyki, wymagające udzielenia odpowiedzi w pięciostopniowej skali Likerta, opracowany na podstawie klasyfikacji zaproponowanej przez Oxford, Rang Lee i Park (2007). Wyniki były tutaj bardzo podobne do tych uzyskanych w pierwszym badaniu, ponieważ wykazał on, że chociaż studenci deklarują częste użycie strategii polegających na zwracaniu uwagi na struktury gramatyczne podczas wykonywania zadań komunikacyjnych, ich odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące ulubionych sposobów nauki wyraźnie sugerują, że repertuar stosowanych działań strategicznych jest w rzeczywistości bardzo ograniczony i sprowadza się głównie do wykonywania bardzo tradycyjnych ćwiczeń (Pawlak, 2009a).

W kilku innych projektach badawczych podjęto także próbę określenia relacji pomiędzy użyciem strategii a stopniem opanowania gramatyki i poziomem zaawansowania w języku docelowym, jak również identyfikacji czynników mających wpływ na stosowanie tego typu działań strategicznych, przy czym ich wyniki są często sprzeczne. Dla przykładu, Tilfarlioglu (2005) nie wykazała różnic pomiędzy najlepszymi i najsłabszymi uczniami jeśli chodzi o użycie strategii, podczas gdy zupełnie co innego wynika z omówionych wcześniej badań nad cechami i zachowaniami uczniów osiągających sukces w nauce języka obcego (np. Griffiths, 2008), a także z projektów badawczych prowadzonych przez Mystkowską-Wiertelak (2008a, 2008b), w których poziom opanowania gramatyki okazał się wyższy w przypadku uczniów i studentów, którzy często stosowali strategię. Na złożoność tego typu relacji wskazują również wyniki projektu badawczego przeprowadzonego przez Pawlaka (2009b) przy wykorzystaniu narzędzia wspomnianego powyżej, w którym częstotliwość stosowania strategii uczenia się gramatyki została skorelowana z końcowymi ocenami z kursu z gramatyki praktycznej oraz wynikami egzaminu z praktycznej nauki języka angielskiego. Mimo że ogólnie rzecz biorąc związek pomiędzy podejmowaniem działań strategicznych a osiągnięciami był słaby, różnił się on w zależności od grupy strategii, przy czym korelacja okazała się być statystycznie istotna, choć wciąż słaba, w przypadku świadomego uczenia się w oparciu o dedukcję. Warto także zauważyć, że przeprowadzone badania pozwoliły ustalić, że zachowania strategiczne w odniesieniu do uczenia się gramatyki są uzależnione od takich czynników jak płeć, długość nauki i kontekst edukacyjny (np. Tilfarlioglu, 2005), jak również wiek (np. Mystkowska-Wiertelak, 2008a).

### **3. Charakterystyka projektu badawczego**

Przedstawione tutaj badanie miało na celu określenie częstotliwości użycia strategii uczenia się gramatyki przez osoby dorosłe na dość wysokim poziomie zaawansowania, tj. studentów różnych lat filologii angielskiej, oraz identyfikację

czynników warunkujących stosowanie tych strategii. Ścisłej mówiąc zmierzało ono do znalezienia odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak często stosowane są strategie uczenia się gramatyki, zarówno na bardziej ogólnym poziomie, jak i w odniesieniu do poszczególnych ich kategorii i rodzajów?
2. Jak często stosowane są strategie w obrębie poszczególnych kategorii i podkategorii?
3. W jakim stopniu uczestnicy różnią się w użyciu tego typu działań strategicznych?
4. Jakie czynniki mają wpływ na użycie strategii uczenia się gramatyki?

Nie mniej ważnym celem badania była weryfikacja opracowanej przez autora klasyfikacji strategii uczenia się gramatyki oraz przydatności skonstruowanego na jej podstawie narzędzia służącego określeniu częstotliwości ich użycia (patrz Pawlak 2011). W badaniu uczestniczyło 200 studentów filologii angielskiej, z czego 56 studiowało na roku I, 48 na roku II i 96 na roku III. Jeśli chodzi o ich poziom zaawansowania, to był on zróżnicowany w zależności od roku studiów oraz w obrębie poszczególnych lat, co było doskonale widoczne w wynikach egzaminu z praktycznej nauki języka angielskiego. Tym niemniej można założyć, że poziom ten oscylował pomiędzy B1 (przede wszystkim rok I) i C1 (głównie rok III), i warto również zauważyć, że uczestnicy badania sami ocenili swoje umiejętności na 4,24 w skali od 1 do 6, czyli na mniej więcej ocenę dobrą w typowej skali ocen szkolnych. Zgodnie ze standardami kształcenia na studiach filologicznych, studenci uczęszczali na zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego podzielone na różne kursy (gramatyka, mówienie, pisanie, fonetyka itp.). Zdecydowana większość pozostałych zajęć również była prowadzona w języku angielskim, a realizowany program obejmował zajęcia z wiedzy o akwizycji i nauce języków obcych oraz dydaktyki ich nauczania, choć oczywiście istniały tu spore różnice pomiędzy poszczególnymi latami studiów.

Dane dotyczące stosowania strategii uczenia się gramatyki zostały zebrane przy pomocy kwestionariusza opracowanego przez autora, który pozwalał na zgromadzenie informacji o charakterze ilościowym i jakościowym. W pierwszej jego części zamieszczono szereg pytań otwartych i zamkniętych, których głównym celem było zgromadzenie danych pozwalających na określenie profilu respondentów, dotyczących między innymi takich kwestii jak poziom zaawansowania, czas dotychczasowej nauki języka angielskiego, ocena z kursu z gramatyki na koniec roku akademickiego, waga, jaką uczestnicy badania przywiązują do opanowania tego podsystemu itp. Trzon ankiety stanowiło 70 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta odnoszących się do różnych strategii uczenia się gramatyki i podzielonych na cztery główne kategorie zgodnie z opracowaną klasyfikacją, która stanowi połączenie ogólnej kategoryzacji strategii, którą zaproponowali Cohen i Dörnyei (2002) oraz taksonomii technik i procedur w nauczaniu gramatyki, którą opracował Ellis (1997), a następnie zmodyfikował Pawlak (2006). Te kategorie to: (1) *strategie metakognitywne* (np. identyfikowanie

swoich mocnych i słabych stron jeśli chodzi o gramatykę), (2) *strategie afektywne* (np. używanie technik relaksacyjnych przy zetknięciu się z trudnościami w nauce gramatyki), (3) *strategie społeczne* (np. ćwiczenie struktur gramatycznych wraz z innymi osobami) oraz (4) *strategie kognitywne*, przy czym ta grupa wymaga nieco bardziej szczegółowego omówienia, ponieważ to właśnie one odnoszą się do działań mających na celu pełniejsze zrozumienie reguł gramatycznych jak również ich automatyzację. Strategie te podzielone zostały w ankiecie na cztery podgrupy, które zawierają stwierdzenia dotyczące *użycia i rozumienia struktur gramatycznych podczas wykonywania zadań komunikacyjnych* (np. zastosowanie określonej formy w celu osiągnięcia konkretnego celu komunikacyjnego, zwracanie uwagi na struktury wyróżnione typograficznie w tekście), *rozwijania wiedzy eksplicytniej poprzez dedukcję i indukcję* (np. zwracanie uwagi na reguły, które pojawiają się w podręczniku lub są prezentowane przez nauczyciela, odkrywanie reguł poprzez analizę przykładów użycia określonej struktury), *rozwijania wiedzy implicytnej przez produkcję i recepcję* (np. wykonywanie kontrolowanych ćwiczeń gramatycznych, słuchanie tekstów, w których używana jest dana struktura) oraz *reakcji na korektę błędów dotyczących użycia struktur gramatycznych* (zwracanie uwagi na wypowiedzi nauczyciela, które zawierają negatywną informację zwrotną). Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie częstotliwości podanych działań strategicznych poprzez zakreślenie odpowiedzi na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznaczało, że dane stwierdzenie w ogóle ich nie dotyczy, a 5, że doskonale opisuje ich myśli i zachowania. Ponieważ celem badania było nie tylko zdobycie informacji na temat stosowania strategii uczenia się gramatki, ale także weryfikacja i podniesienie jakości samego narzędzia, w przypadku każdej z kategorii i podkategorii, respondenci mogli dodać komentarze na temat zamieszczonych stwierdzeń a także strategii, które stosują, a które nie zostały zamieszczone w ankiecie. Kwestionariusz zawierał również pytania otwarte dotyczące często stosowanych technik uczenia się i ćwiczenia struktur gramatycznych, ulubionych sposobów uczenia się gramatyki oraz napotykanym problemom związanych z przyswajaniem tego podsystemu jak również metod ich rozwiązywania. Pytania te miały z jednej strony za zadanie weryfikację odpowiedzi na stwierdzenia w skali Likerta, a z drugiej miały stanowić dodatkowe, ważne źródło informacji na temat sposobów uczenia się gramatyki, które można byłoby wykorzystać w celu modyfikacji zastosowanego narzędzia. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że ankieta została użyta w badaniu pilotażowym, które pozwoliło na przeformułowanie kilku niejasnych stwierdzeń i doprecyzowanie niektórych pytań otwartych. Podjęto też wysiłki mające na celu zapewnienie trafności narzędzia poprzez wykorzystanie istniejących już klasyfikacji strategii oraz technik nauczania gramatyki oraz zasięgnięcie opinii ekspertów co do tego, czy zawarte stwierdzenia w rzeczywistości odnoszą się do działań, które mogą podejmować uczący się. W celu określenia jego rzetelności obliczono wartość alfy Cronbacha, która wyniosła 0,82, co świadczy o wewnętrznej spójności instrumentu.

Zebrane w ten sposób dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej zależnie od ich charakteru i rodzaju. Analiza ilościowa polegała na obliczeniu średnich oraz odchyłeń standardowych dla wszystkich stwierdzeń w skali Likerta, poszczególnych grup i podgrup, a także dla całego narzędzia, zarówno w odniesieniu do wszystkich uczestników badania, jak i dla każdego z poszczególnych lat studiów. W celu określenia, czy zaobserwowane różnice są statystycznie istotne zastosowano dwustronny test  $t$  dla prób niezależnych. Interpretacja wyników dokonana została zgodnie z zaleceniami, zaproponowanymi przez Oxford (1990), według których wartości mieszczące się pomiędzy 5,0 i 3,5 oznaczają wysoką częstotliwość użycia strategii, wartości pomiędzy 3,4 i 2,5 średnią, a te pomiędzy 2,4 i 1,0 niską. W ramach analizy jakościowej podjęto próbę określenia powtarzających się wątków w odpowiedziach na pytania otwarte oraz w komentarzach dotyczących poszczególnych kategorii zachowań strategicznych. To właśnie te dane pozwoliły na wyciągnięcie wniosków co do zmiennych, które mogą w takim czy innym stopniu warunkować użycie strategii uczenia się gramatyki.

#### 4. Wyniki projektu badawczego

Zanim przejdziemy do omówienia wyników dotyczących deklarowanego przez respondentów użycia strategii uczenia się gramatyki, warto zwrócić uwagę na fakt, że byli oni pozytywnie nastawieni do nauki tego podsystemu, o czym świadczyć może to, że średnia odpowiedzi na pytanie dotyczące wagi znajomości gramatyki w nauce języka angielskiego wyniosła 3,71 w skali od 1 do 5. Jest to dość wysoki rezultat, co jest o tyle ważne, że logiczne jest założenie, że przekonanie o kluczowej roli przyswojenia struktur gramatycznych dla osiągnięcia sukcesu w nauce języka musi się w mniejszym lub większym stopniu przekładać na to, w jaki sposób studenci uczą się tego podsystemu, a więc ma ono bezpośrednie przełożenie na podejmowane w tym zakresie działania strategiczne. Jak pokazała analiza stwierdzeń w skali Likerta zamieszczonych w kwestionariuszu, przypuszczenie to okazało się być uzasadnione, gdyż średnia dla wszystkich uwzględnionych tam strategii wynosiła 3,57, co według Oxford (1990) wskazuje na wysoką częstotliwość użycia strategii. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że zaobserwowano tutaj spore różnice na poszczególnych latach studiów, ponieważ częstotliwość użycia strategii była najniższa na roku I (3,32), wzrosła znacznie na roku II (3,91) i ponownie spadła na roku III (3,49), przy czym różnica pomiędzy średnimi na roku I i na roku II była statystycznie istotna ( $p < 0,05$ ). Wynik ten jest bardzo podobny do uzyskanego we wcześniejszym badaniu przeprowadzonym przez autora (Pawlak 2009a) i podobnie jak w tamtym przypadku można go wyjaśnić tym, że o ile studenci pierwszego roku nie przywiązują aż tak dużej wagi do znajomości gramatyki, co jest zapewne w dużej mierze spowodowane jej marginalną rolą na egzaminie maturalnym, sytuacja zmienia się diametralnie na roku II, kiedy staje się oczywiste, że bez bardzo dobrego opanowania tego podsystemu trudno jest marzyć nie tylko o uzyskaniu dobrej oceny na eg-

zaminie z praktycznej nauki języka angielskiego, ale po prostu o jego zdaniu. Z kolei na roku III rola gramatyki ponownie nieco maleje, ponieważ osoby, które się tam znalazły już dość dobrze ją opanowały, realizacja treści przedmiotowych wymaga większej koncentracji na skutecznym przekazywaniu informacji, a przygotowanie pracy dyplomowej wiąże się z koniecznością zwracania szczególnej uwagi na organizację i logikę wywodu. Kolejną kwestią, do której warto się odnieść jest dość duże zróżnicowanie jeśli chodzi o deklarowaną częstotliwość użycia strategii pomiędzy uczestnikami, czego dowodem jest wysoka wartość odchylenia standardowego, która wyniosła 1,23. Świadczy to bez wątpienia o tym, że podejmowanie działań strategicznych mających usprawnić naukę struktur gramatycznych i zapewnić ich większą automatyzację jest w dużej mierze indywidualną kwestią, co jest ściśle związane z faktem, że mowa tutaj o osobach dorosłych, które już dosyć dobrze znają język angielski, mają określone potrzeby i preferencje, i stawiają sobie własne cele. Rzecz jasna, podobnie jak w każdym innym kontekście edukacyjnym czy w przypadku ogólniej rozumianych działań strategicznych, różnice w użyciu strategii uczenia się gramatyki mogą być wynikiem całego szeregu czynników indywidualnych, takich jak styl uczenia się, płeć czy różnice w poziomie zaawansowania w obrębie grupy, lecz tego typu zmienne nie są przedmiotem niniejszych rozważań.

Rodzaj strategii	Średnia	Odchylenie standardowe
Strategie metakognitywne	3,66*	0,99
Strategie afektywne	2,83*	1,07
Strategie społeczne	3,82*	1,02
Strategie kognitywne	3,86*	0,94
1) <i>użycie i rozumienie gramatyki podczas komunikacji</i>	4,17*	0,90
2) <i>rozwijanie wiedzy eksplcytnej:</i>	3,45	0,30
– dedukcja	3,65	0,18
– indukcja	3,25	0,42
3) <i>rozwijanie wiedzy implcytnej:</i>	3,47	0,91
– produkcja	3,69	0,71
– recepcja	3,25	1,11
4) <i>reakcja na korektę błędów</i>	4,36*	0,96

Tabela 1: Użycie różnych rodzajów strategii uczenia się gramatyki (\*oznacza statystycznie istotne różnice).

Tabela 1. przedstawia średnie i odchylenia standardowe dotyczące deklarowanego przez studentów użycia podstawowych kategorii strategii uczenia się gramatyki. Zamieszczone tam dane pokazują, że respondenci najrzadziej odwołują się do działań o charakterze afektywnym (2,83), przy czym różnice pomiędzy tą kategorią a wszystkimi pozostałymi są statystycznie istotne ( $p < 0,05$ ). Taki stan rzeczy nie powinien zbytnio dziwić, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że mamy tutaj do czynienia z osobami dorosłymi, które znają język angielski na dosyć wysokim poziomie i zapewne lubią się go uczyć, w związku z czym zapewne nie muszą aż tak często poszukiwać sposobów radzenia sobie z negatyw-

nymi emocjami związanymi z nauką struktur gramatycznych. Tym niemniej trzeba zauważyć, że, jeśli przyjąć interpretację Oxford (1990), to podana średnia wskazuje na średni poziom użycia tego rodzaju działań strategicznych, co może być odzwierciedleniem faktu, że test leksykalno-gramatyczny jest niewątpliwie jedną z najważniejszych części egzaminu z praktycznej nauki języka angielskiego, a obawy co do poziomu znajomości gramatyki mogą być na porządku dziennym, szczególnie na początku studiów. Taka interpretacja znalazła zresztą uzasadnienie w wynikach szczegółowej analizy, która pokazała, że strategie afektywne są wykorzystywane najczęściej przez studentów I i II roku, a zdecydowanie rzadziej przez osoby, które studiują na roku III. Warto też zwrócić uwagę na wysoką wartość odchylenia standardowego w tej grupie strategii (1,07), co świadczy o tym, że odwoływanie się do nich jest kwestią indywidualną, uzależnioną zapewne od stopnia, w jakim uczenie się gramatyki rzeczywiście stanowi problem, jak również od osobowości respondentów. O wiele częściej stosowane są strategie metakognitywne, ale mimo że średnia 3,66 uzasadnia stwierdzenie, że częstotliwość ich użycia jest wysoka (powyżej 3,5), to i tak jest to stosunkowo niska wartość, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że uczestnicy badania to osoby, które powinny posiadać sporą wiedzę na temat procesów uczenia się i nauczania języka, a co za tym idzie przywiązywać dużą wagę do procesu planowania, monitorowania i ewaluacji swoich działań w tym zakresie. Również w tym przypadku jest widoczne spore zróżnicowanie w stosowaniu działań strategicznych, co może także tutaj wynikać z wagi przywiązywanej do uczenia się gramatyki, napotykanymi trudnościami czy też różnic w stylach uczenia się. Nieco zaskakująca jest bardzo wysoka średnia w przypadku strategii społecznych (3,82), czyli takich, które polegają na współpracy z innymi studentami, ale również wykładowcą. Jak wynika z wcześniejszych badań przeprowadzonych przez autora (np. Pawlak 2008, 2009a), taki stan rzeczy może z jednej strony być rezultatem stosowania przez nauczycieli gramatyki zadań wymagających pracy zespołowej, a z drugiej częstego odwoływania się do technologii komputerowej i informacyjnej, a w szczególności do wykorzystywania komunikatorów internetowych do wspólnej nauki. W oczywisty sposób stosowanie strategii społecznych jest uzależnione od stylu uczenia się i osobowości, w związku z czym nie powinna dziwić dość wysoka wartość odchylenia standardowego, tj. 1,02.

Jak wspomniano powyżej, trzon narzędzia stanowiły stwierdzenia ilustrujące różne typy strategii kognitywnych, których użycie wymaga nieco bardziej szczegółowego omówienia. Jak pokazują dane zamieszczone w tabeli 1., takie strategie były wykorzystywane najczęściej, o czym świadczy średnia 3,88, co jest w dużej mierze naturalnym stanem rzeczy, gdyż odnoszą się one do konkretnych działań podejmowanych w celu lepszego zrozumienia czy też bardziej poprawnego użycia danej struktury gramatycznej, zarówno w tradycyjnych ćwiczeniach, jak i podczas autentycznej komunikacji. Również tutaj widoczne jest spore zróżnicowanie pośród uczestników (0,94), które oprócz czynników wymienionych powyżej jest też rezultatem dużej różnorodności opisanych za po-



mocą stwierdzeń w skali Likerta działań strategicznych. Jeśli z kolei przyjrzymy się poszczególnym kategoriom strategii należącym do tej grupy, to okazuje się, że niektóre z nich były stosowane o wiele częściej niż inne, a uzyskane wyniki są w dużej mierze zaskakujące. I tak studenci najczęściej deklarowali stosowanie strategii dotyczących użycia i rozumienia struktur gramatycznych podczas komunikacji (średnia 4,17), czyli takich, które zgodne są z podejściem polegającym na zwracaniu uwagi uczących się na formę językową, kiedy starają się oni przekazywać zamierzone treści w czasie rzeczywistym (Long 1991), oraz tych związanych z reakcją na korektę błędów, która następuje zarówno podczas komunikacji, jak i podczas wykonywania zwykłych ćwiczeń gramatycznych, przy czym zaobserwowana średnia była w tym przypadku wyższa i wynosiła 4,36. Warto także zaznaczyć, że różnice w częstotliwości użycia strategii uczenia się gramatyki w tych grupach a dwoma pozostałymi kategoriami były statystycznie istotne. Chociaż trudno jest tutaj jednoznacznie wskazać na przyczyny tak dużej popularności tego typu działań strategicznych w systemie edukacyjnym, w którym wciąż dominuje dosyć tradycyjne podejście do nauczania gramatyki i w taki sposób jest ona również nauczana i testowana na studiach filologicznych, to jednym z powodów takich deklaracji może być fakt, że wiele tego typu technik było wykorzystywanych w ramach projektów badawczych, w których uczestnicy badania brali udział, jak również to, że wprowadzane one były na zajęciach z dydaktyki. Innymi słowy, tak jak miało to miejsce we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych przez autora (np. Pawlak 2009a), dokonywane przez studentów wybory niekoniecznie muszą stanowić wiernie odzwierciedlenie ich rzeczywistych działań, tym bardziej, że odpowiedzi na zawarte w kwestionariuszu pytania otwarte wskazują raczej na bardziej tradycyjne sposoby nauki, głównie poprzez wykonywanie różnego rodzaju ćwiczeń (tłumaczenia, transformacje, uzupełnianie itp.).

Jeśli chodzi o dwie pozostałe grupy, to strategię służące rozwijaniu wiedzy eksplicytnej i implicytnej wykorzystywane są prawie z identyczną częstotliwością (średnie 3,45 i 3,47), z tym, że widoczne są pewne, chociaż statystycznie nieistotne, różnice między ich głównymi rodzajami. W przypadku tych pierwszych, działania strategiczne odzwierciedlające dedukcję są częstsze aniżeli te związane z indukcją (średnie 3,65 i 3,25), a w przypadku drugiej grupy strategię polegające na produkcji struktur gramatycznych są wybierane częściej niż działania oparte o ich recepcję (średnie 3,69 i 3,25). Tak więc respondenci preferują otrzymywanie gotowych reguł, których źródłem może być podręcznik lub wykładowca, a nie ich samodzielne odkrywanie, i koncentrują swoje wysiłki na rozwijaniu umiejętności czynnego użycia danej struktury a nie tylko jej zrozumienia. Może to świadczyć o dość tradycyjnym podejściu do nauki gramatyki, a taka interpretacja wydaje się być w pełni uzasadniona w świetle odpowiedzi na pytania otwarte, o których wspomniano już wyżej. Poza tym, wydaje się, że osoby reprezentujące dość wysoki poziom zaawansowania nie chcą tracić czasu na odkrywanie czegoś, co można od razu sprawdzić i wykorzystać, a chęć zastosowania posiadanej wiedzy w praktyce ma dla nich o wiele większe znaczenie niż

tylko zrozumienie określonych zasad, tym bardziej, że przynajmniej na II i III roku, znają już, lepiej lub gorzej, zdecydowaną większość struktur gramatycznych, a głównym wyzwaniem jest umiejętność ich wykorzystania w spontanicznej komunikacji. Tym niemniej trzeba w tym miejscu raz jeszcze podkreślić, że chociaż częstotliwość użycia strategii związanych z dedukcją oraz produkcją uznać należy za wysoką (powyżej 3,5), a tych polegających na indukcji i recepcji za średnią (poniżej 3,4), to różnice nie były statystycznie istotne, a poza tym stosowanie jednego rodzaju działań strategicznych nie wyklucza drugiego, bo przecież na przykład recepcja najczęściej bezpośrednio poprzedza produkcję. Warto również zwrócić uwagę na zamieszczone w tabeli wartości odchylenia standardowego dla poszczególnych rodzajów strategii, które są dość wysokie i oscylują w większości przypadków wokół 1, co jest dowodem sporych różnic w tym zakresie pomiędzy studentami. Wyjątkiem są jednak działania strategiczne, które mają na celu rozwijanie wiedzy eksplicytnej, gdzie wartość ta wynosi zaledwie 0,30 i jest jeszcze mniejsza w przypadku dedukcji, co może być dowodem na to, że respondenci przywiązują dużą wagę do znajomości reguł gramatycznych i są przyzwyczajeni do ich przyswajania oraz stosowania, co jest zapewne wynikiem zarówno wcześniejszych, jak i obecnych doświadczeń edukacyjnych.

Analiza deklarowanej częstotliwości używania głównych kategorii strategii nie pozwala na wyciągnięcie wniosków na temat stosowania konkretnych działań strategicznych i dlatego warto się również przyjrzeć strategiom, które uzyskały najwyższe i najniższe średnie, i które są w związku z tym wykorzystywane najczęściej i najrzadziej. Do pierwszej grupy można zaliczyć dostrzeganie struktur wyróżnionych w tekście (np. podkreślenie, użycie kursywy) (4,29), zwracanie uwagi na negatywną informację zwrotną dostarczaną przez nauczyciela podczas wykonywania ćwiczeń gramatycznych i powtarzanie poprawnej odpowiedzi (4,27), świadomość swoich mocnych i słabych stron w odniesieniu do nauki gramatyki (4,20) czy też dokładne przysłuchiwanie się korekcie nauczyciela (4,18). Jeśli natomiast chodzi o strategie stosowane najrzadziej, to można tutaj wymienić prowadzenie dziennika (1,14), odwoływanie się do rymowanek czy piosenek w celu lepszego zapamiętania nowych reguł gramatycznych (1,77) oraz stosowanie działań kinestetycznych po to, aby lepiej przyswoić określoną formę (1,91). O ile najczęściej stosowane strategie mogą budzić pewne zdziwienie, szczególnie jeśli rezultaty te zostaną skonfrontowane z odpowiedziami na pytania otwarte, gdzie dominowały przykłady tradycyjnego podejścia do nauki gramatyki, to te stosowane najrzadziej nietrudno było przewidzieć, gdyż prowadzenie dzienniczków z pewnością nie jest ulubionym zajęciem studentów filologii i trudno sobie też wyobrazić liczne sytuacje, w których osoby dorosłe legitymujące się dosyć wysokim poziomem zaawansowania używałyby rymowanek czy też fizycznie odgrywały taką czy inną strukturę. Tak jak to miało miejsce w przypadku ogólnych kategorii strategii, trzeba jednak zaznaczyć, że bardzo ważną zmienną był rok studiów i choć szczegółowe omówienie pojawiających się różnic nie jest tu możliwe, to widoczne były spore różnice w deklarowanym użyciu strategii między rokiem I, II

i III. Równie ważne są wysokie wartości odchylenia standardowego w przypadku niektórych działań strategicznych, co może świadczyć o tym, że jest ono uzależnione od zmiennych często wymienianych w literaturze, takich jak style uczenia się, płeć, motywacja czy też poziom opanowania języka (Takeuchi, Griffiths i Coyle, 2007). Analiza jakościowa odpowiedzi w pytaniach otwartych pozwoliła też na identyfikację innych czynników, które miały wpływ na stosowanie strategii uczenia się gramatyki w przypadku tej konkretnej grupy respondentów. Jednym z nich były przekonania na temat roli gramatyki, konieczności opanowania tego podsystemu jak również optymalnych sposobów nauki, które przekładały się na dokonywane wybory. Podobnie jak w poprzednich badaniach (np. Pawlak 2009a), kluczowe znaczenie ma tutaj sposób nauczania gramatyki na studiach filologicznych oraz jej testowania. Ponieważ w większości przypadków wykładowcy koncentrują się przede wszystkim na wykonywaniu ćwiczeń, a nie na wykorzystywaniu nauczanych struktur w komunikacji, również studenci preferują takie właśnie sposoby nauki jako te, które umożliwią im zdanie egzaminu. Rzecz jasna widać tutaj wyraźną sprzeczność pomiędzy odpowiedziami zaznaczanymi w przypadku stwierdzeń w skali Likerta oraz tymi w pytaniach otwartych. Mając jednak na uwadze wyniki poprzednich badań, zapewne te drugie bliższe są rzeczywistości.

## 5. Zakończenie

Jak pokazują przedstawione wyniki, studenci filologii angielskiej, a więc osoby dorosłe, które opanowały na dość wysokim poziomie język docelowy, deklarują, że stosują strategie uczenia się gramatyki z wysoką częstotliwością, jeśli przyjąć kryterium zaproponowane przez Oxford (1990), tj. średnią 3,5 lub wyższą. Trzeba jednak zwrócić uwagę na fakt, że zaobserwowano znaczne różnice między respondentami w tym zakresie, zarówno w odniesieniu do głównych grup strategii, jak i poszczególnych działań strategicznych, a jedynym wyjątkiem były tutaj strategie dotyczące rozwijania wiedzy eksplicytnej oparte o dedukcję. Ważnymi czynnikami są również zmiany w przekonaniach studentów będące odzwierciedleniem wymagań, które obowiązują na studiach filologicznych, sposób oceniania, testowania i egzaminowania, ale też udział w prowadzonych przez wykładowców projektach badawczych, a być może także chęć wykazania się znajomością technik omawianych podczas zajęć z dydaktyki, które wcale nie muszą być stosowane w praktyce. Wysokie w bardzo wielu przypadkach wartości odchylenia standardowego wskazują także na wpływ wielu innych zmiennych, takich jak osobowość, styl uczenia się czy po prostu realizowane cele. Warto też zwrócić uwagę na sprzeczność między odpowiedziami na stwierdzenia w skali Likerta, które sugerowałyby, że respondenci uczą się gramatyki głównie przez komunikację, i tymi na pytania otwarte, które pokazują, że nauka ta jest o wiele bardziej tradycyjna, polega na dedukcji i wykonywaniu typowych ćwiczeń, i jest w dużej mierze odzwierciedleniem obowiązujących wymagań. Wszystko to pokazuje, że na pewno warto zapoznawać studentów z różnymi sposobami uczenia się gramatyki, zwracając szczególną uwagę na konieczność wykorzystania

posiadanej wiedzy w celu przekazywania określonych treści, ale jednocześnie pozwalając im na dokonywanie samodzielnych wyborów. Jest to o tyle istotne, że na tym poziomie zaawansowania i na tego typu studiach, uczący się muszą samodzielnie decydować, co jest im potrzebne i jak chcą się uczyć, a rolą wykładowcy powinno być zapoznanie ich z szeroką paletą istniejących możliwości.

Nie należy zapominać, że oprócz próby określenia częstotliwości stosowania różnych rodzajów strategii uczenia się gramatyki, celem projektu badawczego było również określenie przydatności opracowanej przez autora klasyfikacji oraz skonstruowanego w oparciu o nią kwestionariusza. Jak pokazują uzyskane wyniki, instrumenty te są na pewno przydatne, a ich implementacja stanowi ważny krok w badaniach empirycznych nad myślami i działaniami podejmowanymi przez uczących się w celu lepszego opanowania gramatyki i jej stosowania w różnych sytuacjach. Tym niemniej niezbędna wydaje się być ich modyfikacja, która będzie możliwa dopiero wtedy, kiedy zostaną one wykorzystane dla określenia częstotliwości użycia strategii uczenia się gramatyki w innych grupach wiekowych i przez studentów na różnych poziomach zaawansowania. W tego typu projektach badawczych duże znaczenie będzie także miało wykorzystywanie innych narzędzi zbierania danych, takich jak na przykład obserwacje, wywiady, dzienniki czy protokoły głośnego myślenia, ponieważ pozwoli to na identyfikację działań strategicznych, które nie zostały uwzględnione w klasyfikacji i kwestionariuszu, jak również umożliwi doprecyzowanie istniejących stwierdzeń. Na pewno warto byłoby również uzupełnić perspektywę w skali makro, czyli badanie ogólnego użycia strategii, perspektywą w skali mikro, która umożliwiłaby identyfikację takich myśli i działań podczas wykonywania konkretnych zadań, a co za tym idzie uchwycenie ich kontekstualnego wymiaru. Kolejnym krokiem mogłaby być próba precyzyjnego określenia czynników warunkujących użycie typu strategii, ocena przydatności treningu strategicznego w tym zakresie, czy w końcu także opracowanie odrębnych inwentarzy dla poszczególnych języków, bo jest oczywiste, że ich specyfika może wymagać częstszego odwoływania się do konkretnych sposobów nauki. W opinii autora, badania w tym obszarze są niezbędne w sytuacji, gdy większość specjalistów jest zgodna co do tego, że gramatyki należy w taki czy inny sposób nauczać, a skuteczność technik i procedur stosowanych przez nauczyciela zależy w dużej mierze od tego, jak uczniowie samodzielnie pracują nad opanowaniem tego ważnego podsystemu.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson, N. 2005 „L2 learning strategies”. (w:) Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: 757-771.
- Cohen, A. D. 2011. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Pearson Education.
- Cohen, A. D. i Dörnyei, Z. 2002. „Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies”. (w:) Schmitt, N. (red.). *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold: 170-190.

- Cohen, A. D. i Pinilla-Herrera, A. 2009. „Communicating grammatically: Constructing a learner strategies website for Spanish”. (w:) Kao, T. i Lin, I. (red.). *A new look at language teaching and testing: English as subject and vehicle*. Taipei, Taiwan: The Language Training and Testing Center: 63-83.
- DeKeyser, R. M. 2010. „Cognitive-psychological processes in second language learning”. (w:) Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). *The handbook of language teaching* Oxford: Wiley-Blackwell: 119-138.
- DeKeyser, R. M. and Juffs, A. 2005. „Cognitive considerations in L2 learning”. (w:) Hinkel, E. (red.). 2005. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: 437-454.
- Drożdżal-Szelest, K. 1997. *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motiwex.
- Ellis, R. 1997. *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, G. i Sinclair, B. 1986. *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortune, A. 1992. „Self-study grammar practice: Learners’ views and preferences”. *ELT Journal* 46: 160-171.
- Griffiths, C. 2008. „Strategies and good language learners”. (w:) Griffiths, C. (red.). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press: 83-98.
- Krashen, S. D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. i Terrell, T. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall.
- Long, M. H. 1991. „Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. (w:) de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins: 39-52.
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2008a. „The use of grammar learning strategies among secondary school students”. (w:) Pawlak, M. (red.) *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz. Wydawnictwo UAM: 139-148.
- Mystkowska-Wiertelak, A. 2008b. „Rozwijanie autonomii przy użyciu *Europejskiego portfolio Językowego* a podnoszenie poziomu poprawności gramatycznej”. (w:) Pawlak, M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin. Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie. 197-206.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. i Todesco, A. 1978. *The good language learner: A report*. Research in Education Series 7, The Ontario Institute for Studies in Education.
- Oliphant, K. 1997. „Acquisition of grammatical gender in Italian as a foreign language”. (Net Work #7), Honolulu, University of Hawaii (<http://nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW07/NW07.pdf>).
- O’Malley, J. M. i Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. 2011. *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R. L., Rang Lee i K., Park, G., 2007, „L2 grammar strategies: The second Cinderella and beyond”. (w:) Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press: 117-139.
- Pawlak, M. 2006. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak, M. 2008. „Advanced learners’ use of strategies for learning grammar: A diary study”. (w:) Pawlak, M. (red.). *Investigating English language learning and teaching*. Poznań – Kalisz. Wydawnictwo UAM: 109-125.
- Pawlak, M. 2009a „Instructional mode and the use of grammar learning strategies”. (w:) Pawlak, M. (red.). *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM: 267-290.
- Pawlak, M. 2009b. „Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship”. (w:) *Research in Language* 7: 43-60.
- Pawlak, M. 2009c. „Investigating grammar learning strategies: In search of appropriate research tools”. Referat wygłoszony podczas dorocznej konferencji EUROSLA, Cork, 2-5 września.
- Pawlak, M. 2010. „Strategie uczenia się gramatyki – próba klasyfikacji”. (w:) Nijkowska, J. (red.). *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. Kraków: Tertium: 56-75.
- Pawlak, M. 2011. „Grammar learning strategies: State of the art”. (w:) Pedrazzini, L. i Nava, A. (red.). *Learning and teaching English: Insights from research*. Monza-Milano: Polimetrica.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubin, J. 1975. „What the ‘good language learner’ can teach us?”. (w:) *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Stevens, F. 1984. *Strategies for second language acquisition*. Montreal: Eden Press.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Takeuchi, O., Griffiths, C. i Coyle, D. 2007. „Applying strategies to contexts: The role of individual, situational, and group differences”. (w:) Cohen, A. D. i Macaro, E. (red.). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press: 69-92.
- Tilfarlioğlu, Y. 2005 „An analysis of the relationship between the use of grammar learning strategies and student achievement at English preparatory classes”. (w:) *Journal of Language and Linguistic Studies* 1: 155-169.

*Joanna Targońska*

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn*

---

## **SŁABO ROZWINIĘTA KOMPETENCJA LEKSYKALNA DOROSŁYCH – PRZYCZYNY, SKUTKI I MOŻLIWOŚCI JEJ POPRAWY**

### **Abstract**

The present paper attempts to investigate causes of poor lexical competence of prospective students of modern philology. The focus is placed on the techniques and cognitive strategies selected by such students in learning lexis.

### **1. Wprowadzenie**

Dobrze rozwinięta kompetencja leksykalna jest podstawą opanowywania języka, bowiem umożliwia ona nie tylko recepcję, a więc pomaga w rozumieniu tekstów pisanych czy też słuchowych, ale warunkuje również umiejętność produkcji w języku obcym. Trudno jest bowiem sformułować jakikolwiek przekaz językowy bez posiadania zasobów leksykalnych. Niestety praktyka ostatnich lat pokazuje, iż mimo wielu lat nauki danego języka, oraz ogromnych możliwości jego przyswajania nie tylko podczas edukacji szkolnej, ale również poza nią (kursy, dostęp do nowoczesnych technologii, do tekstów obcojęzycznych w Internecie, komunikacja się na forach lub czatach internetowych), coraz gorzej przedstawiają się umiejętności językowe uczących się. Dużą rolę w niedostatecznie rozwiniętych sprawnościach zarówno receptywnych jak i produktywnych odgrywać może nieumiejętność uczenia się lub złe nawyki nabyte w trakcie nauki szkolnej.

Wprowadzenie nowej matury, a tym samym rezygnacja z egzaminów wstępnych na studia, przyczyniły się do znaczących zmian w sylwetce kandydata na studia neofilologiczne. Mimo, że pojęcie autonomii, czy jak postuluje Wilczyńska (1999) półautonomii, funkcjonuje w dydaktyce języków obcych od wie-

lu lat, a do wszelkiego rodzaju strategii przywiązuje się wielką wagę, dziwić może fakt, iż sylwetka abiturienta, a w naszym przypadku studenta podejmującego studia neofilologiczne, zamiast ulegać znaczącej poprawie, ulega znacznemu pogorszeniu. W czym można upatrywać takiego stanu rzeczy? Pierwszy kontakt ze świeżo upieczonymi maturzystami, czyli początkującymi germanistami, wykazał ich wielkie braki nie tylko w zakresie poprawności gramatycznej, ale wskazał na słabą, a w przypadku dość sporej grupy na bardzo słabo rozwiniętą lub wręcz nierozwiniętą kompetencję leksykalną, a co za tym idzie również kompetencję komunikacyjną. To skłoniło mnie do zastanowienia się nad przyczyną takiego stanu rzeczy. Możliwość regularnego kontaktu ze studentami pozwoliła mi na przeprowadzenie badań w działaniu, których celem (w niniejszym artykule skupimy się tylko na jednym z kilku zakładanych celów) było z jednej strony zbadanie kompetencji leksykalnej początkujących germanistów, z drugiej zaś strony znalezienie przyczyny takiego stanu rzeczy.

## 2. Praca nad słownictwem jako przedmiot badań

W niemieckojęzycznej literaturze glottodydaktycznej znajdziemy badania przeprowadzane na studentach oraz uczniach odnoszące się do ogólnie pojętej leksyki. Ponieważ niniejszy artykuł odnosi się do badania neofilologów, z tego też względu skoncentrujemy się tu na dwóch takich badaniach. Pierwsze z nich przeprowadzone przez Tschirner'a (2004) na studentach anglistyki i amerykanistyki, miało na celu uchwycenie stanu ich zasobów leksykalnych na początku studiów, tak aby możliwe było m. in. ustalenie ich przygotowania językowego do studiowania neofilologii w języku docelowym. Badanie wykazało, iż cele językowe zakładane w niemieckiej maturze z języka angielskiego (określające stan receptywnie opanowanej leksyki w na ok. 5000, a produktywnej na 4000 jednostek leksykalnych) zostały osiągnięte w przypadku słownictwa receptywnego jedynie przez 21%, zaś w odniesieniu do produktywnie opanowanej leksyki tylko przez 2% (zakładając, że wymagane jest 3000 jednostek leksykalnych) początkujących anglistów. Ponadto badanie wykazało brak korelacji między świadomą i celową nauką słownictwa a stanem zasobów leksykalnych, co wskazuje na fakt, iż osoby koncentrujące się na nauce słownictwa stosowały nieefektywne lub zbyt mało efektywne techniki. Z badań tych jasno więc wynika, iż większość studentów rozpoczyna studia anglistyczne z brakami w zakładanych zasobach leksykalnych oraz bez wypracowanych efektywnych metod pracy nad słownictwem. Za jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy Tschirner (2004: 126) uznaje brak konsekwentnej pracy nad słownictwem w szkole na wyższych poziomach zaawansowania. Z drugiej zaś strony stwierdza on, iż wprowadzanie strategii leksykalnych jak i ćwiczenia z nimi związane leżą jeszcze w powijakach.

Następnymi interesującymi nas badaniami były te przeprowadzone przez De Florio-Hansen (2004, 2006) na studentach różnych filologii i różnych kon-



stelacji językowych<sup>1</sup>, których celem było zbadanie indywidualnej pracy studentów nad poszerzaniem zasobów leksykalnych w trakcie studiów. Badanie pilotażowe wykazało (populacja n=72), iż ponad połowa badanych stosuje nieefektywne strategie dotyczące utrwalania i poszerzania słownictwa. W badaniu głównym (n=339) cel został nieco zmieniony, bowiem badaczka chciała znaleźć przyczyny niezadowolającego poszerzania kompetencji leksykalnej w czasie studiów. Jej zdaniem przyczyną tą jest niewystarczające przekazywanie studiującym metod i możliwości indywidualnej pracy nad słownictwem. Badani wykazali się bowiem bardzo ogólną wiedzą na temat sposobów pracy nad słownictwem, brakowało im zaś wiedzy szczegółowej dotyczących technik i strategii, umiejętności przełożenia tego na własne strategie oraz umiejętności autonomicznego rozwijania swojej kompetencji leksykalnej, w związku z czym stosowali oni inne techniki niż te, które podawali jako zalecane.

### 3. Czym jest kompetencja leksykalna?

Wśród glottodydaktyków panuje jednomyślność na temat tego, iż kompetencja leksykalna jest niezbędnym czynnikiem warunkującym prawidłowe przyswajanie języka. Czym jest jednak kompetencja leksykalna? Niestety w tym względzie zdania są nieco podzielone, bowiem nie ma nawet jednomyślności w usytuowaniu tej kompetencji. Löschmann (1993: 142) traktuje kompetencję leksykalną jako składową kompetencji komunikacyjnej, natomiast w Europejskim Systemie Opisu Językowego (ESQJ) jest ona uważana za część kompetencji lingwistycznej.

Kilkanaście lat temu pojęcie kompetencji leksykalnej było nieco zawężone, bowiem Richards (1976 za Aguado 2004: 237) wymieniając elementy składające się na tę kompetencję koncentrował się na semantyce, morfologii, czy też elemencie syntaktycznym jako elemencie wiedzy (zapominając o elemencie stosowania wiedzy) uznając, że kompetencja leksykalna uczącego wyraża się tym, iż:

- zna on wartość semantyczną danej jednostki leksykalnej (dalej JL)
- zna różne znaczenie danej JL
- zna sieć skojarzeń istniejących między daną JL a innymi słowami
- zna granice użycia danej JL
- zna formy podstawowe oraz wyrazy pochodne
- zna zachowanie się syntaktyczne danej JL
- zna łączliwość leksykalną danej JL

Niestety w tym rozumieniu kompetencja leksykalna mogłaby być pojmowana jako wiedza deklaratywna, a przecież kompetencja powinna wyrażać przede wszystkim umiejętności. Pojęcie kompetencji leksykalnej powinno ujmować nie

---

<sup>1</sup> Zarówno w badaniach pilotażowych (2004) jak i w badaniu głównym (2006) większość badanych studiowała angielski w połączeniu z francuskim lub hiszpańskim, lub w innych konstelacjach. Wśród respondentów dominował więc angielski, a tuż za nim plasowały się francuski i hiszpański.

tylko umiejętność rozumienia, lecz także aspekt prawidłowego zastosowania jednostek leksykalnych, adekwatnego do sytuacji, ale również z zachowaniem poprawności językowej (Aguado 2004: 237).

Z pewnością kompetencja leksykalna wyraża się również w tym, że uczący się potrafi pewnej formie wyrazu przyporządkować odpowiednie, konkretne w danej sytuacji znaczenie. Z drugiej zaś strony powinien on być w stanie dla uzyskania określonego znaczenia, nadać JL-nym odpowiednią formę. To wskazuje na to, iż w pojęciu kompetencji leksykalnej zawiera się niejako element gramatyczny. Wielu językoznawców wyraża przekonanie o nierozzerwalności słownictwa i gramatyki, bowiem każda JL jest niejako „naznaczona” gramatycznie. Należy ona bowiem do odpowiedniej części mowy, występuje w określonych połączeniach syntagmatycznych lub paradygmatycznych, charakteryzuje się odpowiednią walencyjnością, a wszystkie te elementy powinny być uwzględnione przy zastosowaniu danego słowa w zdaniu. Tak więc poprawne użycie słownictwa wymaga świadomego użycia wiedzy gramatycznej z nim związanej.

Pojęcie kompetencji leksykalnej powinno wyjść poza element deklaratywny oraz uwzględniać dostęp do wiedzy leksykalnej. Tak więc osoba charakteryzująca się kompetencją leksykalną nie tylko powinna być w stanie w odpowiednim momencie przywołać oraz poprawnie użyć daną JL, ale w przypadku „luki” w zasobach leksykalnych powinna ona potrafić skompensować swoje braki. Odnosi się to zarówno do recepcji, jak i produkcji (Można więc kompetencję leksykalną pojmować dwojako: jako kompetencję receptywną, lub jako kompetencję produktywną). Ważna tu będzie nie tylko znajomość słownictwa, ale również umiejętność jego zastosowania w odpowiednim momencie. Tak więc kompetencja leksykalna będzie wyrażała się z jednej strony w umiejętności dekodowania znaczenia danego słowa z kontekstu (przy uwzględnieniu słownictwa potencjalnego), z drugiej zaś strony w umiejętności obchodzenia się z niewystarczającymi zasobami leksykalnymi poprzez kreatywne wykorzystanie posiadanego słownictwa (Aguado 2004: 238, 247).

W kompetencji leksykalnej powinna się moim zdaniem zawierać także umiejętność kreatywnego wykorzystania własnych zasobów leksykalnych do kompensowania ich niedoskonałości jak i wielu luk we własnym słownictwie. Ponieważ dorośli uczący się powinni być w stanie dalej kierować swoim autonomicznym przyswajaniem języka, powinniśmy więc do tej kompetencji zaliczyć umiejętność pracy ze słownikiem nie tylko dwu-, ale również i jednojęzycznym.<sup>2</sup>

Zakładać można, iż osoba dorosła ucząca się już co najmniej 6 lat danego języka powinna charakteryzować się wysoko rozwiniętą kompetencją leksykalną. Jednakże, jak już wcześniej wspomniano, pierwszy kontakt ze świeżo upieczonymi studentami germanistyki wykazał (w przypadku większości z nich) ich bardzo ubogi zasób słownictwa, a co za tym idzie słabo rozwiniętą kompetencję

---

<sup>2</sup> Więcej na temat postulowanego przez autorkę rozszerzonego pojęcia kompetencji leksykalnej – patrz Targońska (2011).

leksykalną. Poznanie przyczyn takiego stanu rzeczy było punktem wyjścia do przeprowadzenia badań empirycznych. Wysłałam bowiem z założenia, iż tylko uchwycenie powodów leżących u podstaw niedostatecznych zasobów leksykalnych, może umożliwić podjęcie kroków mających na celu uzmysłowienie neofilologom ich błędów lub niedociągnięć w pracy własnej nad słownictwem oraz wskazanie drogi prowadzącej ku polepszeniu ich kompetencji leksykalnej.

#### **4. Wybrane elementy kompetencji leksykalnej początkujących neofilologów – badanie empiryczne**

Niniejsze badanie, które zostało przeprowadzone w październiku 2010 r. na populacji 55 świeżo upieczonych studentów germanistyki na UWM w Olsztynie, miało na celu uchwycenie kompetencji leksykalnej początkujących germanistów<sup>3</sup>, przy czym skupimy się tu jedynie na dwóch jej elementach. Z jednej strony podjęta zostanie próba przedstawienia ogólnych technik uczenia się nowego słownictwa stosowanych przez badanych ze szczególnym uwzględnieniem nauki zachowania się syntaktycznego danej JL. Z drugiej zaś badaniu zostanie poddane stosowanie wybranych strategii kognitywnych w procesie internalizacji obcojęzycznych zasobów leksykalnych, co powinno pozwolić na znalezienie przyczyny słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej badanej grupy. Ze względów technicznych nie zostanie tu uwzględniona strefa użycia zasobów leksykalnych w sytuacjach komunikacyjnych (produkcja ustna oraz pisemna) oraz stosowanie strategii kompensacyjnych. Skupimy się więc jakoby na czynnikach warunkujących zapamiętanie słownictwa, a tym samym stanowiących podstawę do rozwoju produktywnej kompetencji leksykalnej, pozostawiając poza kręgiem naszego zainteresowania czynniki warunkujące jego użycie, a więc strategie komunikacyjne, kompensacyjne, czy też strategie dyskursu.

##### **4.1. Opis narzędzia badawczego**

Narzędziem zastosowanym w niniejszym badaniu była ankieta (patrz aneks) składająca się z dwóch części. Pytania 1-2 stanowiły niejako metryczkę dotyczącą samych badanych, gdzie uchwyciono przebieg ich dotychczasowej nauki języka niemieckiego oraz usytuowanie przyswajania tegoż języka w całości kształcenia języ-

---

<sup>3</sup> Wprawdzie badaniu została poddana określona grupa początkujących neofilologów z jednego kierunku na jednej uczelni, ale nie musi to oznaczać, że wyniki tu uzyskane odzwierciedlają tylko sytuację w tej grupie studiujących. Nie jest bowiem wykluczone, że pewna uchwycona tu sylwetka młodego abiturienta posiada znamiona charakterystyczne dla innych początkujących germanistów na innych uczelniach. Można spojrzeć na tę grupę badawczą jako na przekrój świeżo upieczonych abiturientów, bowiem w grupie badanej prawie każda osoba miała za sobą inną historię nauki języka niemieckiego, uczyła się w różnych szkołach, różnych miejscowościach oraz była „nauczana” przez różnych nauczycieli.

kowego. Przedmiotem zainteresowania była również długość nauki języka niemieckiego ogółem oraz miejsca, w których taka nauka się odbywała. Kolejne pytania poświęcone były już bezpośrednio dotychczasowej nauce nowych zasobów leksykalnych przez badanych, przy czym w pierwszej kolejności zostali oni poproszeni o określenie systematyczności swojej dotychczasowej nauki w domu oraz o subiektywną ocenę wyników samodzielnej pracy nad przyswajaniem leksyki. Kolejne pytania oznaczone numeracją I-III odnosiły się konkretnie do nauki słownictwa, gdzie zadaniem badanych było ustosunkowanie się do podanych zachowań uczeniowych oraz określenie ich częstotliwości. Pierwsza grupa pytań poświęcona była formie, w jakiej uczący się przyswajają nowe jednostki leksykalne. Ich celem było zbadanie, czy początkujący germaniści uczą się pojedynczych wyizolowanych słówek, czy też uczą się nowych rzeczowników oraz czasowników tak, aby byli oni w stanie użyć daną jednostkę leksykalną w każdej sytuacji (odmiana czasownika w różnych czasach, rodzajnik rzeczownika, liczba mnoga, uczenie się całych kolokacji, zachowania się walencyjnego itp.). Kolejnym interesującym zagadnieniem (patrz aneks – pytanie II) było poznanie stosowanych przez badanych metod mających na celu zapamiętanie nowego słownictwa. Zakładano tu również poznanie ewentualnego stosowania przez badanych kognitywnych strategii pamięciowych (patrz Bimmel/Rampillon 2000: 65). Innym z założeń niniejszego badania było uchwycenie zachowań badanych w momencie kontaktu z nieznanym słownictwem w tekstach pisanych (patrz aneks – pytanie III) oraz próba uchwycenia ewentualnego stosowania wybranych strategii kognitywnych, a mianowicie tych odnoszących się do przetwarzania języka<sup>4</sup> (tamże). Za istotny czynnik w pracy nad słownictwem uznano bowiem umiejętność korzystania ze słownika, oraz samodzielne sterowanie poszerzaniem własnego słownictwa w kontakcie z tekstem pisany zawierającym nieznaną uczącemu się słownictwo. Czynniki te zostały właśnie uchwycone w pyt. III.

## 4.2. Opis grupy badawczej

Grupę badawczą stanowiły osoby dorosłe, które miały za sobą średnio ponad 8 lat nauki szkolnej lub pozaszkolnej języka niemieckiego. Ponad 65% badanych (n=36) uczyła się tego języka co najmniej 9 lat, ponad 20% badanych (n=12) uczyło się go między 5 a 8 lat, a tylko blisko 1/10 uczyła się go poniżej 5 lat. Dla większości respondentów niemiecki był pierwszym językiem obcym, a tylko dla nieco powyżej 10% badanych (n=7) stanowił on drugi język obcy (przy angielskim jako L2). Wszyscy z badanych uczyli się języka niemieckiego w szkole, ale tylko 14 z nich ograniczało się jedynie do takiej nauki. Pozostali respondenci uzupełniali ją innymi formami edukacji. Budującym jest z pewnością fakt, iż ponad 1/3 (34,5%) z nich miała okazję

---

<sup>4</sup> Bimmel/Rampillon (2000: 65) zaliczają do grupy kognitywnych strategii przetwarzania języka następujące grupy strategii: strukturyzacja, analizowanie oraz wykorzystywanie reguł, ćwiczenie oraz korzystanie z pomocy dydaktycznych (słowniki, repetytoria gramatyczne itd.)

przebywać w kraju niemieckojęzycznym, z czego czworo badanych uczestniczyło w wymianie szkolnej z Niemcami. Niespełna 30% miało okazję uczestniczenia w kółku języka niemieckiego, zaś blisko 23% badanych uczęszczało dodatkowo na kursy języka niemieckiego i taka sama grupa korzystała z korepetycji.

Niestety nie wszyscy z badanych uczyli się przez ostatnie lata tego języka systematycznie, bowiem tylko w przypadku ponad połowy badanych (n=30) możemy mówić o regularnej pracy nad językiem, bowiem uczyli się go oni albo co najmniej raz w tyg., albo nawet po każdej lekcji (n= 11). 40% respondentów (n=22) uczyło się języka niemieckiego tylko kilka razy w miesiącu lub wyłącznie przed zapowiadzianym sprawdzianem. W związku z tym nie może dziwić fakt, iż początkujący germaniści niezbyt dobrze oceniają skuteczność swojej dotychczasowej nauki słownictwa. Tylko dwoje z nich uznaje ją za bardzo wysoką, a 16 za wysoką. Oznacza to, że tylko 1/3 początkujących germanistów jest zadowolona ze swojej pracy nad zasobami leksykalnymi. Gros badanych ocenia swą skuteczność tak sobie (n=33), nisko (n=3) lub bardzo nisko (n=1).

### 4.3. Wyniki badań

Analiza ankiety badawczej wskazuje na to, iż germaniści rozpoczynający studia wychodzą ze szkoły z bardzo złymi nawykami dotyczącymi pracy nad słownictwem, czy też brakiem wiedzy na ten temat, co należy uwzględnić w procesie przyswajania obcojęzycznej leksyki, co niewątpliwie może mieć przełożenie przede wszystkim na zapamiętanie, z drugiej zaś strony na nieumiejętność adekwatnego oraz poprawnego wykorzystania tych zasobów leksykalnych w komunikacji zarówno ustnej jak i pisemnej (słownictwo produktywne).

Słownictwo nie jest zbiorem pojedynczych „wyizolowanych” słówek, lecz stanowi ono system połączeń międzywyrazowych, które nie tylko ułatwiają zapamiętywanie, ale również pozwalają na szybki dostęp do potrzebnych JL-yh w określonym momencie, jak i rozumienie nieznanych nam jeszcze słówek poprzez wykorzystanie mapy połączeń oraz skojarzeń z daną JL (Beile 1988: 5). Za negatywne przyzwyczajenie w uczeniu się leksyki należy więc uznać fakt pojmowania nauki słownictwa jako pracy nad pojedynczymi wyizolowanymi słówkami. Niestety blisko 80% badanych (17 czyni tak zawsze, zaś 26 często) uczy się słówek właśnie w ten sposób (nauka pojedynczych słówek). Tylko czworo respondentów podaje, iż taką metodę stosuje rzadko lub nigdy, co może wskazywać na naukę jednostek leksykalnych w połączeniu (relacje syntagmatyczne lub paradygmatyczne). Takimi połączeniami mogą być niewątpliwie kolokacje<sup>5</sup>, dlatego

---

<sup>5</sup> Ponieważ uczącym się nie zawsze musi być znane nazewnictwo pewnych określeń językowych lub językoznawczych, słowo „kolokacje” nie zostało użyte w pytaniu skierowanym do badanych. W odniesieniu do metod i technik uczenia się nowych JL badani zostali poproszeni o określenie częstotliwości następującego zachowania „Przy nauce rzeczownika uczyć się czasownika, z którym on często występuje lub z którym można połączyć dany rzeczownik”.

też podjęto tu również próbę sprawdzenia ewentualnego uczenia się kolokacji czasownikowych. Niestety jak wynika z odpowiedzi wskazanych przez germanistów, tylko 5 badanych często uczy się słownictwa w taki sposób, 13 badanych czyni tak czasami, zaś blisko 70% postępuje tak rzadko (n=25) lub nigdy (n=12)<sup>6</sup>. Jest to potwierdzeniem wcześniej sformułowanej tezy, iż uczący się zdają się nie widzieć potrzeby oraz wagi uczenia się wyrazów w połączeniach, czyli np. typowych kolokacjach. Podobnie rzecz się ma z nauką pewnych wyrazów i fraz jako całości, choć w tym przypadku sytuacja zdaje się być nieco lepsza. Podobna liczba badanych podaje bowiem, iż uczy się jednostek leksykalnych w takim połączeniu bardzo często lub często (30%), czasami (35%) bądź też rzadko lub nigdy (ok. 35%).

Do kolejnych złych nawyków w internalizacji leksyki języka obcego możemy zaliczyć fakt nauki nowych rzeczowników bez automatycznej nauki ich rodzaju<sup>7</sup>. Tylko 1/4 badanych uczy się nowych rzeczowników wraz z ich rodzajnikiem, a 32% czyni tak często, zaś ponad 40% respondentów uczy się ich w połączeniu z rodzajem tylko czasami, rzadko lub nigdy. Gorzej ma się sytuacja z nauką liczby mnogiej. Ponieważ w języku niemieckim liczba mnoga rzeczownika jest jakoby nowym leksemem (bowiem mnogość paradygmatów tworzenia liczby w dużej mierze uniemożliwia w bardzo wielu przypadkach samodzielne jej utworzenie), należałoby w związku z tym uczyć się obok denotacji danego słowa jego rodzaju oraz liczby mnogiej. Niestety tylko trójka badanych czyni tak zawsze, natomiast 6 postępuje tak często. Pozostali początkujący germaniści uczą się liczby mnogiej czasami (n=19) oraz rzadko lub nigdy (n=24). Tak więc blisko 80% badanych wykazuje niewłaściwe nawyki w nauce języka niemieckiego niejako odbierając sobie szansę na poprawne wykorzystanie danego rzeczownika w liczbie mnogiej w sytuacji komunikacyjnej.

Negatywne zachowania uczeniowe dają się również zauważyć przy internalizacji czasowników. Ponieważ w języku niemieckim wiele czasowników charakteryzuje się nieregularną odmianą, polegającą najczęściej na zmianie samogłoski, wskazane byłoby przy nauce nowego czasownika sprawdzenie, czy w jego przypadku też dochodzi do nieregularności w koniugacji. Na taką specyfikę danego czasownika powinien wskazywać również wprowadzający go nauczyciel, tak aby uczeń od razu miał możliwość przyswojenia sobie poprawnej formy, a następnie jego poprawnego użycia, co nabiera z pewnością znaczenia na wyższych poziomach nauczania językowego. Takie nawyki powinni posiadać rów-

<sup>6</sup> Ponieważ jak wykazują badania przy wybieraniu spośród zamkniętej kafeterii odpowiedzi badani rzadko wybierają odpowiedzi skrajne, tak więc można by przypuszczać, że sporo osób zamiast wybrania odpowiedzi „nigdy” wybrało odpowiedź leżącą najbliższej, a więc „rzadko”.

<sup>7</sup> Ponieważ w języku niemieckim deklinacja rzeczownika odbywa się poprzez odmianę rodzajnika przez przypadki (przy czym odmiana ta jest zależna od rodzaju rzeczownika), tak więc nieznanomość rodzaju danego słowa uniemożliwia wybór odpowiedniego paradygmatu deklinacyjnego.

niez przyszli germaniści, którzy w ramach studiów będą poznawali coraz więcej takich czasowników, a poza tym w dużej mierze sami powinni przejmować odpowiedzialność za autonomiczne poszerzanie słownictwa oraz poprawną internalizację jednostek leksykalnych. Niestety w tym przypadku dane nie są pocieszające, bowiem tylko nieco ponad 40% badanych zwraca przy nauce czasownika uwagę na jego odmianę (8 osób czyni bardzo często, zaś 16 często). Blisko 30% (n=16) czyni tak tylko czasami, a 13 rzadko lub nigdy.

Świeżo upieczeni germaniści, w większości po 9 latach nauki, niestety nie są również jeszcze przyzwyczajeni do tego, aby przy nauce czasownika automatycznie nauczyć się jego form podstawowych, tak aby umieli oni użyć go nie tylko w czasie teraźniejszym, ale również i przeszłym, co jest szczególnie ważne przy umiejętności użycia danego czasownika, choć z pewnością może mieć nie małe znaczenie w procesie recepcji tekstów obcojęzycznych.<sup>8</sup> Tak więc poprzez złe nawyki uczący się języka niemieckiego niejako odbierają sobie w przypadku nauki nowych czasowników nieregularnych możliwość poprawnego ich użycia, bowiem tylko 4 badanych podaje, iż zwraca przy ich nauce zawsze uwagę na formy podstawowe. Nieco ponad 20% (n=12) czyni tak często, natomiast reszta badanych czyni tak albo czasami (n=19), rzadko (n=11) bądź nigdy (n=5). Jako by potwierdzeniem tych danych może być więc przyznanie przez 60% (n=33) badanych, iż w przypadku czasownika uczą się oni bardzo często lub często jedynie formy bezokolicznika, co może prowadzić do tego, iż nie będą oni potem w stanie zastosować go w komunikacji werbalnej.

Jak już powyżej nadmieniono, przedmiotem zainteresowania było również zbadanie, jakie strategie kognitywne związane w nauką nowego słownictwa stosowane są przez badanych. W badaniu daje się już na pierwszy rzut oka zauważyć stosowanie nieefektywnych metod mechanicznego uczenia się słownictwa, polegających na głośnym powtarzaniu nowych słówek (bardzo często i często czyni tak blisko 75% ankietowanych) lub na kilkukrotnym ich powtarzaniu w myślach (czyni tak odpowiednio 76%)<sup>9</sup>. Dziwić może jednakże fakt, iż jedna i ta sama osoba wskazywała na równie częste stosowanie jednej jak i drugiej techniki, co może wskazywać na brak świadomości uczeniowej (uczący się nawet nie pamięta, jak się uczy) lub na faktyczne stosowanie obydwu określanych jako nieefektywne technik uczenia się, bowiem uczeń może nie być do końca przekonany jaki styl poznawczy reprezentuje on i która z tych technik jest w jego przypadku „efektywniejsza”. Za jedyny pozytywny element w takiej nauce słówek może być uznany fakt, iż ponad połowa badanych w proces mechanicznego utrwalania słownictwa wkomponowuje element pisania. 11 badanych

---

<sup>8</sup> Szczególnie nabiera to znaczenia w rozumieniu sprawozdań, w których bardzo często występuje czas przeszły Präteritum (stosunkowo rzadko stosowany w języku mówionym).

<sup>9</sup> W pytaniu otwartym, w którym respondenci zostali poproszeni o wymienienie najczęściej stosowanych technik uczenia się, również podawane było w przeważającej większości to właśnie mechaniczne powtarzanie (wkuwanie) słówek.

czyni tak bardzo często, zaś 19 często. Niestety blisko 1/3 badanych nie wykorzystuje sprawności pisania w procesie zapamiętywania leksyki.

Nieco lepiej wygląda sytuacja z wykorzystaniem myślenia skojarzeniowego w trakcie nauki nowego słownictwa, bowiem blisko 42% badanych przyznaje się do bardzo częstych lub częstych prób kojarzenia nowych słówek ze słówkami już im znanymi w tym języku (transfer wewnątrzjęzykowy), choć blisko 1/3 przyznaje, iż nie stosuje tej techniki nigdy, bądź czyni to bardzo rzadko. Tylko 27% przyznaje się do bardzo częstego lub częstego wykorzystania transferu interlingwalnego w nauce poprzez kojarzenie, natomiast 60% nie wykorzystuje w nauce nowych jednostek leksykalnych asocjacji z podobnym słownictwem z innych języków. Ten fakt może nieco dziwić, bowiem zdecydowana większość badanych uczyła się języka angielskiego, którego zasoby leksykalne z pewnością dałoby się wkomponować w proces uczenia się słownictwa niemieckiego.

Kolejnym przykładem strategii kognitywnej, która mogłaby mieć zastosowanie w pracy nad internalizacją nowych zasobów leksykalnych jest porządkowanie i grupowanie wyrazów, czyli np. tworzenie grup wyrazów pasujących do siebie pod różnym względem. Taka technika zdaje się być badanym również nieznaną, albo nie są oni przekonani co do zasadności jej stosowania, bowiem tylko 12% przyznaje się do jej stosowania (2 – bardzo często; 5 – często). Natomiast 67% albo stosuje ją rzadko (n=22) bądź też nigdy (n=15). O braku aktywności podmiotu uczącego się w procesie nabywania nowej leksyki może świadczyć również fakt, iż tylko 20% badanych (3 – bardzo czyni tak często, a 9 – często) próbuje tworzyć zdania z nowym wyrazem bądź też zastosować nową jednostkę leksykalną w nowych kontekstach<sup>10</sup>, natomiast ponad 41% nie czyni tego nigdy, bądź czyni tak tylko bardzo rzadko. Nieznaną metodą nauki słówek zdaje się być katalog słówek, bowiem tylko jedna/en z badanych przyznaje się do ciągłego jej stosowania. 8 badanych stosuje go często, a 6 czasami. Niestety blisko 70% badanych nie stosuje tej metody nigdy, lub czyni to bardzo rzadko.

Analiza kolejnych czynników zawartych w części III ankiety, a więc tych dotyczących stosowania strategii kognitywnych odnoszących się do przetwarzania języka nie zostanie tu dokładnie przedstawiona, ze względu na ograniczenia miejsca, a będzie z pewnością przedmiotem kolejnej rozprawy autorki. Pokróćce przedstawię tylko spostrzeżenia ogólne, które też rzucają negatywne światło na słabo rozwiniętą kompetencję leksykalną początkujących germanistów. Okazuje się bowiem, że korzystanie ze słownika jednojęzycznego nie jest badanym prawie wcale znane (niespełna 15% respondentów miało w ogóle kontakt z takim rodzajem słownika), co oznacza, że nie są oni przygotowani do pracy z nim na studiach. Blisko połowa badanych nie poszerzała do tej pory słownictwa we własnym zakresie np. w oparciu o przeczytany tekst (tzn. nie wypisywali oni nieznanych im słówek w celu ich późniejszego nauczenia się, czy też powtórze-

---

<sup>10</sup> Nation (1990 za Aguado 2004) wychodzi z założenia, iż dana JL może być uznana za opanowaną, gdy uczący się jest w stanie zastosować nowe słówko i nowym kontekście.



nia). Prawie nigdy nie były wypisywane przez nich ciekawe zwroty, wyrażenia, czy też wyrazy pokrewne. W przeważającej większości nie miało więc miejsca uczenie się incydentalne<sup>11</sup>. Analiza nieznanych słówek w czasie recepcji tekstów obcojęzycznych, poszukiwanie nieznanych leksemów należały również do rzadkości, bowiem tylko nieco ponad 1/4 badanych wykonywała kiedykolwiek taką czynność (4 bardzo często i 9 – często). Jedynym godnym odnotowania pozytywnym elementem jest podejmowana przez badanych próba zrozumienia znaczenia nieznanego słówka z kontekstu, bowiem blisko 75% respondentów podało, iż w przypadku napotkania na nieznanie im dotychczas słówko w czytanim przez nich tekście, najpierw próbowało zrozumieć jego znaczenie z kontekstu. (12 osób czyniło tak bardzo często, a 29 często)

## 5. Uwagi końcowe

Jak już wcześniej wspomniano, zdecydowana większość studentów rozpoczynających studia neofilologiczne (w tym przypadku germanistykę), przychodzi na studia ze słabo rozwiniętą kompetencją leksykalną. Kompetencja leksykalna zawiera w sobie element wiedzy deklaratywnej, czyli znajomość znaczenia jednostek leksykalnych; element umiejętności wyrażającej się w adekwatnym oraz poprawnym ich użyciu pod względem językowym, ale też stylistycznym czy też pragmatycznym; czy wreszcie element wiedzy proceduralnej pozwalający na komunikację w sytuacji niedostatecznych zasobów leksykalnych oraz wyrażającej się w umiętnym „zarządzaniu” autonomiczną pracą nad poszerzaniem własnego słownictwa.

Jak pokazują powyższe badania, świeżo upieczeni abiturienti, a więc w dydaktyce języków obcych traktowani jako uczące się osoby dorosłe, które powinny charakteryzować się działaniami autonomicznymi, nie tylko nie mają wypracowanych własnych metod nauki słownictwa, ale rozpoczynają studia językowe, nie dość że z ubogimi zasobami leksykalnymi, to również w wieloma negatywnymi nawykami dotyczącymi przyswajania leksyki. W ich nauce dominuje mechaniczna nauka wyizolowanych słówek (bez znajomości ich wartości gramatycznej, bez znajomości rodzaju, liczby mnogiej, walencyjności, czy też zachowania syntaktycznego), co prowadzi po pierwsze do trudności z przywoływaniem danej JL z leksykonu mentalnego oraz powoduje, iż nie są oni w stanie poprawnie jej użyć zarówno w mowie jak i piśmie. Badani nie przejęli dotąd odpowiedzialności za poszerzanie własnego słownictwa (mając nadzieję, że samo kiedyś wejdzie do głowy), rzadko korzystają ze słownika, a jeżeli już po niego sięgną, to wypisują z niego jedynie polski odpowiednik danego słówka. Ponadto w większości stosują nieefektywne metody nauki słownictwa, nie łącząc ze sobą pojedynczych JL-yh w

---

<sup>11</sup> Poprzez uczenie się incydentalne rozumiem takie uczenie, które dokonuje się niejako przy okazji pracy, której celem jest coś innego. Tak więc rozwiązując zadania na rozumienie tekstu czytanego można niejako „obok” czynności głównej, tj. czytanie ze zrozumieniem, nabyć nowe słownictwo.

kolokacje, relacje syntagmatyczne, czy też paradygmatyczne. Nie może więc dziwić fakt, iż większość badanych swoją dotychczasową skuteczność nauki słownictwa ocenia nisko lub nawet bardzo nisko.

Co może być przyczyną takiego stanu rzeczy? Można by przypuszczać, że badani te negatywne nawyki wynieśli ze szkoły. Być może tam należy szukać źródeł przekonania, że nauka słownictwa jest nauką pojedynczych, wyizolowanych słówek, które należy „wykuć”. Często zachowanie uczącego się może wynikać jednakże z sytuacji lekcyjnej. W odniesieniu do nauczania szkolnego można wysnuć następujące wnioski. Testowanie pojedynczych słówek w postaci tłumaczenia może skłaniać uczących się właśnie do nauki jednostek leksykalnych w postaci dwujęzycznej listy. Natomiast wymaganie podania kolokacji (w sekwencjach ćwiczeniowych w ramach prowadzonych zajęć lekcyjnych, czy też na sprawdzianach) może mieć wpływ na takie właśnie uczenie się, w którym uczeń zwraca uwagę na to, z czym dany wyraz można połączyć, czyli np. na typowe kolokacje czasownikowe, które następnie mogą być łatwo wykorzystane w komunikacji werbalnej, kiedy to przekazujący komunikat potrafi niejako automatycznie przywołać do danego rzeczownika odpowiedni czasownik.

Nie bez wpływu na nawyki „obchodzenia się” z leksyką obcojęzyczną oraz na wypracowanie odpowiednich technik uczenia się jej, może być już samo wprowadzanie słownictwa oraz jego semantyzacja za zajęciach. Każda jednostka leksykalna składa się bowiem z kilku komponentów odnoszących się zarówno do formy (uczący się musi opanować komponent graficzny oraz fonetyczny) jak i do treści danego słówka (uczący się powinien poznać znaczenie danego słowa, oraz zostać wyposażonym w wiedzę na temat tego, kiedy może zostać ono użyte, czy jest ono z zakresu mowy potocznej, czy języka literackiego). Bardzo duże znaczenie ma tu również komponent kombinatoryczny (łączliwość leksykalna), który wskaże na to, czy dane słówko może zostać połączone z każdym innym dowolnym elementem leksykalnym, czy mamy tu do czynienia z określoną rekcją, kolokacją, czy też związkiem idiomatycznym, albo frazeologicznym (patrz Bohn i Schreiter 2001; Scherfer 2007). Bohn (1999: 26) zwraca również uwagę na fakt, iż w każdą jednostkę leksykalną wkomponowany jest również komponent gramatyczny oraz słowotwórczy. Są to elementy łączące niejako formę z treścią. Tak więc już na etapie wprowadzania czy też semantyzacji słownictwa, nauczający może zwrócić uwagę uczącego się na wszystkie te elementy, a przez uświadomienie tych prawidłowości może jednocześnie wskazać mu drogę dalszego postępowania w indywidualnej pracy nad przyswajaniem oraz poszerzaniem słownictwa.

Badanie wykazało, iż uczący się wydają się nie znać podstawowych strategii kognitywnych umożliwiających nie tylko zapamiętywanie słownictwa, ale warunkujących taką internalizację, która będzie nie tylko długotrwała, ale umożliwi łatwe i szybkie przywołanie jednostki leksykalnej potrzebnej w danym momencie. Słownictwo powinno być przyswojone w takich połączeniach, które pozwolą na poprawne jego użycie a jednocześnie na realizację sytuacji komunikacyjnych. W momencie internalizacji należy już zwracać uwagę na aspekt użycia

danej jednostki leksykalnej a nie tylko na umiejętność jej recepcji (Desselmann und Hellmich, 1986; Löschmann, 1993). W przypadku badanych można jednak odnieść wrażenie, że ich praca nad słownictwem na etapie nauki szkolnej była bardziej skoncentrowana na rozwijaniu słownictwa receptywnego bez uwzględnienia rozwijania słownictwa produktywnego<sup>12</sup>.

Cóż zatem robić, by nasi uczniowie lepiej przyswajali słownictwo i aby byli w stanie je później adekwatnie wykorzystać, aby nie mieli problemu z przywołaniem danego słówka w odpowiednim momencie ze swojego leksykonu mentalnego? Nauczyciele powinni przeanalizować organizowanie własnej pracy nad leksyką. Chodzi tu zarówno o ćwiczenia leksykalne, jak i o zadania komunikacyjne. Ponieważ w leksykonie mentalnym powinny powstać połączenia między relacjami paradygmatycznymi i syntagmatycznymi, w związku z tym Bohn/Schreiter (2001: 189) postulują aby praca leksykalna zorientowana na relacje paradygmatyczne zawsze uwzględniała relacje syntagmatyczne.

Z jednej strony nieodzownym wręcz elementem pracy nad słownictwem jest aktywizacja podmiotu uczącego, który musi podjąć wysiłek uczenia się i zaangażować się w rozwiązywanie zadania. A z tym wiąże się jego samodzielność (Bohn/Schreiter 2001: 190). Z drugiej zaś strony nowe jednostki leksykalne, które są wykorzystywane w sytuacjach komunikacyjnych, są lepiej i szybciej zapamiętywane, niż te, których uczymy się mechanicznie, które po prostu wkuwamy (Bohn/Schreiter 2001: 188). W związku z tym na lekcji w pracy nad słownictwem nie powinno się zapominać o ostatniej i jednocześnie najważniejszej fazie, a mianowicie fazie użycia. Uczącym należy przedstawić lub zaproponować takie zadanie, w których będą oni niejako zmuszeni do wykorzystania nowo poznanych JL-ych w nowych, a jednocześnie ważnych dla nich sytuacjach komunikacyjnych.

Pewne wnioski nasuwają się nie tylko w odniesieniu do głębszej analizy lekcji w szkole, ale również w odniesieniu do studentów neofilologów. Myślę, że dobrą praktyką jest zawsze poznanie sylwetki kandydata rozpoczynającego studia, aby można było już na początku jego kształcenia językowego poznać jego umiejętności, ale również doświadczenia i przekonania. Badania w działaniu oraz sama obserwacja może nam pokazać, że coś jest nie tak, że student postępuje źle. Jednakże poznanie źródła i przyczyn takiego stanu rzeczy pozwoli na pomoc studentowi na początku jego „kariery studenckiej”, tak aby już na tym etapie studiów mógł on zweryfikować własne złe nawyki w nauce (w tym przypadku te dotyczące przyswajania słownictwa) i aby był w stanie przejąć odpowiedzialność za autonomiczny rozwój własnej kompetencji leksykalnej. Zdaniem De Florio-Hansen (2006: 182f) studenci neofilolodzy powinni być wspierani

---

<sup>12</sup> Przyczyną takiego stanu rzeczy mogła być koncentracja na wypracowywaniu strategii egzaminacyjnych, ponieważ w egzaminie maturalnym większość punktów zdobywana jest za recepcję niż za produkcję. Takie przypuszczenia wysnuwał również Pawlak (2008: 155) badający stopień autonomiczności licealistów.

przy poszukiwaniu własnych dróg i metod pracy nad słownictwem. Najlepiej uczynić to już na początku ich studiów.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguado, K. 2004. „Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 231-250.
- Beile, W. 1988. „Übungen und Üben im fremdsprachlichen Lernprozeß”. *Der Fremdsprachliche Unterricht* 92: 4-7.
- Bimmel, P./Rampillon, U. 2000 *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin/München: Lanenscheidt
- Bohn, R. 1999. *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin: Langenscheidt.
- Bohn, R./Schreiter, I. 2001. „Arbeit an lexikalischen Kenntnissen.” (w:) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Band I*. (red. G Henrici i C. Riemer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag: 166-201.
- De Florio-Hansen, I. 2004. „Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung”. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33: 83-113.
- De Florio-Hansen, I. 2006. „Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden”. (w:) *Wortschatz und Fremdsprachenlernen*. (red. D. Siepmann) Verlag Empirische Pädagogik: Landau: 145-191.
- Desselman, G. i Hellmich, H. 1986. *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Nation, I. S. P., 1990. *Teaching & Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Löschmann, M. 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pawlak, M. 2008. „Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski”. (w:) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. (red. M. Pawlak). Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej: Konin: 137-157.
- Richards, J.-C. 1976. „The role of vocabulary teaching”. *TESOL Quarterly* 10. 77-89.
- Scherfer, P. 2007. „Wortschatzübungen”, (w:) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. wyd. (red. K.-R., Bausch, H. Christ, i H.-J. Krumm) Tübingen und Basel: Francke: 280-283.
- Targońska, J. 2011. „Lexikalische Kompetenz. Ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs”. *Glottodidactica* XXXVII: 117-127.
- Tschirner, E. 2004. „Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums.” *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33: 114-127.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

**Aneks**

**Ankieta – Dotychczasowa praca ze słownictwem. Moja nauka słownictwa.  
I roku FG .....10/2010r.**

*Zanim przejdziesz do wypełniania poniższej ankiety zastanów się przez chwilę, jak uczyłeś(łaś) się dotychczas nowych słówek. Czy masz swoją ulubioną metodę? Co robisz, gdy napotykasz w trakcie nauki jakieś nieznanne ci dotąd słówko?*

1. Uczę się niemieckiego od ..... lat. Znajomość innych języków:
  - a) jęz. angielski od ..... lat – poziom .....
  - b) jęz. .... od ..... lat – poziom .....
  - c) jęz. .... od ..... lat – poziom .....
  - d) .....
2. Gdzie uczyłeś/uczyłaś się do tej pory języka niemieckiego (można zakreślić dowolną ilość punktów)
  - a) w szkole
  - b) na kursach języka niemieckiego
  - c) na korepetycjach
  - d) uczyłem/uczyłam na kółko języka niemieckiego
  - e) mieszkalem/mieszkałam jakiś czas w Niemczech
  - f) podczas wyjazdu do Niemiec lub innych krajów niemieckojęzycznych
  - g) inne .....
3. Jak ocenisz systematyczność swojej dotychczasowej nauki języka obcego w domu? Uczyłam/uczyłem się:
  - a) po każdej lekcji.
  - b) raz w tyg.
  - c) kilka razy w miesiącu
  - d) tylko przed sprawdzianem
  - e) inne .....
4. Jak oceniasz skuteczność swojej dotychczasowej nauki słownictwa
  - a) bardzo wysoko
  - b) wysoko
  - c) tak sobie
  - d) nisko
  - e) bardzo nisko

Wstaw krzyżyk w odpowiedniej rubryce:

**I. JAK (W JAKIEJ POSTACI) UCZYSZ SIĘ NOWYCH SŁÓWEK?**

Częstotliwość	Zawsze b. często	często	czasami	rzadko	nigdy
1. Uczę się pojedynczych słówek.					
2. Uczę się rzeczowników wraz z ich rodzajnikiem.					
3. Przy nauce nowego rzeczownika od razu uczę się liczby mnogiej					
4. Przy nauce rzeczownika uczę się czasownika, z którym można połączyć dany rzeczownik					

5. Uczę się poszczególnych fraz, wyrażen jako całości.					
6. Przy nauce czasownika					
a) uczę się tylko bezokolicznika					
b) myślę również, jak odmienił(a)bym ten czasownik w czasie teraźniejszym					
c) uczę się od razu form podstawowych tego czasownika					
7. Uczę się części zdań lub całych zdań na pamięć.					

8. Inne .....

## II. JAK PRÓBUJESZ ZAPAMIĘTAĆ NOWO POZNANE SŁÓWKO?

Częstotliwość	Zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
1. Uczę się nowych słówek powtarzając je w myśli kilkakrotnie.					
2. Uczę się nowych słówek powtarzając je głośno kilkakrotnie.					
3. Zapisuję sobie dane słówko kilkakrotnie					
4. Założyłem sobie katalog słówek.					
5. Tłumaczę sobie zdania z danych słówkiem					
6. Próbuję skojarzyć nowe słówko z innymi znanymi mi już słowami z danego języka					
7. Próbuję skojarzyć nowe słówko z innymi znanymi mi już słowami z innych języków, które znam lepiej.					
8. Przyporządkowuję nowe słownictwo określonym dziedzinom i wyrazom pochodnym lub pokrewnym.					
9. Próbuję sam utworzyć zdania z nowym słówkiem					
10. Porządkuję moje słownictwo					

11. Inne .....

12. Moja najbardziej ulubiona metoda przyswojenia i zapamiętania słówka to:

.....  
 .....

## III. JAK ZACHOWUJESZ SIĘ, GDY NAPOTKASZ NA NIEZNANE TOBIE SŁÓWKO W CZYTANYM PRZEZ CIEBIE TEKŚCIE?

Częstotliwość	zawsze	często	czasami	rzadko	nigdy
1. Sprawdzam znaczenia wszystkich nieznanymi mi słówek w słowniku					
2. Wypisuję nad niemieckim słówkiem tylko jego znaczenie po polsku					
3. Wypisuję ze słownika do zeszytu nieznanymi mi niemieckie słówka wraz z ich polskim odpowiednikiem					
4. Szukając danego słowa w słowniku wypisuję sobie również wyrazy pokrewne.					
5. Szukając jakiegos słowa wypisuję ciekawe zwroty i wyrażenia z danym słówkiem					

Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwości...

6. Czytając teksty lub zdania, w których występują nieznane mi słówka, próbuję odgadnąć ich znaczenie z kontekstu.					
7. Pracuję ze słownikiem dwujęzycznym					
8. Pracuję ze słownikiem jednojęzycznym					
9. Analizuję nowe słówko i szukam w nim znanych mi leksemów, czyli sylab, które niosą ze sobą jakieś znaczenie.					
10. Szukam reguł – patrzę na końcówkę, żeby stwierdzić, jaka część mowy (czy jest to przymiotnik, czasownik itd.)					
11. Sam próbuję odgadnąć znaczenie nieznanego słowa, dopiero potem pytam nauczyciela.					
12. Sam próbuję odgadnąć znaczenie nieznanego słowa, dopiero potem sam szukam znaczenia w słowniku.					

13. Moje najczęstsze zachowanie w takim przypadku to:

.....  
 .....





# **Część II**

**UCZNIOWIE DOROŚLI POZA  
ŚRODOWISKIEM AKADEMICKIM**



*Iwona Janowska*

*Uniwersytet Jagielloński*

---

**PROFIL DOROSŁEGO  
UCZĄCEGO SIĘ JĘZYKA  
POLSKIEGO JAKO OBCEGO,  
CZYLI KTO, GDZIE,  
DLACZEGO I W JAKI SPOSÓB  
UCZY SIĘ JĘZYKA POLSKIEGO  
W NASZYM KRAJU?**

**Abstract**

The changing status and conditions of teaching Polish language in the European context have led to a fundamental shift in the profile of Polish language learners, their needs, motivation and learning aims. What follows is the fact that the curricula creators, course organisers and the authors of teaching materials, course books and learning aids have faced new challenges, problems, and learner expectations. The following paper is an attempt to outline the profile of an adult learner studying Polish in Poland.

**1. Specyfika nauczania polszczyzny**

Według badań przeprowadzonych przez W. Miodunkę (1993), od końca lat pięćdziesiątych podejmowane są próby nauczania języka polskiego jako obcego, zarówno w kraju, jak i za granicą, natomiast refleksje teoretyczne na temat „Jak nauczać?” zaczynają się pojawiać w czasopiśmie specjalistycznych dopiero w latach siedemdziesiątych. W europejskiej dydaktyce językowej jest to z jednej strony okres odchodzenia od dotychczas stosowanych metod: audiolingwalnej i pierwszej generacji metod audiowizualnych, z drugiej zaś impuls do szukania nowych skuteczniejszych procedur. Nowe tendencje metodologiczne pojawiające się w latach siedemdziesiątych to przede wszystkim podejście komunikacyjne, któremu towarzyszy psychologia kognitywna, to dążenie do nauczania języka

autentycznej komunikacji, odwoływanie się do kontekstów społecznych i uwzględnienie pragmatycznej funkcji języka.

Niezależnie od krzyżujących się różnorodnych prądów i tendencji w światowej dydaktyce językowej, wypieranie istniejących teorii przyswajania języka przez nowe koncepcje, można by powiedzieć, że cała dotychczasowa historia nauczania języka polskiego jako obcego zamyka się w granicach podejścia komunikacyjnego. Podejście to podlegało również stopniowej ewolucji, by przybrać aktualną postać przedstawioną w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*.

Nauczanie języków o standardzie światowym (angielski i francuski) oraz europejskim (niemiecki) ma dłuższą i bogatszą historię opartą na wielostronnych i wieloaspektowych badaniach, szeroką podbudowę teoretyczną i niezliczoną ilość różnorodnych materiałów nauczania. Nauczanie języka polskiego jako obcego powinno czerpać i czerpie z tych bogatych doświadczeń, tworząc swoją własną, specyficzną historię opartą na refleksji teoretycznej specjalistów i danych empirycznych.

Jeśli chodzi o nauczanie polskiego cudzoziemców przebywających w naszym kraju, czyli w sytuacji endolingwalnej, pod wieloma względami różni się ono od sytuacji nauczania Polaków takich języków jak angielski, niemiecki, francuski etc. na równorzędnym poziomie, czyli nauczania w sytuacji egzolingwalnej. Po pierwsze, grupy uczące się języka polskiego nie są homogeniczne ani pod względem wiekowym, ani narodowościowym. Na ogół w skład każdej z grup wchodzi studenci kilku narodowości o różnym statusie zawodowym i społecznym. W konsekwencji język polski staje się jedynym narzędziem porozumiewania się na zajęciach i poza nimi wspólnym dla wszystkich uczestników kursu; jest on zarówno celem jak i środkiem osiągania tego celu. Efekty tego zjawiska można zatem szacować jako pozytywne i negatywne. Przebywanie w środowisku polskojęzycznym pozwala studentom zweryfikować i zastosować w praktyce wiedzę i umiejętności nabyte w sali lekcyjnej. Dotyczy to zarówno sprawności językowych jak i kompetencji socjokulturowej, uczą się w sposób bezpośredni funkcjonowania w polskim, czyli obcym im środowisku kulturowym. Jeśli jednak spojrzymy na problem nauczania języka polskiego od strony nauczyciela/lektora, dostrzec można pewne trudności natury metodycznej: wyjaśnianie znaczeń nieznanego słownictwa, komunikacja pedagogiczna w trakcie zajęć, używanie metajęzyka, np. objaśnianie reguł gramatycznych.

## 2. Kto? Charakterystyka uczących się

Rosnąca liczba kandydatów do egzaminów certyfikatowych<sup>1</sup> jest niezbitym dowodem szerokiego zainteresowania cudzoziemców nauką języka polskiego jako obcego. Bliższe poznanie osób zainteresowanych uczeniem się języka polskiego

---

<sup>1</sup> W latach 2004-2010 do egzaminów certyfikatowych organizowanych przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego w ośrodkach polskich i zagranicznych przystąpiło ok. 2300 osób (źródło: BUWiWM).

jako obcego prowadzi do odkrywania ich motywów i potrzeb społecznych i językowych, co w konsekwencji przekłada się na lepsze dostosowanie oferty kursów i studiów do celów kształcenia, jakie sobie wytyczają.

Charakteryzując w sposób bardzo ogólny dorosłych uczących się języka polskiego, odwoływać się będziemy do wyników przeprowadzonych w 2010 r. badań. Czynimy to dla zobrazowania ogólnych tendencji, nie zaś na zasadzie dostarczenia ścisłych danych liczbowych. Wynika to z faktu, iż większość parametrów charakterystycznych dla danej populacji badanych będzie nieco odmienna w odniesieniu do innej grupy uczących się. Wyniki dotyczące np. kraju pochodzenia, wykształcenia, znajomości języków obcych etc, nigdy nie będą identyczne w każdej grupie studenckiej. Dlatego należy jeszcze raz podkreślić, iż zamieszczone tutaj informacje (procentowe) mają na celu wyłącznie zilustrowanie pewnych analizowanych kategorii.

Kim są i czym charakteryzują się dorośli uczący się języka polskiego jako obcego? Jeszcze kilkanaście lat temu pojęciem „uczący się dorosły” określano uczniów starszych klas szkoły średniej, osoby kończące szkołę średnią lub jej absolwentów. Uczyli się języka obcego obligatoryjnie, zgodnie z programem szkolnym, bez sprecyzowanych potrzeb językowych i bez bagażu doświadczeń zawodowych. Rozpatrując ten problem z perspektywy dzisiejszych warunków i wymogów kształcenia językowego dostrzega się wyraźnie, jak w stosunkowo krótkim czasie pojęcie to ewoluowało pod wpływem wydarzeń politycznych, społecznych i ekonomicznych zachodzących w jednoczącej się Europie. Od lat 70. XX w. prace Rady Europy zmierzały w kierunku rozpowszechnienia i ujednolicenia systemu nauczania języków obcych. Eksperti wychodzili z założenia, iż „jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przeciwdziałać przejawy uprzedzeń i dyskryminacji” (ESOKJ 2003: 14).

Zgodnie z filozofią kształcenia językowego sprecyzowaną w *ESOKJ*, proces uczenia się języków obcych przybrał niespotykane dotychczas rozmiary, a uczących się przestano postrzegać jako grupę przypisaną do jakiegokolwiek instytucji kształcącej. Przemieszczanie się ludności łączyło się z potrzebą zdobywania kwalifikacji językowych przez osoby dorosłe. Wychodząc naprzeciw ich potrzebom, stworzono całą sieć szkół i kursów różnych języków. Szansę tę w pełni wykorzystują.

Uczniowie szkół podstawowych i średnich dokonują wyboru języka (lub języków) w ramach ograniczonej oferty danej instytucji, natomiast dorośli mają nieograniczone pole manewru: wybierają sami nie tylko język według własnych potrzeb, ale również typ kursu i poziom zaawansowania językowego. Ten wybór jest potwierdzeniem ich pozytywnej motywacji i zaangażowania w proces uczenia się. Z założenia (co nie zawsze potwierdza się w praktyce) uczniowie dorośli powinni osiągać dobre wyniki w nauce, ponieważ sami podejmują decyzję o udziale w danej formie kształcenia językowego.

W przeciwieństwie do dzieci i młodzieży, dorośli uczący się języków obcych to grupy bardzo zróżnicowane. Nie obowiązuje tu ani kryterium wieku, ani poziom wykształcenia ogólnego (matura, licencjat, magisterium). Pod wieloma względami rozpiętość kategorii jest ogromna.

- **Kraj pochodzenia.** Przybywają z całego świata, z najodleglejszych jego zakątków. Dla przykładu, w grupie, w której przeprowadzono badanie potrzeb językowych w 2010 r. wśród 60 uczących się odnotowano 17 różnych narodowości. Najliczniej reprezentowane były takie kraje, jak USA (13), Węgry (11), Korea Południowa (7) i Niemcy (5). Danych tych zgromadzonych dla potrzeb badań nie można jednak uogólniać, ponieważ każdorazowo (semestry, poziomy językowe) skład grupy jest inny i układ narodowości się zmienia.
- **Wiek uczących się.** Reprezentowane są wszystkie kategorie wiekowe: od młodzieży mającej 16-18 lat do ludzi w starszym wieku.
- **Wykształcenie ogólne.** Jeśli chodzi o ukończone szkoły i posiadane dyplomy, rozpiętość jest również ogromna: od szkoły podstawowej do studiów wyższych. Największą grupę stanowią uczący się, którzy uzyskali średnie wykształcenie we własnym kraju (legitymują się świadectwem dojrzałości). Część z nich posiada licencjat, a niektórzy dyplom ukończenia studiów wyższych.
- **Status społeczny.** Określa się ich terminem „studenci”, „słuchacze” niezależnie od poziomu ich wykształcenia czy przebiegu kariery zawodowej. W skład poszczególnych grup wchodziły osoby, które nigdy jeszcze nie pracowały zawodowo, studenci, pracownicy różnych przedsiębiorstw, bezrobotni, do emerytów włącznie.
- **Znajomość języków obcych.** Wśród słuchaczy wyższych uczelni i szkół językowych spotykamy takich, którzy znają tylko swój język ojczysty, ale większość z nich legitymuje się znajomością jednego lub kilku języków obcych. Odwołując się ponownie do wyników ankiet użytych w badaniach i nie traktując uzyskanych danych jako parametrów stałych, podajemy, iż w grupie 60 badanych – poza językiem polskim studenci deklarowali znajomość następujących języków obcych: angielski, francuski, niemiecki, hiszpański, grecki, arabski, łaciński, włoski, macedoński, chorwacki, litewski, japoński, portugalski, niderlandzki, rosyjski. Nieznający żadnego języka obcego stanowili 10,00% badanej populacji, znajomość jednego języka zadeklarowało 40,00% uczących się, 25,00% to osoby znające dwa języki, natomiast studenci znający trzy i więcej języków stanowili aż 25,00% grupy badanych.
- **Potrzeby i zainteresowania.** Jako pierwszą potrzebę uczenia się języka polskiego studenci wymieniają konieczność ukończenia studiów w Polsce. Z wypowiedzi wynika również, iż niektórzy ze studiujących pracują już w naszym kraju, używając języka polskiego w ramach pełnionych obowiązków zawodowych. Natomiast po ukończeniu studiów proporcje zostają

odwrócone: większość z nich planuje posługiwać się językiem polskim w ramach wykonywanego zawodu we własnym kraju i/lub w Polsce. Jest też grupa, która pracę zawodową łączy z zamiarem kontynuowania studiów. Niezależnie od stawianych celów nauki, bliskich czy odległych, wszyscy deklarują konieczność posługiwania się językiem polskim w życiu codziennym oraz zamiar przystąpienia do egzaminu certyfikatowego.

- **Poziom znajomości języka polskiego jako obcego na podstawie samooceny.** W przeprowadzonej ankiecie studenci mieli za zadanie dokonać samooceny swoich umiejętności w zakresie czterech podstawowych działań językowych, tzn. dokładnie sprecyzować na jakim poziomie się znajdują (A1-C2), a następnie wskazać, jaki poziom powinni osiągnąć, by móc realizować swoje plany życiowe przy użyciu języka polskiego. Udzielone odpowiedzi pozwalają stwierdzić, iż niezależnie od tego, w jakiej grupie (A-C) odbywali swoje studia, tzn. niezależnie od poziomu zaawansowania językowego, na jakim się uplasowali, poziom docelowy, który ich zdaniem powinni osiągnąć to głównie C1 lub C2. Uznajemy to jako prawidłowość, ponieważ większość badanych uczyła się na poziomie B1 lub B2. Świadomie lub podświadomie studenci zdają sobie sprawę z wymagań językowych stawianych pracownikom różnych instytucji (w Polsce lub w innych krajach). Stąd wysokie aspiracje i dążenie do perfekcji. Ponadto stawianie sobie tak wysokich wymagań końcowych wskazuje na to, iż zdają sobie sprawę z własnych braków i trudności językowych oraz z konieczności permanentnego doskonalenia znajomości języka.
- **Kontakt z językiem polskim przed rozpoczęciem studiów w Polsce.** Jakkolwiek dane liczbowe uzyskane w badaniach należy traktować jako wartości względne, tworzą one jednak pewien ogólny obraz sposobów uczenia się języka polskiego.

Kontakt z językiem polskim w najmłodszych latach swego życia zadeklarowała nieliczna grupa respondentów (20%), natomiast wielu z nich (51,66%) poznawało język polski na kursach organizowanych w Polsce lub w ich ojczystym kraju. Były to często kursy lub szkoły letnie języka polskiego funkcjonujące w różnych ośrodkach. Kilkaście osób (26,66%) studiowało lub studiuje polonistykę czy slawistykę we własnym kraju. Na ogół większość respondentów miała (lub ma) na co dzień kontakty z osobami mówiącymi po polsku (85%). Liczna grupa deklaruje ponadmiesięczny pobyt w Polsce. Wymieniają głównie takie ośrodki, jak: Warszawa, Kraków, Poznań lub mniejsze miejscowości często odwiedzane w ramach organizowanych wycieczek turystycznych.

Odpowiedzi wskazują więc na liczne źródła i sposoby poznawania języka polskiego jako obcego. Mobilność młodych ludzi obliguje ich, z jednej strony, do poznawania języków, z drugiej zaś ułatwia ich przyswajanie. Cele turystyczne przestały dominować w kształceniu języko-

wym, ustąpiły miejsca realnym potrzebom życiowym, co zresztą uwzględnili twórcy *ESOKJ* w swoim dokumencie.

### 3. Gdzie? Instytucje prowadzące naukę języka polskiego jako obcego

Gdzie studenci zagraniczni mogą nabywać i rozwijać swoje kompetencje w zakresie języka polskiego jako obcego? Odpowiedź na to pytanie, podobnie, jak na wiele innych, może być jedynie aproksymatywna. Rozszerzająca się z dnia na dzień sieć szkół językowych i ofert kursów powoduje, że informacje zgromadzone w danym roku akademickim, a nawet semestrze, stają się nieaktualne w następnym. Ogólnie rzecz ujmując, można wymienić główne typy ośrodków i instytucji, w których nauczany jest język polski jako obcy. Są to przede wszystkim polskie uniwersytety (np. KUL, UAM, UJ, UŁ, UMCS, US, UW, UWrocław). Oferują one szeroką gamę studiów i kursów języka polskiego o różnorodnych profilach, ukierunkowanych na rozmaite cele, trwających od jednego do kilku semestrów. *De facto*, trudno jest tutaj również mówić o „trwałych” wypracowanych przez lata formach kształcenia, ponieważ ich organizacja i kształt są w dużym stopniu uzależnione od zainteresowań i potrzeb zgłaszających się studentów. Ponadto, w zależności od usytuowania uniwersytetu w stosunku do państw sąsiadujących z Polską, skład narodowościowy grup studenckich, a tym samym potrzeby uczących się będą znacznie się różnić.

Z podobnymi problemami spotykają się również inne ośrodki kształcenia językowego, które tutaj ogólnie określimy jako „szkoły językowe”, wyspecjalizowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego i prowadzące kursy tylko w tym zakresie lub traktujące język polski jako jeden z wielu nauczanych języków. Profil kształcenia jest zbliżony do uniwersyteckiego, jednakże ze względu na większą elastyczność ich struktur, łatwiej jest dostosować oferty kursów do potrzeb słuchaczy.

Organizatorami kursów języka polskiego dla cudzoziemców są niekiedy instytuty zagraniczne podległe ambasadom, tak jak np. Instytut Francuski.

Przy wyborze miejsca i formy kształcenia cudzoziemcy kierują się najrozsądniejszymi motywami. Wymienić tu należy np. stypendia, względy rodzinne, finansowe, preferencje regionalne, renomę instytucji organizującej studia i kursy etc.

Ta niejednorodność stanowi duże utrudnienie dla organizatorów kształcenia językowego. Rozwiązaniem powszechnie stosowanym jest wielopoziomość kursów i precyzyjne określenie poziomu językowego kandydata ubiegającego się o przyjęcie do danej szkoły czy grupy. Naprzeciw tym trudnościom wyszli eksperci Rady Europy opracowując *ESOKJ* – dokument umożliwiający ujednoczenie systemu kształcenia i porównywalność egzaminów i dyplomów. Opracowane przez autorów dokumentu wskaźniki biegłości językowej dla sześciu poziomów, od A1 do C2, stały się punktem odniesienia dla wszystkich języków. Uczący się, nauczyciele, autorzy zadań ewaluacyjnych, egzaminatorzy odnajdują w tym dokumencie wskazówki dotyczące realizacji stawianych celów, zaś autorzy programów i podręczników dostrzegają (odnajdują) w nim wspólną



bazę, fundament, na którym budują programy nauczania i tworzą podręczniki niezależnie od języka.

Śledząc statystyki, analizując ankiety wypełniane przez kandydatów na kursy i studia językowe można się z łatwością przekonać, iż większość z nich (niezależnie od wieku) posiada pewne doświadczenie w zakresie uczenia się, w tym uczenia się języków obcych. Nawet na poziomie początkującym dorośli uczący się posiadają szereg kompetencji nabytych w ramach dotychczasowej nauki: umieją znaleźć niezbędne materiały, biegle posługują się komputerem i korzystają z Internetu, potrafią odkrywać analogie i dokonywać porównań elementów przyswajanego języka ze systemem innego znanego języka. Rozumieją konieczność zdobywania kwalifikacji językowych oraz zdają sobie sprawę nad czym powinni szczególnie pracować, by nauka zakończyła się sukcesem. Cechy te składają się na ich autonomię, pojmowaną jako umiejętność samodzielnego uczenia się: określania celów, doboru materiałów i metod, stosowanie samooceny. Poziom nabytych kompetencji ogólnych (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*) ukierunkowuje ich działania w trakcie przyswajania nowego (kolejnego) języka i pozwala łatwiej realizować zakładane cele. Umiejętność samodzielnego uczenia się jest ponadto permanentnie rozwijania w procesie akwizycji każdego kolejnego języka.

#### **4. Dlaczego? Potrzeby społeczne i językowe uczących się**

Dzisiaj dorosły uczący się języka polskiego jako obcego to człowiek dojrzały, świadomy swych celów i korzyści płynących ze znajomości języka, to jednostka autonomiczna, silnie motywowana o pozytywnej postawie wobec języka i kultury danego kraju. Uczy się języka nie pod szkolnym przymusem, ale z wyboru, dobrowolnie, niekiedy jest do tego zobligowany sytuacją życiową czy zawodową. Uczący się dorosły niekoniecznie umie stosować właściwe strategie, a złe nawyki i doświadczenia mogą proces ten utrudniać. Z drugiej zaś strony, doświadczenie życiowe i znajomość innych języków obcych ułatwiają mu akwizycję kolejnego języka. Uczy się nie tylko przy pomocy podręcznika, ale poprzez sytuacje komunikacyjne – wirtualne (Internet) i autentyczne.

Dlaczego dorośli uczą się języka polskiego? Czego oczekują od organizatorów kształcenia? O potrzebach językowych studentów mówiliśmy już w punkcie 2 artykułu. Podobnie jak w sytuacji uczenia się innych języków obcych, podstawowe potrzeby to studia, praca, sytuacje rodzinne oraz chęć zdobycia certyfikatu (w badanej grupie aż 55% respondentów zamierza przystąpić do egzaminu certyfikатовego). Studenci i słuchacze kursów językowych najczęściej sami deklarują chęć uczestniczenia w takiej czy innej formie kształcenia językowego, wypełniają ankiety, w których precyzują swoje potrzeby językowe i zainteresowania. O ostatecznym przydziale kandydata do odpowiedniego poziomu decydują wyniki testów plasujących.

Mówiąc o potrzebach, należy brać pod uwagę ich wymiar społeczny i językowy. W języku potocznym operujemy najczęściej takimi terminami, jak: potrzeby, motywy, zainteresowania. Odsyłają nas one do odczucia braku znajomości języka oraz do wizji korzyści wynikających z uzupełnienia tego braku (ciekawsza praca, wyższa pensja, kontakty z *native speakerami*).

Lista potrzeb w znaczeniu społecznym jest nieograniczona, od motywów najbardziej banalnych (partner narodowości polskiej) do najbardziej prestiżowych (przedstawiciel ministerstwa spraw zagranicznych danego państwa), od uczenia się dla przyjemności: (podtrzymywanie tradycji rodzinnych, podróżowanie, nawiązywanie kontaktów z przedstawicielami innych narodowości, spędzanie wolnego czasu etc.), do przyswajania języka pod presją sytuacji życiowych: konieczność zmiany miejsca zamieszkania i zintegrowania się z daną społecznością obcojęzyczną, perspektywa zatrudnienia, awans zawodowy, zdobycie certyfikatu.

Nierzadko stwierdzić można współwystępowanie kilku bodźców: praca zawodowa i relacje rodzinne, studia w danym języku i poznawanie kultury danego kraju.

Przeprowadzone przez nas badanie potrzeb językowych<sup>2</sup> według sześciostopniowej skali *ESOKJ* wykazały, iż wyselekcjonowana populacja studentów najwyższej sobie ceni mówienie, natomiast po ukończeniu studiów i w perspektywie pracy zawodowej mówienie i pisanie osiągają te same wartości. Ponadto niemal wszyscy badani uznają konieczność opanowania tych sprawności na najwyższych poziomach: (B2), C1 i C2.

Organizacja każdego kursu językowego powinna opierać się na analizie potrzeb uczących się. Dorośli zdają sobie sprawę z celu, jaki zamierzają osiągnąć i życzą sobie aby warunki kształcenia były maksymalnie zbliżone do ich oczekiwań (spełniały ich oczekiwania). Poniższy schemat wskazuje na bezpośrednie uwarunkowanie celów kształcenia od potrzeb uczących się.

Rozpoznanie potrzeb powinno poprzedzać organizację kursu i prowadzić do dostosowania oferty kształcenia do celów formułowanych przez uczestników. Należy podkreślić, iż potrzeby to proces dynamiczny o zmieniających się parametrach. Dlatego też, w celu autentycznego ich rozeznania, konieczne jest ich weryfikowanie przed rozpoczęciem kursu, w trakcie jego trwania oraz po jego zakończeniu. Równoległe do analizy potrzeb powinno się korygować realizowany program, a wyniki analizy brać pod uwagę w planowaniu kolejnych etapów kursu (Łuczak, 2009: 294). Prawidłowe zdefiniowanie potrzeb uczących się umożliwia stworzenie takiego programu, który będzie skoncentrowany na rozwi-

---

<sup>2</sup> Badania przeprowadzono w Centrum Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, które oferuje długoterminowe (roczne i semestralne), intensywne kursy języka polskiego i kultury polskiej oraz prowadzi kursy języka polskiego dla studentów programu Erasmus; w skład Centrum wchodzi Szkoła Języka i Kultury Polskiej, znana z organizacji kursów letnich, prowadząca również kursy krótkoterminowe i indywidualne; naukowa kadra CJKPŚ kształci przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego w ramach magisterskich studiów II stopnia i studiów podyplomowych.

janiu umiejętności uznanych za priorytetowe przez uczących się. Dane uzyskane w trakcie analizy potrzeb powinny służyć jako podstawa przy opracowywaniu programów, tzn. definiowaniu celów, doborze treści nauczania, materiałów dydaktycznych i metod.



Schemat 1: Zależność celów kształcenia od potrzeb uczących się.

## 5. W jaki sposób? Programy i podręczniki

W swej prawie czterdziestoletniej historii, nauczanie języka polskiego jako obcego poczyniło znaczące postępy. Dotyczą one zarówno koncepcji programów, jak i materiałów dydaktycznych, podręczników, technik prowadzenia zajęć i procedur ewaluacyjnych. Na odcinku planowania dydaktycznego odnotować należy powstanie szeregu dokumentów programowych i opracowań mających postać inwentarzy stosowanych w procesie kształcenia językowego. Ogólnie rzecz biorąc, programy te mają najczęściej postać klasyczną; są ukierunkowane na nauczyciela i proces nauczania, na zdobywanie wiedzy przez uczących się i rozwijanie umiejętności językowych.

Język polski jako obcy nigdy nie był przedmiotem nauczania w polskim systemie edukacyjnym i dlatego też nie opracowywano doń programów odgórnie, instytucjonalnie; brak również podstawy programowej nauczania języka polskiego jako obcego. Oddolne inicjatywy tworzenia programów przez różne instytucje prowadzące nauczanie języka polskiego jako obcego zaowocowały powstaniem kilku dokumentów programowych, spośród których najbardziej znane to pozycje pod red. W. Miodunki: *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny* (1992) oraz *Programy nauczania języka polskiego jako obcego* (1993). Opracowania te zawierają trzy inwentarze: intencjonalno-pojęciowy i tematyczny i odpowiada na pytanie czego uczyć, ucząc języka polskiego jako obcego. jednakże w programach tych brak m.in. odpowiedzi na py-

tania: jak nauczać języka oraz czy i jak uczyć kultury polskiej. Propozycje uwzględnienia komponentu kulturowego w nauczaniu języka polskiego jako obcego znajdujemy natomiast w kolejnym opracowaniu pod redakcją W. Miodunki *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego* (2004).

Uruchomienie systemu urzędowego poświadczania znajomości języka polskiego jako obcego i konieczność przeprowadzania egzaminów certyfikacyjnych zrodziło potrzebę opracowania standardów wymagań egzaminacyjnych<sup>3</sup> dla poziomów: podstawowego (B1), średniego ogólnego (B2) i zaawansowanego (C2)<sup>4</sup>. Standardy te można również traktować jako docelowy program dla wyżej wymienionych poziomów. Zawierają one opis ogólny i szczegółowy kompetencji językowych, wykaz funkcji i pojęć językowych, katalog tematyczny oraz wykaz zagadnień gramatycznych i składniowych dla poszczególnych poziomów.

Aktualnie, wszelkie programy i plany muszą przede wszystkim uwzględniać europejskie standardy kształcenia językowego z uwagi na wymagania egzaminacyjne i certyfikację dostosowaną do poziomów biegłości językowej *Europejskiego systemu*. Ponieważ grupy językowe tworzone są według poziomów *ESOKJ*, przy opracowywaniu najnowszych programów przyjęto zasadę planowania nauczania dla każdego poziomu oddzielnie. Plany wynikowe i/lub metodyczne konstruowane przez poszczególnych nauczycieli w oparciu o ogólny program nauczania służą uszczegółowieniu celów, metod i treści. Najnowszą publikacją w tym zakresie jest program nauczania opracowany przez pracowników Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ na bazie deskryptorów *ESOKJ* dla każdego z sześciu poziomów kompetencji językowej<sup>5</sup>. Wyszczególniono w nim zarówno typy działań językowych, które uczący się powinien rozwijać na każdym z poziomów, jak również wiedzę jaką musi opanować w zakresie poszczególnych podsystemów językowych. Program ten ma charakter zoperacjonalizowany, przedstawia efekt końcowy procesu nauczania/uczenia się języka.

Wraz ze wzrostem zainteresowania nauką języka polskiego cudzoziemców, zwiększyło się zapotrzebowanie na podręczniki i inne materiały dydaktyczne. Na podstawie badań przeprowadzonych przez K. Datę (2008) stwierdzić należy, iż w okresie ostatnich 30 lat ukazało się ponad 100 podręczników do nauki języka polskiego jako obcego. Koncentrując swoją uwagę na metodach i technikach tytułowania podręczników, autorka opracowała listę zawierającą 99 pozycji opublikowanych w latach 1972-2007.

Zasadniczą (choć mniej liczną) grupę podręczników stanowią publikacje przygotowane pod kątem systematycznej nauki języka na odpowiednich pozio-

---

<sup>3</sup> *Państwowe Egzaminacje Certyfikacyjne z Języka Polskiego jako Obcego. Standardy Wymagań Egzaminacyjnych*, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego, MENiS, 2003.

<sup>4</sup> Obecnie przygotowywane są standardy dla 3 nowych poziomów: A1, A2 i C1.

<sup>5</sup> *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1-C2* w przygotowaniu w wydawnictwie Universitas.

mach, tzw. „podręczniki kursowe”. Równoległe do nich, w wielu ośrodkach kształcących cudzoziemców opracowywane są materiały pomocnicze przeznaczone do stosowania łącznie z wybranymi podręcznikami kursowymi. Koncentrują się one najczęściej na nauczaniu podsystemów językowych (słownictwa, gramatyki, ortografii) lub poszczególnych sprawności językowych (mówienia, rozumienia tekstów słuchanych i czytanych). Certyfikacja wyzwoliła na tym polu jeszcze jedną inicjatywę: poszczególne ośrodki uniwersyteckie publikują serie materiałów ułatwiających przygotowanie się do egzaminów certyfikacyjnych na poszczególnych poziomach. Przykładowe zestawy zadań przeznaczonych do weryfikowania poziomu nabytych kompetencji są już powszechnie dostępne w księgarniach.

Zgodnie z zapotrzebowaniem uczących się, podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego publikowane do chwili obecnej tworzone były głównie dla dorosłych, uwzględniały ich potrzeby i specyfikę uczenia się. W związku ze zmianami w europejskiej polityce językowej i koniecznością dostosowania dydaktyki języka polskiego jako obcego do standardów europejskich, istniejący obecnie na rynku wydawniczym repertuar materiałów i środków do nauczania języka polskiego cudzoziemców zostanie w najbliższej przyszłości wzbogacony i urozmaicony. Wymaga tego rosnąca popularność języka polskiego w Europie i na świecie, dlatego, jak podkreśla W. Miodunka (2006: 329) „autorzy muszą szybciej reagować na zmieniającą się sytuację w nauczaniu polszczyzny jako języka obcego (na standardy europejskie w nauczaniu języków obcych i w sprawdzaniu stopnia ich opanowania).”

## 6. Zakończenie

Od momentu wejścia Polski do Unii Europejskiej mija już siedem lat. W tym okresie w Europie i w Polsce dokonały się istotne zmiany społeczno-ekonomiczne, które zrodziły również nowe potrzeby i uwarunkowania oraz możliwości dla uczących się języków obcych. Systematycznie publikowane przez Radę Europy dokumenty starają się nadać nowy kierunek kształceniu językowemu. Cudzoziemcy przybywający do Polski stanęli przed nową alternatywą wyboru kursów i studiów odpowiadających ich możliwościom i zainteresowaniom na poziomach zdefiniowanych w *ESOKJ*.

W tym nowym kontekście społecznym i edukacyjnym zaistniała konieczność uelastycznienia programów i całego schematu organizacyjnego kursów, dostosowania oferty kształcenia do potrzeb cudzoziemców pragnących uczyć się języka polskiego jako obcego, a co za tym idzie tworzenie profilu tych studentów. Ten aspekt ma duże znaczenie, stanowi on narzędzie/pomoc w podejmowaniu decyzji przyszłościowych. Ale nie tylko o kształcenie w przyszłości tu chodzi. Wyniki badań i obserwacji powinny stać się bodźcem do wprowadzania różnorodnych innowacji, zarówno w obszarze definiowania celów, jak i rozwiązań metodycznych w takich obszarach jak stosowanie materiałów oraz metod i strategii nauczania. Podejmowania prób praktycznego rozwiązania istniejących trudności bez zmian całego systemu. Kształtować „politykę lokalną” w naucza-

niu/uczeniu się języka polskiego jako obcego, wychodzić naprzeciw oczekiwaniom uczących się.

## BIBLIOGRAFIA

- Data, K. 2008. „Co, dla kogo, o czym? Tytuły podręczników języka polskiego dla obcokrajowców” (w:) *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku* (red. W. Miodunka i A. Seretny). Kraków: Wydawnictwo UJ: 501-510.
- Łuczak, A. 2009. „Lekcje języka specjalistycznego z dorosłymi słuchaczami” (w:) *Skuteczna nauka języka obcego* (red. H. Komorowska). Warszawa: CODN: 290-302.
- Miodunka, W. (red.). 1992. *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Miodunka, W. (red.). 1993. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo JB.
- Miodunka, W. (red.). 2004. *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. 2006. „Wartość języka polskiego na międzynarodowym rynku edukacyjnym i na rynku pracy” (w:) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* (red. E. Lipińska, A. Seretny). Kraków: Universitas: 323-333.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

*Anna Jaroszevska*

*Unwersytet Warszawski*

---

**WSPÓŁCZESNE  
DETERMINANTY BADAŃ  
GLOTTODYDAKTYCZNYCH.  
O PERSPEKTYWACH ROZWOJU  
„GLOTTODERAGOGIKI”**

**Abstract**

Modern social and cultural transformations from the second half of the 20th century and the beginning of the 21st century gave a strong impulse to fundamental reforms of European education systems. The same transformations could not be unnoticed by the representatives of fields of knowledge for whom the present reality has become both a challenge and an opportunity for development. These fields include language education and geragogics, being basically different but in some circumstances similar disciplines. This view is more frequently confirmed by the involvement of these fields of study in the common area of research, namely foreign language learning and teaching of senior citizens. This area seems to be important in social terms and to have a great research potential. A proposal of cooperation between language education and geragogics under a new specialised sub-discipline, i.e. senior language education is worth noting. This article is an attempt to determine arguments supporting the proposed thesis. The course of discussion has been focused on the Polish background.

**1. Transformacje współczesności i potrzeba subdyscyplinarnej specjalizacji**

Drugą połowę XX wieku i początek wieku XXI już dziś można uznać za okres przełomowy w historii ludzkości. Nie umniejszając znaczenia wszelkich odkryć, osiągnięć i procesów ewolucyjnych z pogranicza szeroko rozumianej nauki i kultury, które sięgają nierzadko czasów antycznych, to właśnie podczas tych ostatnich kilkudziesięciu lat diametralnej przemianie uległ sposób postrzegania otaczającej czło-

wieka rzeczywistości, jak również zakres międzyludzkich relacji. Wszechobecne zjawisko globalizacji prowadzi do integracji poszczególnych państw, ich społeczeństw, gospodarek oraz kultur, generując jednocześnie pomiędzy nimi relacje współzależności (zob. Bauman, 2000). Rozwojowi gospodarek globalnych, regionalnie czy kontynentalnie ze sobą konkurujących, sprzyja tendencja do otwierania granic państwowych, zwłaszcza pomiędzy państwami politycznie i gospodarczo powiązаныmi. W nowej rzeczywistości szeroko pojmowane monokultury zanikają bądź pod naciskiem otoczenia ewoluują. Na obszarze „globalnej wioski” stają się rzadkością. W ich miejsce pojawiają się i stale rozwijają społeczeństwa znacząco bardziej złożone, nacechowane podobieństwami, ale i różnicami. Rozmiary tych transformacji nie mogą pozostać niezauważone. Z jednej strony implikują niejednorodny, wyjątkowo pluralistyczny obraz współczesnego świata, w którym przedstawiciele różnych kultur zmuszeni są do egzystencji „obok siebie”. Z drugiej zaś przesądzą o konieczności poszukiwania nowych rozwiązań dla takiej egzystencji. Do poszukiwania rozwiązań, które będą służyły każdej ze stron, jeżeli nie konfliktu, to co najmniej pokojowej i niekoniecznie manifestowanej rywalizacji. Jednym z takich rozwiązań jest międzykulturowy dialog. Jego konsekwencją a jednocześnie obszarem realizacji jest natomiast międzykulturowość, rozumiana tu jako zjawisko społeczne, jednak w coraz większym stopniu ugruntowane politycznie, polegające nie tyle na określonych reakcjach na przejawy inności kulturowej i życiu „obok siebie”<sup>1</sup>, co na interakcjach pomiędzy przedstawicielami tej inności i ich wzajemnym poznaniu, zrozumieniu i kooperacji z nią (zob. Korporowicz, 1997).

W proces globalnych transformacji gospodarczych, ustrojowych, kulturowych i technologicznych wpisuje się jeszcze jedno istotne zjawisko społeczne. Jest nim starość, wielowymiarowy proces przebiegający zarówno w wymiarze demograficznym (dotyczącym populacji), jak i jednostkowym (zob. Baltes, Mittelstraß, Staudinger, 1994). Prognozowany już w latach 50-tych ubiegłego wieku efekt starzenia się społeczeństw rzeczywiście nabiera tempa i już dziś implikuje przełomowe zmiany w każdej niemalże sferze życia. Poczynając od rozkładu ról i podmiotowych relacji w rodzinie, poprzez sferę aktywności kulturalno-oświatowej, rynki towarów i usług czy rynki pracy, na systemach zdrowia i zabezpieczenia emerytalnego kończąc (zob. Morgan, Kunkel, 2001; Victor, 2005; Thieme, 2008; Kowalewski, Szukalski, 2008; Weinke, 2009). Naturalną i jednocześnie nieuniknioną konsekwencją wzrostu odsetka ludzi starszych w społeczeństwach (przede wszystkim państw wysokorozwiniętych) jest przy tym nie tylko ilościowy przyrost i zaktywizowanie tej grupy społecznej. W kontekście edukacyjnym, ale i szerszych relacji społecznych, zjawisko to w dalszej kolejności implikuje bowiem wzmoczone działania na rzecz adaptacji starszych pokoleń do dynamicznie zmieniających się warunków życia, m.in. poprzez umożliwienie im nabywania i doskonalenia kompetencji kluczowych niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, nowych technologii czy pluralizmu językowo-kulturowego (zob. Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, 2006). Jednoznacznie wiąże się

---

<sup>1</sup> Tym wyraża się bowiem wielokulturowość.



to z koniecznością dostosowania bądź rozbudowania dotychczas obowiązujących modeli kształcenia poszkolnego, a tym samym systemu kształcenia kadr gerontologicznych, w tym nauczycieli języków obcych. Niezwykle ważnym elementem jest przy tym rozszerzenie spektrum oddziaływania edukacyjnego i wychowawczego na pozostałych uczestników życia społecznego. Upraszczając można przyjąć, że transformacje oświaty seniorów nie mogą przebiegać w oderwaniu od pozostałych szczebli edukacyjnych, zakresem obejmujących dzieci, młodzież, młodych i średnich dorosłych. Aby przynosiły wymierne efekty<sup>2</sup>, powinny raczej zmierzać do wzajemnej kooperacji, a wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, także do integracji. Istotnym problemem współczesnej polityki międzynarodowej, także polityki europejskiej oraz wewnętrznej poszczególnych członków UE, jest zatem wypracowanie takich rozwiązań prawnych oraz oświatowych, które zagwarantują, że procesy integracji międzypaństwowej i międzyludzkiej będą rzeczywiście przebiegały we wszystkich sferach życia. I nie staną się procesami pozornymi bądź ograniczonymi do sfery gospodarki. Pozorna integracja, a więc taka, która nie uwzględnia merytorycznego i praktycznego przygotowania społeczeństwa do kontaktów z przedstawicielami innych kultur oraz do międzypokoleniowej interakcji, może bowiem prowadzić do rozwarstwienia społeczno-kulturowego. Pluralizm cechujący współczesne społeczeństwa w dalszym ciągu pozostaje więc istotnym zagrożeniem, choć w kontekście ewolucji społeczno-kulturowej kryje się w nim szczególnie potencjał. W niesprzyjających okolicznościach, przy nasileniu postaw niechęci lub braku umiejętności do międzypaństwowej, międzykulturowej czy międzypokoleniowej współpracy, pluralizm może jednak generować konflikty, pogłębiać podziały, wzmacniać negatywne stereotypy, słabsze jednostki bądź grupy spychać na margines, zniechęcać, odstraszać, hamować itd. Pomimo, że na forum międzynarodowym od lat głoszone są prospołeczne postulaty wzywające do tolerancji, poszanowania wszelkiej inności, przestrzegania podstawowych praw i wolności człowieka czy w końcu do międzykulturowego, w tym międzypokoleniowego dialogu, to nawet w granicach państw czy unii terytorialnie i politycznie stabilnych nadal można dostrzec negatywne konsekwencje szeroko pojętego pluralizmu społecznego.

Współczesność nie stanowi jednak wyzwania jedynie dla systemów politycznych. Istotną rolę, jedną z najważniejszych, w rozwiązywaniu bieżących problemów społecznych, jak również w antycypowaniu zagrożeń jutra, odgrywa świat nauki.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Kwestią subiektywnej lub co najmniej politycznej/naukowej interpretacji pozostanie, w jaki sposób oceniane będą te efekty. Czy jako wymierne czy też raczej niewystarczające? Kontrowersji nie powinno budzić jednak zaliczenie do efektów wymiernych wzrostu autonomii i skuteczności działania seniorów w nowych warunkach egzystencji, które cechują XXI wiek. Ale też i stopniowej deprecjacji postaw ageistycznych, które niestety w dalszym ciągu pozostają wyraźnie odczuwalne (zob. Nelson, 2004; Szatur-Jaworska, 2008).

<sup>3</sup> Badania naukowe można uznać za czynnik służący optymalizacji jakości życia współczesnych społeczeństw. Zasadniczy ich cel pozostaje jednak w związku z zaspokajaniem potrzeb poznawczych człowieka, ukierunkowanych na odkrywanie licznych jeszcze tajemnic spowijających ludzką egzystencję.

On także nie pozostaje obojętny na procesy społeczno-kulturowych czy technologicznych ewolucji. Rzeczona transformacje, a więc nowe warunki życia, zagrożenia i/lub potencjał z tym związany, wymuszają na kręgach naukowych inicjowanie nowych badań empirycznych oraz poszukiwań teoretycznych. Jednocześnie wzmagają konieczność przeformułowania celów badawczych, opracowywania nowych bądź adaptowania dotychczasowych metodologii postępowania badawczego wraz z właściwymi im narzędziami. W końcu prowadzą do specjalizacji dyscyplin naukowych funkcjonujących w ramach wyodrębnionych już obszarów badań. Obszary te stają się bowiem coraz częściej zbyt rozległe lub też nazbyt złożone, przez co wymagają pogłębionej i jednoznacznie ukierunkowanej, specjalistycznej eksploracji. Proces takiej specjalizacji może przy tym przebiegać wewnątrz dyscypliny naukowej i polegać na wyodrębnieniu subdyscypliny specjalistycznej, która z czasem może, choć nie musi stać się dyscypliną w pełni autonomiczną. Specjalizacja tego typu może wyrażać się również w wyodrębnianiu kilku subdyscyplin z głównych, pozornie niezwiązanych ze sobą nurtów naukowych, które w dalszej kolejności z racji zbieżnych celów, potrzeb, metodologii, obszarów badawczych itd., mogą dążyć do swoistej kohabitacji lub przynajmniej pozostawać w ścisłej ze sobą kooperacji. Choć w przypadku nauk ścisłych procesy takiej specjalizacji sprawiają wrażenie szczególnie wyraźnych, to i na gruncie nauk humanistycznych nabierają dynamiki. Od pewnego czasu dotyczy to między innymi glottodydaktyki i geragogiki.

## 2. Glottodydaktyka vs geragogika

Glottodydaktyka jest terminem znajdującym swoje etymologiczne źródło w języku greckim, gdzie *glotta* oznacza „język”, zaś *didascen* wyraża „nauczanie”. Jeżeli natomiast *didaxis* wyraża „naukę o nauczaniu”, to glottodydaktyce, będącej uszczegółowieniem tego terminu, przypisać można nie tylko wymiar praktyczny ukierunkowany na nauczanie i uczenie się języków obcych, lecz także wymiar stricte naukowy.<sup>4</sup> Glottodydaktyka jest więc także nauką o procesach nauczania i uczenia się języków

---

<sup>4</sup> Glottodydaktyka, a raczej obszary, na których dyscyplina ta koncentruje się wraz z określonymi dla niej sposobami postępowania badawczego, może być wyrażona poprzez użycie szeregu innych, w dużej mierze synonimicznych względem niej terminów. Zakres użycia tych terminów, jak również stopień i kierunek uszczegółowienia opisywanego przez nie przedmiotu badań, uwarunkowany jest przede wszystkim regionalnie. Różnice w stosowanej nomenklaturze wynikają z niejednorodności w sposobie pojmowania i analizowania przedmiotu badań glottodydaktyki (i jej odpowiedników czy też kierunków jej pokrewnych), z uwarunkowań administracyjno-prawnych oraz z naturalnych różnic językovo-kulturowych. Stąd też dyscyplina określana w Polsce mianem glottodydaktyki, zwłaszcza za granicą może być nazywana inaczej: dydaktyką języków (obcych, nowożytnych), metodyką nauczania języka (obcego, drugiego), językoznawstwem stosowanym, dydaktołią języków i kultur, przyswajaniem (akwizycją) języków drugich/obcych, lingwistyką edukacyjną, badaniami nad przyswajaniem języka drugiego czy badaniami nad nauczaniem języka (zob. Bauch, Christ, Krumm, 2003b: 9-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 42-46).

obcych (Pfeiffer, 2001: 13-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 29-n.). Pomimo, że zainteresowania procesami przyswajania i uczenia się, a także nauczania języków sięgają czasów antycznych (Ivić 1975: 11; Ronowicz 1982: 9-10), to wymiar dyscypliny akademickiej glottodydaktyka osiągnęła zaledwie kilkadziesiąt lat temu (zob. Bausch, Christ, Krumm, 2003a: 1-n.; Grucza, Schwenk, 2010: 105). Młody wiek w dużej mierze przesądza o jej niedostatecznym jeszcze naukowym ugruntowaniu, aby postrzegana była jako dyscyplina w pełni autonomiczna. Tym bardziej, że przedmiot jej badań ulokowany jest na pograniczu różnych dyscyplin naukowych, co niewątpliwie komplikuje proces jej autonomizacji i konsolidacji. Glottodydaktyka z powodzeniem czerpie bowiem z dorobku psychologii, neuropsychologii, nauk o języku i komunikacji, nauk o wychowaniu, kulturze i społeczeństwie (Dakowska, 2010: 10-n.; Wilczyńska, 2010: 21-n.). Niemniej, ów młody wiek i interdyscyplinarny charakter implikuje jednocześnie znaczący potencjał rozwojowy glottodydaktyki. Nie bez znaczenia jest przy tym mnogość kontekstów edukacyjnych, które w jej ramach są rozpatrywane: wiek i wcześniejsze doświadczenia uczących się, poziom nauczania w zakresie danego języka drugiego/obcego, intensywność nauczania oraz inne parametry, jak liczebność grupy, odmiana języka, forma organizacyjna kursu, otoczenie kulturowe, metody pracy, materiały dydaktyczne, itd. (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 56-57). One to w istotny sposób warunkują zarówno sam przedmiot/podmiot badań, jak również dobór metod badawczych glottodydaktyki. Co więcej, zainteresowania glottodydaktyki nie ograniczają się jedynie do analizy procesów nauczania/uczenia się języka podejmowanych przez nauczyciela/ucznia, tudzież wzajemnych między nimi relacji, które przesądzają o skuteczności tychże procesów. W zakres podejmowanych przez glottodydaktyków problemów badawczych włączyć należy również wszelkie aspekty i kategorie badawcze w pewnym względzie poboczne lub subdyscyplinarne, choć w rzeczywistości niezwykle ważne. Należą do nich: (samo)kształcenie nauczycieli, przygotowanie i ewaluacja materiałów i metod nauczania (ale także diagnozowanie i ocenianie), język – jako kod komunikacji, narzędzie indywidualnej działalności oraz narzędzie/źródło poznania (np. obcej kultury), a także warunki nauczania/uczenia się, w ich wymiarze kulturowym, logistycznym (z uwzględnieniem roli nowych technologii w nauczaniu/uczeniu się) oraz administracyjnoprawnym (zob. Pfeiffer, 2001: 27-31).

Swoistą analogię zaobserwować można śledząc losy rozwoju innej, równie młodej co glottodydaktyka, a przy tym nie mniej interdyscyplinarnej dziedziny wiedzy, jaką jest geragogika. Jako subdyscyplina wiedzy rozpięta pomiędzy naukami dla niej nadrzędnymi: gerontologią i andragogiką, także i ona czerpie z dorobku takich nauk, jak: psychologia, socjologia, pedagogika, filozofia, teologia, biologia, medycyna, polityka społeczna, demografia, itd. (zob. Reimann, Reimann, 1994: 10-n.; Bubolz-Lutz i in., 2010: 57-n.). Sięgając do źródeł etymologicznych tego terminu (grec. *geraios/geraros* – „starzec”, *ago* – „prowadzę/pokazuję drogę”) można przyjąć, że geragogika zajmuje się w teorii i prak-

tyce kształceniem ludzi starszych oraz wspomaganie ich w procesie starzenia się (Veelken, 2000: 87-n.; Halicki, 2003: 29-30; Bögge, 2009: 12-n.; Bubolz-Lutz i in., 2010: 11-n.; Zych, 2010: 62-63).<sup>5</sup> Uszczegóławiając tą jakże podstawową definicję należy dodać, że współczesna geragogika koncentruje się na trzech zasadniczych obszarach. Pierwszy obszar jej zainteresowań to szeroko rozumiany proces kształcenia osób starszych w różnych kontekstach sytuacyjnych, formach i modelach. Obszar drugi dotyczy kształcenia gerontologicznego, a więc wielokanalowej działalności oświatowej zmierzającej do rozszerzania wiedzy i kompetencji odbiorców takiego kształcenia na temat szeroko rozumianej starości. I jej społeczno-kulturowych, w pewnym zakresie ekonomicznych i gospodarczych, ale przede wszystkim edukacyjnych implikacji. Za trzeci obszar uznać należy badania geragogiczne (Veelken, 2000: 90-n.; por. Bubolz-Lutz i in., 2010: 12-13). Poza ich aspektem teoriiotwórczym, nadającym geragogice określony status oraz kierunek rozwoju, niezwykle ważny jest także ich wymiar praktyczny. Bowiem to wyniki poszukiwań badawczych stają się w konsekwencji podstawą do stałego rozwoju i unowocześniania konkretnych już działań edukacyjnych, wychowawczych, wspierających, opiekuńczych czy terapeutycznych, ukierunkowanych na poprawę jakości życia ludzi starych. Geragogika, jako dyscyplina wywodząca się z pedagogiki, koncentruje się zatem wokół procesów kształceniowych i wychowawczych. Spektrum jej oddziaływań jest jednak coraz szersze, zwłaszcza dziś w dobie globalizacji i stale zmieniających się warunków społeczno-kulturowych. Dynamiczny rozwój medycyny, psychologii czy socjologii sprawił przy tym, że do niedawna jeszcze nieodkryte tajemnice starości, dziś stają się coraz bardziej zrozumiałe i przestają budzić lęk. A przynajmniej dochodzi do tego coraz rzadziej. Starość w świadomości ludzkiej przybiera zupełnie nową barwę (por. Chabior, 2009: 236). Dobitym tego dowodem jest właśnie jakościowy rozwój geragogiki. Współczesna geragogika nie może być dziedziną

---

<sup>5</sup> Termin ten do nomenklatury naukowej wprowadził w 1952 roku niemiecki neurolog i psychiatra Ferdynand Adalbert Kehler (1883-1966). Jeszcze do niedawna uważano, że dokonał tego w 1956 roku niemiecki pedagog Hans Mieskes (1915-2006). Należy przy tym zauważyć, że synonimem dla geragogiki jest gerontagogika, termin zaproponowany w 1962 roku przez niemieckiego pedagoga i filozofa Otto Friedriecha Bollnowa (1903-1991). Z geragogiką utożsamiać należy także szereg innych terminów wyrażających naukowe zainteresowanie procesem kształcenia ludzi starych. Należą do nich: gerontopedagogika, geragogia, andragogika podeszłego wieku, gerontologia wychowawcza, gerontologia edukacyjna, pedagogika starzenia się i starości czy wychowanie do starości (zob. Klingenberger, 1996: 20-n.; Veelken, 2000: 87-n.; Zych, 2001: 78-79; Wingchen, 2004: 51-n.; Szarota, 2004: 17-19; Zych, 2010: 62-63). Podobnie, jak w przypadku glottodydaktyki, tak i tu zróżnicowanie w nazewnictwie, poniekąd też w sposobie wyznaczania szczegółowych obszarów badawczych geragogiki (i jej odpowiedników), uwarunkowane jest historycznie i ma związek z akademickim oraz administracyjno-prawnym podejściem do tego zagadnienia. Regionalne różnice powiązane są przy tym z niejednorodnością w zakresie językowego i kulturowego odbioru i opisu podejmowanych problemów badawczych.

zajmującą się wyłącznie problemami ludzi, którzy przekroczyli próg starości. Dlatego też nie tylko oni stają się podmiotem jej dociekań i działań. Aby w pełni realizować postulaty wychowania do starości, w starości i poprzez starość, zwraca się ona z konkretnym przesłaniem do niemalże wszystkich uczestników życia społecznego (zob. Bögge, 2009: 29-30; Bubolz-Lutz i in., 2010: 231-n.). Także do ludzi młodych i młodych dorosłych. To ich postawy i zachowania społeczne względem starości dookreślają współczesny obraz ludzi w trzecim czy czwartym wieku życia. Mogą być one dla starych ludzi bardzo cennym wsparciem lub przeciwnie, barierą nie do pokonania. Niezaprzeczalny fakt, że w swoim życiu także i oni (młodzi) zestarzeją się i staną się głównym podmiotem geragogiki, przesądza o ważnej roli młodych pokoleń w konstruowaniu jej obszarów badawczych i praktycznych zastosowań. Szczególnym podmiotem badań geragogicznych, a jednocześnie wyjątkowo aktywnym użytkownikiem dotychczasowego dorobku tej dyscypliny, są kadry gerontologiczne. Zarówno specjaliści oddziaływania bezpośredniego, jak i oddziaływania pośredniego. W krąg grupy pierwszej wpisać należy: pracowników socjalnych, pracowników kulturalno-oświatowych, opiekunów, lekarzy, rehabilitantów, instruktorów, kierowników i wykładowców instytucji oświatowych specjalizujących się w edukacji bądź innych działaniach na rzecz seniorów, itd. Grupę drugą tworzą natomiast: nauczyciele i wykładowcy akademicy realizujący ze studentami treści z zakresu andragogiki, gerontologii, geragogiki, psychologii społecznej i wychowawczej, socjologii, medycyny, demografii czy polityki społecznej itp., autorzy, kreatorzy i moderatorzy przekazów medialnych w postaci audycji radiowo-telewizyjnych, publikacji książkowych, periodyków, serwisów internetowych bądź innych programów/projektów skierowanych do osób starszych, pracownicy administracji rządowej i samorządowej, członkowie stowarzyszeń i organizacji pożytku publicznego czy w końcu przedstawiciele nauki zajmujący się zawodowo bądź w ramach swoich pasji problemami seniorów (zob. Zych, 1999: 22-25; Szarota, 2004: 20-21; Leszczyńska-Reichert, 2009: 225-n.; Chabior, 2009: 243).

### 3. Interdyscyplinarne korelacje glottodydaktyki i geragogiki

Glottodydaktyka i geragogika z pewnością nie stoją w opozycji do siebie pomimo, że w bogatej palecie nauk humanistycznych, na której obie się znajdują, panuje duża konkurencja. Po dogłębnej analizie przedmiotu badań tych dyscyplin<sup>6</sup> oraz grup społecznych, na których koncentruje się wymiar ich praktycznej działalności, można wskazać wspólne dla nich źródła wiedzy (inne dyscypliny) oraz wspólne obszary badawcze. A będą to wszystkie te dziedziny, które powiązane są z szeroko rozumianym procesem nauczania/uczenia się (zob. Berndt, 2003: 218-n.; Wingchen, 2004: 51-n.; Wilczyńska, 2010: 27-n.; Haß, 2010: 22-n. Bubolz-Lutz i in., 2010: 57-n.). Zarówno glottodydaktyka, jak i geragogika są przy tym dyscypli-

---

<sup>6</sup> Wymogi redakcyjne dla niniejszego tekstu implikują sprowadzenie tej analizy do minimum.

nami o charakterze praktycznym, a jednocześnie stricte naukowym. Obie też w głównym nurcie zainteresowań stawiają właśnie proces nauczania/uczenia się. W przypadku glottodydaktyki mamy jednak do czynienia ze specjalizacją w zakresie przedmiotu nauczania/uczenia się (przedmiotem tym jest język obcy), podczas gdy dla geragogiki przedmiot ten pozostaje względnie rozległy, a nawet nieograniczony (wielopredmiotowość procesu nauczania wynikająca z niejednorodnych potrzeb uczniów). Odwrotną zależność odnotować należy w przypadku głównego podmiotu nauczania/uczenia się. Dla glottodydaktyki może być nim uczeń w różnym wieku lub nauczyciel nauczający w różnych grupach wiekowych. Podmiotem geragogiki może być natomiast uczeń w wieku późnej dorosłości lub nauczyciel-geragog. Choć różnice te niosą ze sobą określone konsekwencje, to jednak w żadnym wypadku nie wyklucza to wspólnej kooperacji tych dwóch dyscyplin. Tym bardziej, że nie tak trudno jest znaleźć wspólny dla nich mianownik, pogranicze wspólnych zainteresowań i celów. Może być to uczeń i jego podeszły wiek, język obcy jako przedmiot nauczania/uczenia się, zbieżny cel nauczania/uczenia się, podobne źródła motywacji, zbliżone okoliczności zewnętrzne, w których przebiega ów proces (polityczne, społeczno-kulturowe i logistyczne) czy w końcu osoba nauczyciela, geragoga specjalizującego się w nauczaniu języków obcych lub też filologa zaliczającego się do kadr gerontologicznych. Miejscem, w którym łączą się te dwie dziedziny, może być zatem także i system kształcenia nauczycieli. Co więcej, istotne korelacje występują tu nie tylko w sferze praktycznej (metodyki nauczania), lecz analogicznie w obszarze badań stricte naukowych. A sprzyja temu m.in. metodologia postępowania badawczego, która w głównej mierze wywodzi się z badań pedagogicznych. Pomimo, że w obydwu przypadkach wymaga dyscyplinarnej adaptacji, to na wielu płaszczyznach, zwłaszcza w punktach przenikania się glottodydaktyki i geragogiki, pozostaje podobna (por. Martin, Kliegel, 2008: 98-n.; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 133-n.; Riemer, 2010: 359-n.; Bublitz-Lutz i in., 2010: 88-n.). Analiza wskazanych tu podobieństw czy też punktów przecinania się obydwu dyscyplin prowadzi do wniosku, że połączenie sił glottodydaktyków i geragogów mogłoby pozytywnie wpłynąć nie tylko na naukową eksplorację nowych bądź dotychczas marginalizowanych obszarów badawczych, lecz także mieć istotne (w pozytywnym słowa znaczeniu) przełożenie na sferę zastosowań praktycznych. Korzyści z badań dyscyplinarnie kombinowanych mogłyby przy tym uzyskać zarówno uczący się języków obcych, jak i ich nauczyciele.

#### **4. Perspektywy rozwoju „glottogeragogiki”**

Czy zatem dochodzimy do momentu, w którym glottodydaktyka i geragogika powinny połączyć swoje siły? Czy tak głębokie i w gruncie rzeczy globalne transformacje społeczne, których nieodłącznym elementem stały się dziś starość i pluralizm języków oraz kultur, nie stanowią wystarczającej podstawy do tego, aby zacząć mówić o „glottogeragogice”, w jej praktycznym oraz stricte naukowym wymiarze (por. Berndt, 2010)? O ile na zachodzie Europy czy też w Stanach

Zjednoczonych problematyka nauczania/uczenia się języków obcych w okresie starości z różnym nasileniem i skutkiem, ale jednak, dyskutowana jest już od lat 70-tych XX wieku<sup>7</sup>, to w Polsce problem ten zdaje się być przemilczany. Cóż z tego, że już w roku 1970 polska literatura przedmiotu wzbogacona została o obszerniejsze studium z badań teoretyczno-empirycznych poświęconych analizie procesu nauczania języków obcych uczniów dorosłych, w tym seniorów. Pomimo, że trwającymi w sumie dziesięć lat badaniami objęta została ogólnopolska próba badawcza 5784 dorosłych słuchaczy różnego typu kursów językowych, to sposób prezentacji wyników tychże badań, jak również sposób wnioskowania badawczego zacierające kryterium wieku uczniów przesądziły jednoznacznie o niewielkiej wartości poznawczej tegoż studium. Przedkładając je czytelnikowi autorka zdawała sobie jednak sprawę z pionierskiego charakteru swoich badań, dlatego też już we wstępie podkreślała, że mają one stanowić punkt wyjściowy dla przyszłych prac w tej dziedzinie (Woytowicz-Neymann, 1970: 7). Zaproponowany wówczas zakres problemowy nie spotkał się jednak z zainteresowaniem środowisk naukowo-badawczych. Co prawda w roku 2007 powstała interesująca praca magisterska doskonale wpisująca się w tą problematykę, jednak jej przeznaczenie w naturalny sposób wpłynęło na brak kompleksowości opracowania, a przede wszystkim na

---

<sup>7</sup> Zagraniczne badania poświęcone procesowi nauczania/uczenia się języków obcych w trzecim wieku życia charakteryzuje duża niejednorodność. Różnice uwidaczniają się przede wszystkim w zakresie wieku uczniów, występujących kontekstów edukacyjnych, uwarunkowań społeczno-kulturowych czy chociażby przedmiotu i metod nauczania itd. Konsekwencją takiego zróżnicowania jest sięganie przez badaczy do różnej metodologii badawczej i to także utrudnia kompleksową ocenę dotychczasowego stanu wiedzy na ten temat. Niemniej, zainteresowanie edukacją językową osób starszych i rozpiętość prowadzonych na tym obszarze badań z roku na rok wzrasta. Zapewne duża w tym zasługa transformacji społeczno-kulturowych, ale także rozwoju poszczególnych dyscyplin naukowych, jak: socjologia, gerontologia i dziedziny jej pokrewne, psychologia starzenia się, psycho- i neurolingwistyka, glottodydaktyka i wiele innych. Niewątpliwie przyczyniają się do tego coraz nowsze metody badań centralnego układu nerwowego, zwłaszcza zaś funkcji i wydajności mózgu człowieka. Pozwalają one zweryfikować wcześniejsze hipotezy dotyczące procesów starzenia się organizmu ludzkiego i związanego z tym regresu w zakresie funkcji intelektualnych, w tym możliwości/efektywności uczenia się ludzi starych. Poniekąd do zainteresowania tą problematyką doprowadził kilkudziesięcioletni już spór czy też debata na temat tzw. wieku/okresu krytycznego, po osiągnięciu którego człowiek traci lub zyskuje określone właściwości istotne w procesach przyswajania/uczenia się języka obcego, co rzutuje także na proces nauczania. Pomijając badania porównawcze koncentrujące się na analizie faktora wieku (młodzi uczniowie vs starzy uczniowie), badania zagraniczne obejmują rozliczne obszary badawcze. Podejmuje się w nich problem skuteczności metod, środków, technik i materiałów nauczania, zdolności rozwijania poszczególnych sprawności językowych czy zakres wykorzystywanych strategii uczenia się. W zainteresowaniu badaczy znajdują się również językowe oraz pozajęzykowe cele i motywy uczenia się języków obcych, wpływ wielojęzyczności na proces uczenia się kolejnego języka czy problemy i wyniki uczących się emigrantów (zob. Berndt, 2003: 29-n.; Grotjahn, Schlak, Berndt, 2010: 1-n.).

bardzo ograniczony materiał badawczy, na którym oparte zostały wnioski końcowe (Pyra, 2007: 59-n.). Wyniki kwerend bibliotecznych, w tym Biblioteki Narodowej, analiza baz danych udostępnianych na portalu Nauka Polska (<http://nauka-polska.pl/index.shtml>) czy też przeszukiwanie zasobów Internetu prowadzą do jednego wniosku. Polska myśl glottodydaktyczna oraz geragogiczna zdają się rozwijać w oderwaniu od siebie, jak gdyby nie dostrzegając ogromnego potencjału dla rozwoju subdyscypliny korelującej te dwa kierunki badań. Dlaczego?

Od czasu ostatnich przemian ustrojowych, a zwłaszcza od czasu przystąpienia Polski do struktur Unii Europejskiej, odnotować można przecież wyraźny wzrost ilościowy różnych form edukacji pozszkolnej, w których uczestniczy coraz więcej ludzi starszych. Opisane powyżej makro przemiany wzmagają edukacyjną i kulturalną aktywność starszego pokolenia Polaków. Zaś uczenie się języków obcych dla wielu seniorów staje się nieodłącznym atrybutem tej aktywności (por. Jaroszevska, 2009). Otwartość na zmiany lub też potrzeba przystosowania się do panujących warunków życia, w którym kontakt z obcymi/innymi kulturami i językami wpisuje się już w codzienność, potęguje potrzeby rozwijania już posiadanych oraz nowych kompetencji komunikacyjnych. Popyt na usługi z zakresu kształcenia językowego seniorów coraz wyraźniej przekłada się przy tym na podaż takich usług. Dynamika tych procesów nie została jednak dogłębnie przeanalizowana. Tak samo, jak nie znana jest odpowiedź na pytanie, czy ilościowy przyrost kursów językowych skierowanych do uczniów najstarszych, idzie w parze z ich jakością (merytoryczną, metodyczną, etyczną itp.)? Wszelkie osądy w tej kwestii, nie podparte badaniami naukowymi, uznać należy za mniej lub bardziej (nie)prawdopodobne spekulacje. Co więcej, nie został dotychczas zbadany rzeczywisty stan potrzeb oraz możliwości polskich seniorów w zakresie językowego kształcenia<sup>8</sup>, jak również poziom ich uświadomienia oraz charakter postaw wobec tej formy aktywności. Brak jest publikacji na ten temat, nie są też prowadzone kompleksowe badania na tym obszarze problemowym. Jeśli zaś są, to stopień ich utajenia przeczy zasadzie powszechnego dostępu do wiedzy i jest wyjątkowo nieuzasadniony. Brakuje opracowań teoretyczno-empirycznych oraz stricte użytkowych publikacji, jak poradniki metodyczne, programy, podręczniki czy inne materiały nauczania, które mogłyby wspomóc tak pracę nauczycieli geragogów, jak i seniorów w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Uczestnicy procesu kształceniowego prawdopodobnie odczuwają wyjątkowy niedosyt w tej materii. Ale i to nie zostało jak dotąd zbadane. I choć stan ten może budzić niepokój, to jednocześnie stwarza szerokie perspektywy dla rozwoju glottogeragogiki. Nie ma w tym przypadku znaczenia, czy termin ten (nie)zostanie uznany w kręgach polskich badaczy. W stanie obecnym za bardziej istotne należy uznać to, aby problematykę nauczania/uczenia się języków obcych seniorów na stałe włączyć do polskiego dyskursu naukowego. Temu m.in. służą niniejsze rozważania.

---

<sup>8</sup> Tu rozumiane jako nauczanie/uczenie się języków obcych.



## 5. Uwagi końcowe

Warto zatem zastanowić się nad tym, czy i w polskim dyskursie naukowym nie powinno znaleźć się miejsce nie tylko na wprowadzenie nowej nomenklatury określającej nowatorskie obszary i formy działalności, ale przede wszystkim na eksplorację nowych bądź dotychczas nie w pełni zbadanych obszarów badawczych. Nauczanie/uczenie się języków obcych seniorów w dalszym ciągu jest jeszcze w Polsce, pomimo dynamicznie wzrastającej potrzeby społecznej i coraz większej oferty przedmiotowej, niezagospodarowanym obszarem działań praktycznych i badań glottodydaktycznych. Nie może zatem dziwić brak zainteresowania nowym terminem naukowym, jakim z pewnością pozostaje termin „glottogeragogika”. Czas pokaże, w jakim stopniu i czy w ogóle potencjał kryjący się pod tą nazwą, opisującą przecież rzeczywiste i jednocześnie bardzo rozległe przestrzenie edukacyjnej aktywności ucznia-seniora i nauczyciela-geragoga, zostanie spożytkowany na gruncie polskich badań glottodydaktycznych czy też raczej glottogeragogicznych? Pozostaje wyrazić nadzieję, że pomimo złożoności, problem ten zainteresuje nie tylko amatorów czy pasjonatów, lecz również praktykujących badaczy i dydaktyków. Ci bowiem, z racji wykonywanego zawodu czy pełnionych funkcji, zdają się mieć największy wpływ na obraz nauki polskiej, a poniekąd i praktycznych jej zastosowań.

Specyfika przedmiotu badań glottogeragogicznych, w rozumieniu tu ukanym, nie pozwala wszak na konkurowanie tych dwóch dyscyplin (glottodydaktyki i geragogiki). Słusznym, a w tekście niniejszym proponowanym rozwiązaniem, wydaje się więc ich dialog i kooperacja; w przyszłości być może także kohabitacja. Z pewnością jednak błędna byłaby postawa naukowego wycofania z obszarów badawczych o tak rozległym potencjale, a przy tym tak ważnych społecznie. Tym bardziej, że zagraniczne ośrodki naukowe coraz aktywniej angażują się w problematykę nauczania/uczenia się osób starszych, dla których zdobywanie nowych kompetencji, m.in. w zakresie komunikacyjnej kompetencji językowej czy kompetencji międzykulturowej, jest współcześnie tak warunkowaną wewnątrznie potrzebą, jak i zewnętrznie narzuconą koniecznością.

## BIBLIOGRAFIA

- Baltes, P. B., Mittelstraß, J., Staudinger, U. M. 1994. *Alter und Altern: Ein interdisziplinärer Studententext zur Gerontologie*. Berlin: de Gruyter.
- Bauman, Z. 2000. *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. 2003a. „Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung” (w:) Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.). 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen-Basel: A. France Verlag: 1-9.

- Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm H.-J. 2003. „Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich” (w:) Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.). 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen-Basel: A. France Verlag: 9-19.
- Berndt, A. 1997. *Fremdsprachenlernen im höheren Erwachsenenalter. Ansätze zu einer Sprachgeragogik* (w:) Info DaF Nr. 1 24. Jahrgang, Februar 1997, Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst in Zusammenarbeit mit dem Fachverband Deutsch als Fremdsprache: 69-77.
- Berndt, A. 2003. *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicium Verlag GmbH.
- Berndt, A. 2010. „Fremdsprachengeragogik” (w:) Barkowski, H., Krumm, H.-J. (red.). 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag: 93.
- Bögge, B. 2009. *Geragogik: Wie weit kann Bildung im Alter geben? Pädagogik mit Menschen im Vierten Lebensalter*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Bubolz-Lutz, E., Gösen, E., Kricheldorf, C., Schramek, R. 2010. *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Chabior, A. 2009. *Spoleczny wymiar kształcenia gerontologicznego – aspekt teoretyczno-praktyczny* (w:) Stapińska-Pajak, A. (red.). 2009. „Chowanna” Tom 2 (33) pt.: „Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 235-246.
- Dakowska, M. 2010. *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej* (w:) „Neofilolog” – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Nr 34 „Glottodydaktyka jako nauka” pod red. Haliny Widły, Katowice: 9-19.
- Eurostat – European Commission. 2010. *Europe in figures – Eurostat yearbook 2010*. ISSN 1681-4789. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grotjahn, R., Schlak, T., Berndt, A. 2010. „Der Faktor Alter beim Spracherwerb: Einführung in den Themenschwerpunkt” (w:) *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. ISSN 1205-6545, Jahrgang 15, Nummer 1 (April 2010): 1-6, (Źródło elektroniczne: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-1/beitrag/Einleitung.pdf>, DW: 15.02.2011).
- Grucza, F., Schwenk, H.-J. 2010. „Glottodidaktik” (w) Barkowski, H., Krumm, H.-J. (red.). 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen-Basel: A. Francke Verlag: 105
- Halicki, J. 2003. „Geragogika” (w:) Pilch, T. (red.). 2003. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom II G-L*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Źak”: 29-30.
- Haß, F. 2010. „Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik” (w:) Hallet, W., Königs, F. G. (red.). 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH: 22-27.

- Ivić, M. 1975. *Kierunki w lingwistyce*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum.
- Jaroszewska, A. 2009. „Uczenie się języków obcych jako jedna z form samorealizacji ludzi starszych” (w:) *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*. Tom 1/2009, Warszawa: Wydział Lingwistyki Stosowanej – Uniwersytet Warszawski: 115-125.
- Klingenberger, H. 1996. *Handbuch Altenpädagogik: Aufgaben und Handlungsfelder der ganzheitlichen Geragogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korporowicz, L. 1997. „Wielokulturowość a międzykulturowość: od reakcji do interakcji” (w:) Kempny, M., Kapciak, A., Łodziński, S. (red.). 1997. *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa: 64-72.
- Kowalewski, T., Szukalski, P. (red.). 2008. *Starzenie się ludności Polski. Między demografią a gerontologią społeczną*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Leszczyńska-Rejchert, A. 2009. *Geragogika jako subdyscyplina pedagogiczna – założenia i formy realizacji* (w:) Stapińska-Pająk, A. (red.). 2009. „Chowanna” Tom 2 (33) pt.: „Edukacja wobec starości – tradycja i współczesność.” Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 225-233.
- Morgan, L., Kunkel, S. 2001. *Aging: The social context*. Londyn: SAGE Publications Ltd.
- Nelson, T. D. (red.). 2004. *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej. 2006. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE)* (w:) Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394 z dnia 30.12.2006: 10-18.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.
- Pyra, J. 2007. *Fremdsprachenunterricht für Senioren. Probleme und Möglichkeiten*. Nieopublikowana praca magisterska wykonana pod kierunkiem Prof. dr hab. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik. Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Wydział Neofilologii – Instytut Germanistyki.
- Reimann, H., Reimann, H. 1994. *Das Alter: Einführung in die Gerontologie*. Stuttgart: Enke Verlag.
- Riemer, C. 2010. „Empirische Unterrichtsforschung und Action Research” (w:) Hallet, W., Königs, F. G. (red.). 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH: 359-363.
- Ronowicz, A. E. 1982. *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szarota, Z. 2004. *Gerontologia społeczna i oświatowa. Zarys problematyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Szatur-Jaworska, B. (red.). 2008. *Stan przestrzegania praw osób starszych w Polsce. Analiza i rekomendacje działań*. Biuletyn RPO – Materiały, Zeszyt 65, Warszawa: Buro Rzecznika Praw Obywatelskich.

- Thieme, F. 2008. *Alter(n) in der alternden Gesellschaft. Eine soziologische Einführung in die Wissenschaft vom Altern(n)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften /GWV Fachverlage GmbH.
- United Nations – DESA. 2009. *World Population Ageing 2009*. ESA/P/WP/212. New York: The Department of Economic and Social Affairs of the United Nations.
- Veelken, L. 2000. „Geragogik: Das Sozialgerontologische Konzept” (w:) Becker, S., Veelken, L., Wallraven, K. P. (red.). 2000. *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich: 87-94.
- Victor, C. R. 2005. *The social context of ageing. A Text book of Gerontology*. Nowy York: Routledge.
- Weinke, I. 2009. *Altern in Gesellschaft: sportsociologische und -psychologische Aspekte im höheren Lebensalter*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.
- Wilczyńska, W. 2010. „Obszary badawcze glottodydaktyki” (w:) *Neofilolog – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Nr 34: Glottodydaktyka jako nauka* pod red. Haliny Widły, Katowice: 21-35.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Wingchen, J. 2004. *Geragogik: von der Interventionsgerontologie zur Seniorenbildung*. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG.
- Woytowicz-Neymann, M. 1970. *Dorośli a nauczanie języków obcych (Zagadnienia wybrane)*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo.
- Zych, A. A. 1999. *Członiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej*. Katowice: „Śląsk” – Biblioteka Pracownika Socjalnego.
- Zych, A. A. 2001. *Słownik gerontologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zych, A. A. 2010. *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

**Werona Król**

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej,  
Kraków*

---

**JĘZYK A KULTURA –  
ROZWIJANIE ŚWIADOMOŚCI  
INTERKULTUROWEJ U  
UCZNIÓW DOROSŁYCH:  
OPTYMALNE TECHNIKI  
DYDAKTYCZNE**

*„Inny język to inna wizja życia”  
Federico Fellini*

**Abstract**

Since language is an integral part of culture, we may say that language is its carrier. Consequently, in order to fully participate in the social life it is not enough to be a proficient language speaker. What we need is the knowledge of particular customs which, to certain extent, can be acquired during intercultural communication classes. Therefore, FL teachers should try to develop intercultural awareness in their students, so that they could avoid stressful situations and misunderstandings in communication. It is particularly important in the case of adult learners who have already developed routine models of behaviour expected in their motherland.

**1. Wprowadzenie**

Język jest składnikiem kultury, a jednocześnie ona sama jest zawarta w języku. Świat inaczej widziany będzie oczyma Polaka, Japończyka, Anglika, Włocha czy Hindusa. Każdy bowiem posiada inny punkt widzenia i odbiera rzeczywistość przez pryzmat swojego języka. Innymi słowy, język, którym się posługujemy, determinuje sposób naszego postrzegania. Jest on jak gdyby symbolicznym przewodnikiem po danej kulturze. Szczególna rola języka w kulturze wiąże się również z faktem, że jest on tym aspektem kultury, który przenika i jest obecny we wszystkich jej dziedzinach. W tym miejscu można przytoczyć słowa Claude'a

Levi-Straussa (1908-2009), twórcy strukturalizmu w antropologii kulturowej: „Z wielu powodów uważam język za najbardziej zasadniczy fakt kulturowy. Po pierwsze język jest częścią kultury (...). Po drugie, język jest zasadniczym instrumentem, uprzywilejowanym środkiem, dzięki któremu przyswajamy kulturę naszej grupy (...). W końcu, i przede wszystkim, język jest najdoskonalszym ze wszystkich przejawów porządku kulturowego, tworzących system na tej czy na innej zasadzie. I jeśli chcemy zrozumieć, czym jest sztuka, religia, prawo, a może nawet i kuchnia lub zasady uprzejmości, należy je rozumieć jako kody utworzone przez artykulację znaków, według modelu lingwistycznego porozumiewania się.” (Charbonnier, 1968: 141).

Jednym z pierwszych uczonych, który dostrzegł relację pomiędzy językiem a kulturą był niemiecki filozof i językoznawca Wilhelm von Humboldt (1767-1835), twórca systemu lingwistyczno-filozoficznego, w którym język pojmowany był jako czynnik kształtujący percepcję świata i pogląd na świat danej społeczności językowej. Według Humboldta zachodzi wzajemna zależność między językiem a kulturą, gdyż każda kultura jest związana z narodem, a naród z kolei kształtuje język i vice versa – język odzwierciedla ducha naszego narodu (Banach, 2003). Twierdził on, że język jest przejawem tzw. „formy wewnętrznej”, w której odbija się światopogląd danego narodu oraz właściwy mu sposób percypowania świata. Pomimo, iż źródeł poglądów Humboldta można się doszukać już u jego poprzedników, szczególnie u Johanna Gottfrieda von Herdera (1744-1803), to właśnie Humboldta uważa się za myśliciela, w którego dziełach wiele pokoleń językoznawców znajdowało i znajduje inspiracje do badań nad językiem. Tezy Humboldta, jak to w świecie nauki bywa, miały swoich zwolenników i przeciwników. Ci drudzy dopatrywali się w jego teoriach irracjonalnego według nich założenia, mówiącego iż z cech samego języka można wydobyc cechy danego narodu (Obara, 1991).

Także Alfred Louis Kroeber (1876-1960), badacz kultury i etnosocjolog, twierdził, że jeśli dwa ludy dzielą między sobą taką samą (lub podobną) kulturę i mówią przy tym zupełnie różnymi językami, mogą uważać się za dwa oddzielne narody. Dla Kroebera nie istnieje kultura bez języka, ani język bez kultury: „Trudno sobie wyobrazić jakiegokolwiek abstrakcyjne myślenie przebiegające bez udziału słów lub symboli wywodzących się ze słów. Wierzenia, religie i pewne formy organizacji społecznej również wydają się zależne od mowy: podziały kastowe, zasady zawierania małżeństw, stopnie pokrewieństwa, prawo i tak dalej.” (Siemiński, 1991: 79).

W czasach kolonialnych zaczęto badać języki „ludów niecywilizowanych”. Ówczesni naukowcy szybko doszli do wniosku, że zarówno języki jak i kultura tych ludów są prymitywne. Z poglądem tym nie zgadzał się Edward Sapir (1884-1939), stwierdzając, iż nasze myślenie jest zdeterminowane przez język. Jego zdaniem ludy mówiące innymi językami mają po prostu inną od naszej wizję świata – ani gorszą, ani lepszą (Woźniak, 2002).

Uzasadnieniem tezy Sapira zajął się Benjamin Lee Whorf (1897-1941), jego uczeń, który stwierdził, że „język narzuca człowiekowi pewną siatkę pojęć, która z kolei określa sposób pojmowania rzeczywistości”. Spostrzeżenie to przeszło do historii językoznawstwa pod nazwą „hipotezy Sapira-Whorfa” (Woźniak, 2002).

Hipoteza Sapira-Whorfa, zwana inaczej zasadą relatywizmu językowego, postuluje, że język wpływa na sposób myślenia. Język stanowi uwarunkowane kulturowo narzędzie komunikacji, za pomocą którego powstają symbole, a ich znaczenia pozwalają stworzyć myślowy obraz rzeczywistości. Język zatem odzwierciedla społeczną rzeczywistość oraz wartości kulturowe (Fleischer, 2000). W skład hipotezy wchodzi zasada determinizmu językowego – język określa nasz sposób myślenia – oraz względności językowej, wedle której rozróżnienia zakodowane w jednym języku nie występują w jakimś innym języku. A więc, język nie jest wyłącznie narzędziem przekazywania myśli, lecz również te myśli kształtuje (Woźniak, 2002). Dwa różne języki, to dwa różne obrazy świata. Najłatwiej zauważyć to zjawisko w słownictwie poszczególnych języków. Okazuje się bowiem, że coś, co w jakimś języku nazwane zostało jednym wyrazem, w innym może ulec rozkładowi na kilka słów (Siemiński, 1991). Przyglądając się leksyce, doskonałym i powszechnie znanym przykładem ilustrującym to, o czym mówi teoria Sapira-Whorfa jest przypadek Eskimosów. Dla nich śnieg stanowi najważniejszy element natury, co znajduje bezpośrednie odzwierciedlenie w rozbudowanym słownictwie: istnieją oddzielne słowa na określenie śniegu niesionego przez wiatr, leżącego na ziemi, zbitego w twarde bryły lodu, zacinającego ... (Burszta, 1998). Analogicznie, okazuje się na przykład, że Zulusi z Południowej Afryki znający przecież krowy, nie mają w swoim języku wyrazu odpowiadającego naszemu słowu „krowa”. Pamiętajmy, że dla plemion Zulu posiadanie i hodowla krów jest wyznacznikiem statusu majątkowego, np. za odpowiednią ilość krów można kupić żonę. Owszem, Zulusi mają wyraz oznaczający białą krowę i inny, oznaczający czerwoną krowę, ale nie mają jednego określenia na „krowę” w ogóle. Podobne przykłady różnic możemy odnaleźć również w gramatyce. Nie szukając daleko, wystarczy przyjrzeć się językowi naszych zachodnich sąsiadów. W języku niemieckim rzeczownik posiada kategorię określoności i nieokreśloności, która wyrażana jest za pomocą rodzajników (odpowiednio: der, die, das lub ein, eine, einen). Załóżmy, że chcemy powiedzieć po niemiecku „Chłopiec przyszedł do szkoły”. W zdaniu polskim nie wiadomo, czy jest to chłopiec określony, znany mi, o którym wcześniej była mowa, czy też nieokreślony, o którym słyszę po raz pierwszy. Dla Niemca jest to natomiast informacja tak ważna, że musi on dokonać wyboru między „der” a „ein” (Morciniak, 2004).

A zatem tylko to znajduje odzwierciedlenie w języku, co dla danej wspólnoty językowej jest w jakiś sposób ważne. Rzeczywistość językowa wyrażająca się w słownictwie i gramatyce jest więc swoistą interpretacją zjawisk świata i stanowi odzwierciedlenie tylko tego, co dla tej wspólnoty istotne. Na taką a nie inną interpretację i klasyfikację zjawisk pracowały pokolenia, pozostawiając w

przekazywanym języku ślady swojego obrazu świata, swoich wartości, swojej wiedzy, wiary i przesądów.

Jeżeli założyć, że różne języki interpretują i klasyfikują zjawiska świata w różny sposób, co znajduje wyraz w ich słownictwie i strukturach gramatycznych, to opanowanie danego języka powinno opierać się na przyswojeniu sobie interpretacji i klasyfikacji zjawisk, która zawarta jest w tym języku, innymi słowy: na przyswojeniu sobie językowego obrazu świata, w którym żyją, czują i myślą rodowici użytkownicy tego języka (Morciniec, 2004).

Fakt, iż język jest pośrednikiem kultury, nie powinien być marginalizowany na lekcjach języka obcego. Nauka języka nie jest przecież celem samym w sobie, służy ona przede wszystkim wykształceniu zdolności komunikacji, posługiwania się językiem obcym w różnorodnych kontekstach z osobami, które nie dzielą z nami języka rodzimego. Stąd tak ważne jest organizowanie zajęć praktycznych mających na celu polepszenie komunikacji interkulturowej, by uświadomić uczniom, w jaki sposób zapobiegać niepewności i nieporozumieniom, obfitującym niejednokrotnie w fatalne skutki, a rodzącym się nie tyle z nieznamości danego języka, co z różnic kulturowych.

Rozwijanie świadomości interkulturowej i otwartości na świat jest szczególnie ważne w nauczaniu osób dorosłych. O ile młodzież łatwiej dostrzega różnice i szybciej asymiluje się z nowym otoczeniem, o tyle dorośli mogą mieć z tym problem. Zważywszy uwagę na fakt, że człowiek dorosły ma już wykształcone pewne utarte modele zachowania oraz zakodowane zwroty, których używa się w określonych warunkach, może on przyjąć założenie, że w większości przypadków jego strategię sprawdzą się. Jest to założenie błędne i prowadzące do wszelkiego rodzaju nieporozumień i kłopotliwych sytuacji w zderzeniu z obcą mu kulturą.

## 2. Implikacje dydaktyczne

Treści interkulturowe powinny być przekazywane głównie w formie ćwiczeń i zadań dotyczących różnych sytuacji typowych dla kraju, którego język jest właśnie przekazywany. Wygodny w oczach człowieka dorosłego wykład może okazać się niewystarczający. Wiedza teoretyczna nie jest gwarantem efektywnego zastosowania jej w praktyce.

Na dobry początek warto zachęcić uczniów do przełamania pierwszych lodów, stosując odpowiednio dobrane ćwiczenie, które jednocześnie w prosty i szybki sposób uzmysłowi, jak kultura wpływa na zachowania ludzkie. „Analiza sali” (Kohls i Knight, 1994: 13) jest jednym z uniwersalnych ćwiczeń wartych polecenia, do przeprowadzenia którego nie potrzeba żadnych dodatkowych materiałów. Jedynym warunkiem koniecznym jest zapewnienie większej ilości krzeseł niż jest uczniów w klasie. Procedura jest następująca: Nauczyciel prosi uczniów o zaobserwowanie, w jaki sposób siedzą poszczególni członkowie grupy. Jakie zachowują między sobą odstępstwa? W jaki sposób osoby siedzące obok siebie organizują przestrzeń ławki? Jakie przedmioty, materiały uczniowie przy-



nieśli na lekcję i w jaki sposób je ułożyli? Jak można zinterpretować powyższe zachowania? Co można powiedzieć o danej osobie na podstawie tych obserwacji? Czy można przewidzieć interakcje zachodzące pomiędzy poszczególnymi osobami? Te z pozoru banalne pytania mają na celu uświadomienie uczniom, że nasze zachowania są uwarunkowane kulturowo i wiele informacji można z nich wyczytać, a to, w jaki sposób je interpretujemy również w dużej mierze zależy od środowiska, w którym wyrosliśmy.

Inny „łamacz lodu” można zastosować na pierwszej lekcji, podczas której uczestnicy kursu językowego mają za zadanie w 25-30 słowach przedstawić się – najpierw w formie pisemnej, następnie odczytując tekst na głos. Kolejnym krokiem jest porównanie wypowiedzi uczniów i dostrzeżenie różnic/podobieństw między nimi. Dyskusja powinna zwrócić uwagę na to, jak przyjęty przez nas system wartości odzwierciedla się w tym, jakie informacje przekazujemy na swój temat. Analogicznie, mieszkańcy różnych krajów mogą przedstawiać się w nieco odmienny sposób. Na przykład, w Hiszpanii bardziej podkreśla się rolę rodziny, natomiast w Stanach Zjednoczonych własne osiągnięcia. I tak, jedna osoba może powiedzieć: „My father is Jeremiah Doe. He is a country lawyer who specializes in family law. My mother is Judith Alexander Doe. Her parents were the well-known Mr. and Mrs. Edsel Doe of the car business”, podczas gdy inna: „I have a sister who is a housewife and a mother of four.” (Kohls i Knight, 1994: 23).

W trakcie kursu językowego, którego jednym z celów jest rozwinięcie świadomości interkulturowej uczniów ciekawa może okazać się obserwacja *native speakerów* w ich codziennym życiu (Andrzejewska-Kwiatkowska i Stöckmann, 2009). Nie jest to jednak możliwe, gdy nauka języka nie odbywa się w kraju języka docelowego. Dlatego niejednokrotnie wykorzystuje się autentyczne nagrania audio i wideo lub filmy ukazujące bohaterów w typowych sytuacjach dnia codziennego. Są to tak zwane „scenki” dobrze nam znane z tradycyjnych podręczników. Sposobów, w jaki można nagrania wykorzystać na lekcji jest wiele. Niebanalnym ćwiczeniem może okazać się sekwencyjne odtwarzanie danej sceny. Wyobraźmy sobie scenkę rodzajową na targu warzywnym osadzoną w kulturze języka docelowego. Widzimy bohaterkę udającą się na zakupy, zatrzymujemy nagranie i prosimy uczniów o opis jej wyglądu fizycznego: Jak kobieta jest ubrana? Czy jest umalowana? Czy ma ze sobą torbę/wózek na zakupy? Następnie odtwarzamy kolejny fragment, na którym kobieta podchodzi do stoiska. Zatrzymujemy film i prosimy uczniów o przewidzenie dialogu pomiędzy klientką a sprzedawczynią oraz interakcji, jakie między nimi zajdą. W kolejnym kroku uczniowie porównują zgodność swoich przewidywań z oryginałem. Opisowi poszczególnych scen wideo za każdym razem powinien towarzyszyć komentarz konfrontujący obserwowaną sytuację z realiami kraju, w którym uczniowie żyją na co dzień. Celem tak zaprojektowanego ćwiczenia jest z jednej strony uświadomienie uczniom, że nawet rytuały najprostszych codziennych czynności, używane formy grzecznościowe oraz zwroty mogą się różnić, a z drugiej rozwinięcie w nich nawyku obserwowania i naśladowania sposobu zachowania ludzi w kul-

turze języka docelowego, co z pewnością w przyszłości pomoże im w radzeniu sobie z potencjalnymi trudnościami komunikacyjnymi.

Kolejną z technik, które ułatwiają nauczanie komunikacji interkulturowej, jest stosowanie gier i zabaw symulacyjnych. Przykładem może być gra „Powitanie”, w której odgrywa się scenkę z lotniska – turyści przybywają do obcego kraju i doświadczają przeróżnych ceremonii powitalnych, jak np. milczenie lub oddawanie odzieży. Po zabawie następuje dyskusja grupowa umożliwiająca uczniom wyciągnięcie wniosku, że istnieją przeróżne sposoby zachowania oraz zwroty językowe stosowne do okoliczności (Andrzejewska-Kwiatkowska, 2008). Niekoniecznie przecież rytuały, które uznajemy za naturalne, gdyż nabyliśmy je w procesie wychowania, są tymi właściwymi w kontaktach interkulturowych. Należy w tym miejscu również zwrócić uwagę, że niejednokrotnie duże międzynarodowe korporacje stosują wieloetapowy proces rekrutacyjny, podczas którego aplikant poddawany jest różnego rodzaju testom, w tym symulacjom podobnego typu jak ta w grze „Powitanie”. Dzięki podobnym zabawom na lekcji języka obcego nauczyciele nie tylko rozwijają interkulturowe zdolności komunikacyjne uczniów, lecz również przygotowują ich do pracy zawodowej w środowiskach międzynarodowych.

### 3. Uwagi końcowe

Podsumowując, umiejętność posługiwania się językiem obcym w realiach kraju języka docelowego, lecz również – a może i przede wszystkim – w sytuacjach, gdy musimy znaleźć wspólny język komunikacji z osobami z zagranicy, stanowi priorytet w procesie kształcenia jednoczącej się Europy. Nie dziwi fakt, iż w dobie globalizacji i zacierania granic, świadomość interkulturowa staje się jednym z podstawowych celów kształcenia. Dlatego nauczycielom języków obcych nie wolno zapomnieć o tym, że dzięki ich pracy, uczniowie powinni mieć możliwość poznawania kultury kraju języka docelowego oraz rozwijania kompetencji interkulturowej, aby z sukcesem funkcjonować w dzisiejszym świecie.

### BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska-Kwiatkowska, J. 2008. „Stymulacja nauczania komunikacji interkulturowej za pomocą gier interkulturowych” (w:) *Homo Communicativus* 3: 81-87.
- Andrzejewska-Kwiatkowska, J. i Stóckmann, B. 2009. „Czy jesteś kompetentny interkulturowo? Projekt gry sytuacyjnej” (w:) *Homo Ludens* 1: 25-31.
- Banach, B. 2003. „Język a kultura” (w:) *Języki obce w szkole* 2: 3-5.
- Burszta, W. 1998. *Antropologia kultury*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Charbonnier, R. 1968. *Rozmowy z C. Levi Straussem*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Fleischer, M. 2000. „Obraz świata” (w:) *Język a kultura*, tom 13. Wrocław: 45-71.

- Kohls, L. R. i Knight, J. M. 1994. *Developing Intercultural Awareness. A Cross-Cultural Training Handbook*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Morciniec, N. 2004. „O językowym obrazie świata, czyli czym różnią się języki”. Wykład wygłoszony na inauguracji roku akad. 2004 w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu. Źródło: [www.morciniec.eu](http://www.morciniec.eu). DW: 02.09.2010.
- Obara, J. 1991. „Kategoria ducha językowego w poglądach niektórych niemieckich i polskich myślicieli XIX i XX wieku” (w:) *Język a kultura*, tom 1. Wrocław: 83-105.
- Rutkowski, P. 2001. „Jak wiele można przetłumaczyć” (w:) *Wiedza i Życie* 2: 42-44.
- Siemieński, T. 1991. „Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich” (w:) *Język a kultura*, tom 1. Wrocław: 73-82.
- Whorf, B. L. 2002. *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: wyd. KR.
- Woźniak, O. 2002. „Postrzeganie rzeczywistości zależy od naszego języka” (w:) *Przekrój* 9 grudnia 2002.



*Grzegorz Markowski*

*Uniwersytet Śląski, Katowice*

---

**AUTENTYCZNY TEKST  
PISANY JAKO POMOC  
DYDAKTYCZNA W NAUCZANIU  
DOROSŁYCH KOMUNIKOWANIA  
SIĘ W JĘZYKU  
SPECJALISTYCZNYM**

**Abstract**

This paper is an attempt to present the role of authentic written texts in teaching communication in specialist language, based on the example of business language. The terms detailed here include communication, language as communication tool and specialist text. The methods of creating new terms, correlations between the sender of some content and its addressee, and the specialist knowledge held. The options of using specialist texts in business language classes were also presented. In this case such texts include information materials, interviews, certificates, contacts, agreements, statements, confirmations, invoices, orders, reports, other documents and commercial forms and commercial and official correspondence.

**1. Wstęp**

Niniejszy artykuł jest próbą przedstawienia roli autentycznych tekstów pisanych w nauczaniu komunikowania się w języku specjalistycznym na przykładzie języka handlowego. Przybliżone zostały m.in. pojęcia komunikowania się, języka jako narzędzia komunikacji oraz tekstu specjalistycznego. Opisano także metody tworzenia nowych terminów, relacje między nadawcą treści i jej odbiorcą a posiadaną wiedzą specjalistyczną. Przedstawiono również możliwości wykorzystania tekstów specjalistycznych na zajęciach języka biznesu.

## 2. Język a proces komunikowania się

Według Olędzkiego „wielu uczonych dowodzi, że społeczeństwa nie tylko istnieją, ale również i rozwijają się dzięki wymianie informacji, a wytworzone przez siebie symbole dziedzictwa kulturowego mogą przekazywać następnym pokoleniom tylko w procesie komunikacyjnym. Ta transmisja dziedzictwa odbywa się na różnych poziomach życia społecznego przy użyciu różnych, określonych przez sytuacje i możliwości środków, a charakter samego komunikowania może kształtować funkcjonalność i efektywność tego aktu. Sposób, narzędzia i środki, jakimi człowiek się komunikuje, wpływają na to, jakie skutki wywoła” (2006: 26-27). Olędzki uważa, że „komunikowanie jest procesem przekazywania i rozpowszechniania treści, które są dostępne potencjalnemu odbiorcy. Podstawową cechą samego aktu komunikowania, którego celem jest nawiązanie porozumienia między jego uczestnikami, powinna być dwustronność (symetria). To nawiązanie porozumienia następuje poprzez kontakt bezpośredni lub pośredni – za pośrednictwem medium” (2006: 27). Przypomnijmy, że w języku łacińskim przymiotnik *communis* oznacza *wspólny*, a czasownik *communicare* tłumaczy się jako *czynić wspólnym*.

Człowiek posiada genetyczną zdolność uczenia się języka, który jest niezbędny w procesie komunikowania się w społeczeństwie. Język jest „wytworem i strażnikiem kultury. Musimy rozumieć kulturę, aby pojąć język, i odwrotnie” (Adair, 2000: 32) Kielar powołując się na opinię Gruczy pisze, że „w aktach komunikacji ludzie przekazują sobie tylko ‘sygnałowe zastępniki wiedzy’, a znaki – obok innych tworców ludzkich – są ‘zewnętrznymi reprezentacjami wiedzy’. Narzędziem komunikacji są wypowiedzi, natomiast język jest ‘urządzeniem’ służącym do wytwarzania wypowiedzi. W mózgach ludzkich język istnieje nie jako znaki, ale co najwyżej jako systemy form znaków” (2007: 21).

Język „stanowi integralną część istnienia człowieka jako osoby” (Adair, 2000: 23).

Oczywiście język ulega ciągłym zmianom jakie dokonują się w społeczeństwie. Mamy w tym przypadku na myśli na przykład zmiany polityczne, ekonomiczne, społeczne, kulturowe, wyznaniowe, które mają znaczny wpływ na funkcjonowanie danego języka specjalistycznego. Pojawiają się nowe słowa tworzone często na podstawie terminów już istniejących, przez zapożyczenia słownictwa z innego języka obcego, przez łączenie istniejącej już leksyki w nowe połączenia frazeologiczne. Pojawiają się również nowe skóty leksykalne, nowe skróty graficzne. Nowe słowa/wyrażenia powstają również poprzez stały przepływ leksyki z języka ogólnego do języka specjalistycznego.

W opracowaniu pt. *Wytężone polityki terminologicznej. Kształtowanie i realizowanie polityki terminologicznej społeczności językowych* przygotowanym pod nadzorem UNESCO pod auspicjami Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS oraz Międzynarodowej Organizacji Terminologii Specjalistycznej ISTO wyszczególniono kilka metod tworzenia terminów, a mianowicie:

- tworzenie nowych form:
  - formy pochodne,

- połączenia,
- skróty;
- stosowanie istniejących form:
  - konwersja (rekategoryzacja), czyli zmiana części mowy,
  - terminologizacja, polegająca na przypisywaniu nowego, często analogicznego lub metaforycznego znaczenia istniejącym terminom w obszarach ze sobą powiązanych lub w przypadku słów z języka ogólnego,
  - transfer semantyczny w ramach języka specjalistycznego,
  - metafory, czyli zapożyczenia interdyscyplinarne;
- zapożyczenia międzyjęzykowe:
  - zapożyczenia bezpośrednie,
  - zapożyczenia tłumaczone (Kierzkowska, 2007: 22).

Ołędzki powołując się na Balle'a stwierdza, że istnieją cztery główne typy komunikowania społecznego:

- interpersonalny,
- instytucjonalny,
- lokalny,
- masowy (2006: 28).

Oczywistym jest fakt, że „im silniejsza, lepsza czy głębsza relacja łączy ludzi, tym bardziej prawdopodobna staje się dobra komunikacja wewnątrz niej” (Adair, 2000: 23). „Prawnicy przeprowadzają wywiady z klientami i przemawiają w sądzie, lekarze pracują z pacjentami i współpracownikami, nauczyciele mówią do uczniów, duchowni głoszą kazania, pracownicy socjalni udzielają porad. Nawet samotni naukowcy muszą komunikować się zarówno w trakcie prowadzenia badań, jak i wówczas, gdy je zakończą. Chcą, bowiem zaprezentować, wyjaśnić innym ludziom uzyskane wyniki, pokazać ich znaczenie” (Stankiewicz, 1999: 13). Komunikat może być zbudowany z kodu mówionego, któremu najczęściej towarzyszą odpowiednia mimika twarzy, gesty, itp. lub kodu pisanego.

Stankiewicz (1999: 118) prezentuje różnice w komunikowaniu się słowem mówionym i słowem pisanim (tabela 1).

<b>Komunikowanie się werbalne</b>	<b>Komunikowanie się pisemne</b>
Bardziej osobiste.	Bardziej formalne.
Oddziałuje przez treść i sposób prezentacji.	Oddziałuje tylko przez treść.
Większa kontrola nad tym, kiedy i jak wiadomość będzie usłyszana.	Mała kontrola tego czy, jak i kiedy wiadomość będzie przeczytana.
Natychmiastowa odpowiedź.	Brak odpowiedzi.
Przemijające wiadomości.	Stale wiadomości.
Ogranicza się do selektywnego wyboru idei.	Pełniej wyczerpuje temat i idee.
Efektywna dla względnie prostych pomysłów.	Efektywna dla szczegółowych kompleksowych pomysłów.
Różnorodne formułowanie myśli.	Ostateczne formułowanie myśli.
Bardziej efektywne dla wiadomości wzrokowych lub z elementami pokazowymi.	Mniej efektywne dla wiadomości wzrokowych z elementami pokazowymi.

Bardziej efektywne, kiedy szukamy natychmiastowej emocjonalnej odpowiedzi (motywacja, sprzedaż itp.).	Bardziej efektywne, kiedy nie szukamy natychmiastowej odpowiedzi, ale musimy ją przemyśleć.
Dużo powtórzeń, podsumowań.	Brak powtórzeń.
Mniej precyzyjna wiadomość, kiedy przechodzi od jednego odbiorcy do drugiego.	Bardziej precyzyjna informacja, kiedy przechodzi z jednej osoby do drugiej.
Jednorazowa realizacja.	Nie jest ograniczona do jednorazowej realizacji.
Mówca i słuchacz są przeważnie w tym samym miejscu i czasie.	Słuchacz i mówca nie muszą być w tym samym miejscu i czasie.
Jest dużo dostępnych informacji niewerbalnych.	W zasadzie bardzo mało jest informacji pozasłownych.

Nadawca musi przekazać odbiorcy informację w sposób skuteczny. Proces komunikacji jest zamierzonym działaniem autora przekazu. Nadawca komunikatu koduje to, co ma zamiar przekazać jego odbiorcy. Nadawca i odbiorca muszą więc perfekcyjnie znać znaczenie słów, terminów należących zarówno do zbioru leksyki języka ogólnego (międzywspólnotowego) jak i specjalistycznego. Mogą oni porozumiewać się pod warunkiem, że posiadają pewien wspólny zasób wiedzy. Niezbędna jest znajomość morfologii, składni, stylistyki, leksyki, semantyki i ortografii obu języków.

Aktualnie postęp naukowo-techniczny ma ogromny wpływ na funkcjonowanie społeczeństwa, a więc i na język, którym się ono posługuje. Społeczeństwo rozwija się, a więc język musi dostosować się do rzeczywistości. Powstają nowe terminy wraz z rozwojem technologii. „We wszystkich obszarach działalności zawodowej i we wszystkich formach komunikacji zawodowej pojęcia powstają i bezustannie ewoluują” (Kierzkowska, 2007: 24).

Bazując na teorii Tatarinowa Zmarzer określa termin jako „wyraz bądź połączenie wyrazowe oznaczające pojęcie lub zjawisko profesjonalnej działalności człowieka. Terminy nie są jednostkami równorzędnymi pod względem struktury pojęciowej. Fakt ten komplikuje kwestię relacji między wyrazem języka narodowego a terminem” (2007: 9). Z kolei pojęcie terminowości to właściwość fundamentalna terminu „jego zdolność do przekazywania pojęcia specjalistycznego w obrębie konkretnego systemu terminologicznego. W tym kontekście powstaje problem identyfikacji stopnia terminowości wyrazu specjalistycznego” (Zmarzer, 2007: 11). „Terminologia odgrywa fundamentalną rolę niezależnie od miejsca i czasu, w którym informacja i wiedza z danej dziedziny jest:

- generowana (np. badana lub rozwijana);
- stosowana (np. w tekstach specjalistycznych);
- utrwalana i przetwarzana (np. w bazach danych);
- przekazywana (przez szkolenie lub nauczanie);
- realizowana (np. w technice lub przez transfer wiedzy); lub
- tłumaczona” (Kierzkowska, 2007: 13).

Tak jak wcześniej wspomniano w komunikacji najistotniejsza jest znajomość przez nadawcę/nadawców i odbiorcę/odbiorców kodu, w jakim sformułowany jest przekaz. W przypadku języka specjalistycznego mamy na myśli ter-



minologię charakterystyczną dla danego języka. Chodzi głównie o rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki, które decydują o tym, czy dany tekst zaliczony zostanie do zbioru tekstów ogólnych, czyli międzywspólnotowych czy też tekstów specjalistycznych, na przykład handlowych. Oczywiście bardzo istotny w tym przypadku jest kontekst, w którym występuje wspomniana terminologia. Zdarza się bowiem tak, że jedno słowo będzie miało różne znaczenia tj. ogólne lub fachowe, w zależności od kontekstu w których występuje. Ważna więc jest wspólna wiedza członków danej społeczności, która wynika z ich wspólnych doświadczeń (Kielar 2007: 22). Na przykład język handlowy zawiera określone reguły tworzenia tekstów, które zarówno nadawca jak i odbiorca muszą znać. Jako przykład możemy podać obowiązujące zasady redagowania listów handlowych opracowanych według schematu francuskiego lub amerykańskiego, które zaprezentowano szczegółowo w monografii pt. *Perception du lexique spécialisé. Études d'efficacité de différents textes* (Markowski, 2008: 37-43).

Marchwiński powołując się na opinię Lukszyna stwierdza, że „wiedza fachowa, inaczej wiedza specjalistyczna, to rodzaj szeroko rozumianej wiedzy naukowej, derywowanej z wiedzy ogólnej, tak naturalnej, jak i nabytej w drodze ukierunkowanych działań poznawczych. Jej status ontologiczny, tak jak status wiedzy ogólnej, jest określany jako stan bądź właściwość ludzkiego mózgu/mózgów, w tym przypadku właściwość grupy specjalistów w danej dziedzinie. Właściwość ta może być utożsamiana z ich kompetencją zawodową” (2007: 34).

### 3. Teksty pisane a nauczanie dorosłych wiedzy specjalistycznej

Jak podkreśla Lukszyn, „tekst specjalistyczny jest formą manifestacji języka fachowego w układzie komunikacji zawodowej. Z kolei język fachowy, tj. kod semiotyczny drugiego rzędu, wtórny względem języka naturalnego system konwencjonalnych znaków, występuje, po pierwsze, jako tezaurus wiedzy, utrwalonej w odpowiednim korpusie tekstów, po drugie, jako nadajnik informacji w układzie komunikacji zawodowej, po trzecie, jako generator nowej wiedzy derywowanej z jej poprzednich stanów. Inaczej mówiąc, o istocie języka fachowego stanowią trzy zasadnicze funkcje – kumulacyjna, socjalna (komunikatywna) oraz kreatywna” (2007: 51).

Neuner (1987: 16) poleca teksty autentyczne jako jedyne, które w procesie nauczania języka obcego mają istotne znaczenie. Przedstawiają one naturalny kontekst, w którym funkcjonuje terminologia specjalistyczna. Wybierając tekst na zajęcia, należy – zdaniem Neuner’a – pamiętać o kilku istotnych właściwościach charakteryzujących tekst autentyczny:

- sytuacja, w której prowadzona jest rozmowa (przy tekstach dialogowych);
- podział na role;
- realizacja aktu mowy;
- kanał komunikacyjny (w przypadku niektórych tekstów mówionych);
- dobór środków wyrazu;
- treść wypowiedzi (132-133).

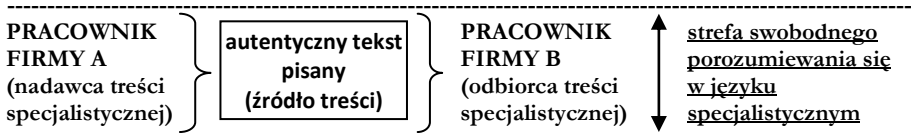
Należy podkreślić znaczenie kilku czynników mających istotny wpływ na wybór odpowiedniego tekstu dla wybranej grupy uczniów, które zostały wymienione w artykule zatytułowanym *Cele nauczania specjalistycznego języka francuskiego na lektoratach w szkołach wyższych*. Są to:

- zainteresowanie studentów poszczególnymi tekstami;
- przydatność tekstów do celów dydaktycznych;
- przydatność tekstów do zaspokojenia potrzeb językowych studentów;
- przydatność zaproponowanych tekstów w przyszłej pracy zawodowej studentów;
- poziom znajomości tematyki prezentowanej w proponowanych tekstach;
- sposób przekazywania w tekstach poszczególnych informacji;
- częstotliwość występowania w tekstach znanego studentom słownictwa specjalistycznego;
- częstotliwość występowania nowej terminologii fachowej;
- długość tekstów;
- ilość zawartych w nich informacji;
- autentyczność informacji zawartych w tekstach;
- organizację tekstów;
- poziom trudności proponowanych testów, począwszy od pierwszego, najłatwiejszego tekstu, a skończywszy na najtrudniejszym (Markowski 2009a: 105-112).

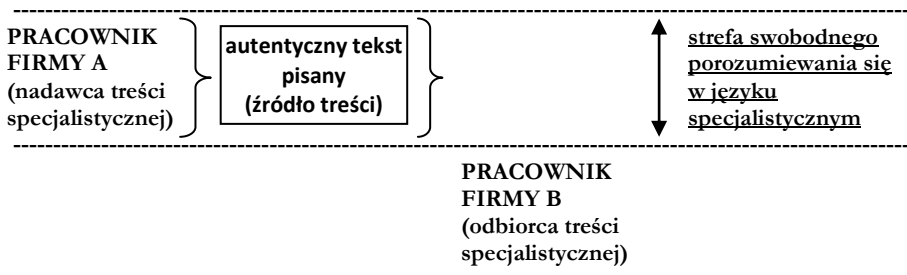
Oczywistym jest, że każdy tekst musi posiadać kilka podstawowych cech, a mianowicie: spójność, intencjonalność, akceptabilność, informatywność, sytuacyjność i intertekstualność (Beaugrande i Dressler 1990: 16-31). Należy zwrócić uwagę na fakt, że teksty autentyczne są adresowane głównie do specjalistów, których status zawodowy jest bardzo zbliżony do statusu autora tekstu (nadawcy treści). W przypadku gdy owe teksty wykorzystywane są dla celów dydaktycznych, to uczeń staje się odbiorcą zawartych w tekście informacji. W tym przypadku chodzi o materiały informacyjne, wywiady, certyfikaty, kontakty, umowy, oświadczenia, zaświadczenia, faktury, zamówienia, raporty, sprawozdania, inne dokumenty i druki handlowe oraz teksty korespondencji handlowej i służbowej.

Poniższe schematy przedstawiają przykłady ww. relacji między nadawcą, odbiorcą, a posiadaną wiedzą specjalistyczną.

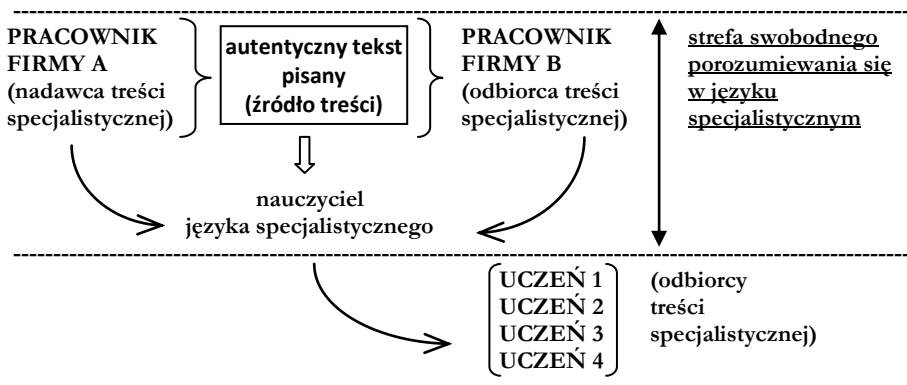
Poniższy schemat (1) przedstawia skuteczny proces komunikacji specjalistycznej między pracownikami dwóch firm z wykorzystaniem tekstu:



Oczywiście może zdarzyć się tak, że komunikacja będzie zakłócona lub wręcz niemożliwa z powodu niedoboru lub braku wiedzy specjalistycznej odbiorcy treści (schemat 2):

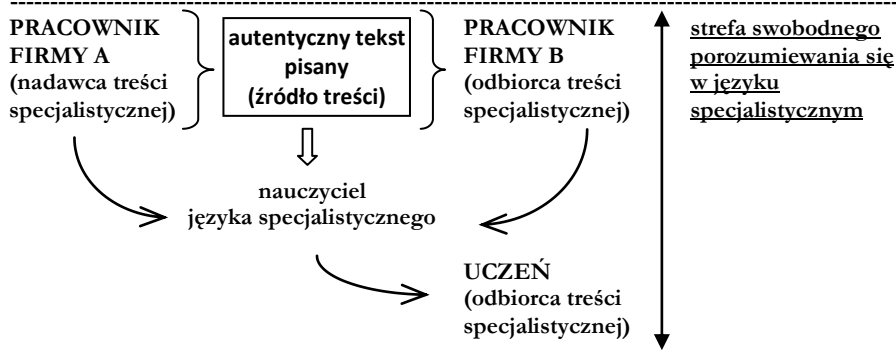


W procesie dydaktycznym przykładowy schemat nauczania komunikacji specjalistycznej z wykorzystaniem tekstu autentycznego będzie prezentował się w następujący sposób (schemat 3):



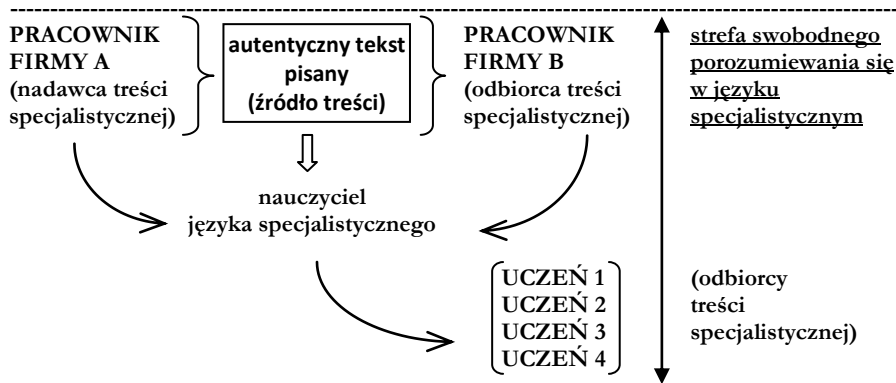
Na ww. schemacie uczniowie zostali usytuowani na różnych poziomach, ze względu na posiadanie zróżnicowanej wiedzy z zakresu języka specjalistycznego. Nauczyciel najczęściej uzyskuje teksty autentyczne o treści specjalistycznej od autora lub od odbiorcy tekstu. Z kolei w procesie dydaktycznym przekazuje on treść owych tekstów uczniom. Najistotniejszym celem nauczania języka specjalistycznego będzie więc zmniejszanie różnicy poziomów między wiedzą specjalistyczną nadawcy treści a wiedzą odbiorcy/odbiorców, którymi w tym przypadku są osoby uczące się.

Niewykluczona jest także sytuacja, że już w czasie nauczania języka specjalistycznego poziom wiedzy nadawcy i ucznia, jako odbiorcy informacji zawartych w tekście, będzie bardzo zbliżony (schemat 4):



Może bowiem się zdarzyć się tak, że uczeń będzie posiadał wiedzę specjalistyczną na tak wysokim poziomie, że nie będzie miał żadnych problemów ze zrozumieniem treści, czyli informacji zawartych z tekście.

Sukcesem nauczyciela oraz uczniów będzie sytuacja, w której końcowy efekt nauczania będzie można zaprezentować w następujący sposób (schemat 5):



Osoby uczące się mogą dzięki tekstom autentycznym poznać naturalny język i zwroty charakterystyczne, funkcjonujące w określonych kontekstach. Poza tym, teksty jako pomoce dydaktyczne dają możliwość rozwijania wszystkich czterech kompetencji językowych.

Ważne jest więc prezentowanie leksyki fachowej w realnym kontekście sytuacyjnym w celu przygotowania uczniów do autentycznej komunikacji specjalistycznej. Do wybranych dla celów dydaktycznych tekstów należy oczywiście opracować/dobrać odpowiednie ćwiczenia, techniki oraz metody nauczania.

#### 4. Propozycje zadań z wykorzystaniem tekstów autentycznych

Andrychowicz-Trojanowska, powołując się na Lukszyna, stwierdza, że „analiza tekstu (tu: specjalistycznego) może dotyczyć trzech obszarów, charakteryzują-

cych każdy tekst: 1) języka, w jakim dany tekst został sformułowany (w takim przypadku tekst poddany analizie traktowany jest jako zbiór jednostek określonego poziomu systemu językowego), 2) informacji, jaką dany tekst zawiera (przy tego typu analizie badany tekst traktowany jest jako opis pewnej sytuacji pozajęzykowej i wówczas dokonujemy analizy sematycznej lub dany tekst traktowany jest jako zapis pewnego toku rozumowania, co znajduje swoje odzwierciedlenie w analizie logicznej) oraz 3) konwencji językowych i pozajęzykowych, jakie zostały w danym tekście przyjęte, i które decydują o strukturze znaczeniowej takiego tekstu, jak również o jego formie językowej (taka analiza skoncentrowana jest na autorze tekstu i odbiorcy tego tekstu, czego konsekwencją jest podejście do badanego tekstu jako do pojedynczego lub złożonego zdarzenia komunikacyjnego, które w znacznym stopniu jest podporządkowane różnego typu konwencjom, jakie obowiązują w danej grupie kulturowej lub zawodowej, którą autor i/lub odbiorca tekstu prezentują)” (2009: 13).

Lukszyn wyszczególnia trzy funkcje tekstu specjalistycznego. Chodzi o gromadzenie, przekazywanie i doskonalenie wiedzy specjalistycznej, które są realizacją „intencji nadawcy lub pochodną interpretacji odbiorcy zanurzonych w układzie komunikacji zawodowej” (Andrychowicz-Trojanowska 2009: 15), które są niezbędne w efektywnym akcie komunikacji specjalistycznej. W przypadku komunikacji na przykład biznesowej spotykamy się często z tekstami korespondencji służbowej i handlowej. Autor tekstu najczęściej pisze w imieniu firmy, przedsiębiorstwa, organizacji, w której pracuje. Pisze o jej celach, zadaniach, planach, projektach, zobowiązaniach, itp. „Poprawne przygotowanie takiej korespondencji wymaga przestrzegania przynajmniej dwóch etapów: planowania oraz przygotowania komunikatu pisemnego. Te etapy powinny być uwzględniane w każdym typie korespondencji służbowej: liście, ofercie, notatce, sprawozdaniu, raporcie czy tekście ogłoszenia bądź reklamy” (Stankiewicz 1999: 111).

Według Stankiewicz, aby przygotować odpowiednią korespondencję, należy uwzględnić kilka istotnych punktów, a mianowicie:

- cel redagowanego dokumentu;
- „status odbiorcy”, jego wiedzę na temat prezentowanej treści w korespondencji (np. znajomość używanego słownictwa specjalistycznego, poziom inteligencji, wiek, zajmowane stanowisko pracy);
- formę przekazywanej wiadomości (struktura treści dokumentu, ewentualne tabele, wykresy, schematy, zdjęcia, dane statystyczne, szkice, mapy, cenniki, certyfikaty);
- klarowność, logiczność, konkretność przekazywanej informacji;
- uwzględnienie potrzeb i oczekiwań adresata;
- istotę przekazywanej informacji;
- zainteresowanie odbiorcy treścią korespondencji, która w zależności od jej celu powinna w odpowiedni sposób wpłynąć na adresata (1999: 115).

Zadaniem uczniów może więc być analiza wybranych przez nauczyciela tekstów, pod kątem ww. wymienionych punktów.

Teksty pisane odgrywają obecnie w nauczaniu języków specjalistycznych znaczącą rolę. Wykorzystując je do celów dydaktycznych, nauczyciel ma możliwość nauczania m.in. terminologii specjalistycznej oraz komunikowania się. Ważne są oczywiście odpowiednio dobrane zadania do zrealizowania, których przykłady zostały przedstawione w artykule pt. *Komunikacja międzykulturowa a proces nauczania dorosłych francuskiego języka specjalistycznego jako obcego* (Markowski 2009b: 239-246). Jako ćwiczenia, których głównym celem jest nauczanie nowej terminologii z dziedziny handlowej oraz jej zastosowanie w odpowiednim kontekście specjalistycznym, można zaproponować, na przykład utworzenie kilku zdań z wyrazami z proponowanego tekstu, według listy słów opracowanie treści całego tekstu, zastąpienie wskazanej leksyki synonimami lub antonimami i ułożenie zdań, wskazanie w proponowanym tekście leksyki specjalistycznej oraz należącej do języka zarówno ogólnego jak i specjalistycznego, a także ułożenie zdań uwzględniających wszystkie możliwe konteksty, w których dane słowo funkcjonuje.

Ważne jest również, aby nauczając terminologii specjalistycznej, nauczyciel zadbał o jej praktyczne wykorzystanie w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Ma to na celu głównie przygotowanie studentów do porozumiewania się w języku specjalistycznym, nauczanie strategii oraz wypracowanie zachowań komunikacyjnych. Jako przykłady takich zadań do zrealizowania proponujemy na przykład:

- ćwiczenia, gdzie uczniowie muszą osiągnąć wyznaczony przez nauczyciela cel; przykładem może być opracowanie planu działania firmy na najbliższe dwa lata;
- zadania, w których uczący się współdziałają w zespole, na przykład wspólne inwestycje na giełdzie;
- ćwiczenia, gdzie uczniowie mają możliwość podejmowania decyzji indywidualnie i/lub grupowo, na przykład negocjowanie kontraktu dotyczącego wynajęcia nowego biura;
- zadania, gdzie uczniowie mają za zadanie rozwiązanie jakiegoś problemu, na przykład wcielając się w rolę kierownictwa firmy uczniowie pracują nad możliwościami uniknięcia redukcji zatrudnienia pracowników, oraz
- zadania umożliwiające studentom wymianę poglądów, interpretację, porównania, negocjacje (Markowski 2009b: 239-246).

Z punktu widzenia dydaktycznego bardzo ważny jest dobór odpowiednich tekstów dla konkretnej grupy uczniów. Przedstawiona treść musi być ściśle związana z zainteresowaniami osób uczących się. Istotne jest także, aby proponowane teksty nie zawierały zbyt dużej ilości nowego słownictwa, głównie specjalistycznego, ponieważ z pewnością fakt ten wpłynie negatywnie i demotywującą na osoby uczące się. Należy więc wziąć pod uwagę gęstość nasycenia tekstów terminologią specjalistyczną. Należy wykorzystać wszystkie możliwe materiały dydaktyczne, metody, techniki, sposoby, które mają za zadanie utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji uczniów, pobudzanie wyobraźni, skojarzeń, refleksji, kreowanie ocen, opinii, rozwijanie pamięci.

## BIBLIOGRAFIA

- Adair, J. 2000. *Anatomia biznesu. Komunikacja*. Warszawa: Studio EMKA.
- Andychowicz-Trojanowska, A. 2009. „Parametryczna analiza tekstu specjalistycznego jako nośnika wiedzy zawodowej – określenie zestawu parametrów” (w:) *W kręgu problematyki technolektalnej* (red. J. Lukszyn). Warszawa: Znak Graficzny UW: 11-29.
- de Beaugrande, R. A., Dressler W. U. 1990. *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa: Atut.
- Kielar, B. 2007. „Wiedza specjalistyczna tłumacza – na przykładzie tekstów prawnych” (w:) *Języki Specjalistyczne. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej* (red. J. Lukszyn). Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych WLSiFW: 19-33.
- Kierzkowska, D. 2007. *Wytyczne polityki terminologicznej. Kształtowanie i realizowanie polityki terminologicznej społeczności językowych*. Warszawa: Wydawnictwo Translegis.
- Lukszyn, J. 2007. „Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą” (w:) *Języki Specjalistyczne. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej* (red. J. Lukszyn). Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych WLSiFW: 51-70.
- Neuner, G. 1987. *Allgemeinbildung und Lehrplanwerke*. Berlin: Volk und Wissen.
- Marchwiński, A. 2007. „Wiedza fachowa a kompetencja translatorska” (w:) *Języki Specjalistyczne, Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej* (red. J. Lukszyn). Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych WLSiFW: 34-48.
- Markowski, G. 2009a. „Cele nauczania specjalistycznego języka francuskiego na lektoratach w szkołach wyższych” (w:) *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania języków obcych*, (red. M. Grabara). Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej: 105-112.
- Markowski, G. 2009b. „Komunikacja międzykulturowa a proces nauczania dorosłych francuskiego języka specjalistycznego jako obcego”. *Neofilolog. Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce* 33: 239-246.
- Markowski, G. 2008. *Perception du lexique spécialisé. Études d'efficacité de différents textes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olędzki, J. 2006. „Public relations w komunikacji społecznej” (w:) *Public relations. Znaczenie społeczne i kierunki rozwoju* (red. J. Olędzki i D. Tworzyło). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 17-48.
- Stankiewicz, J. 1999. *Kreatywność. Komunikowanie się w organizacji*. Wrocław: Astrum.
- Zmarzer, W. 2007. „O strukturze wiedzy terminologicznej” (w:) *Języki Specjalistyczne, Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej* (red. J. Lukszyn). Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych WLSiFW: 9-18.





***Tomasz Róg***

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Piła*

---

## **O ŹRÓDŁACH MOTYWACJI W KONTEKŚCIE EDUKACJI JĘZYKOWEJ DOROSŁYCH**

### **Abstract**

This paper concerns the teaching of foreign languages to adults with special attention given to the concept of motivation. The present author wishes to present the findings of his small-scale research done on a group of adults and their teachers as regards the sources of motivation in the context of adult language instruction. To begin with, an overview of the notion of motivation is followed by its typology and current state of knowledge about teaching languages to adults is briefly outlined. The second part of the article demonstrates the procedure and results of the study.

### **1. Wprowadzenie**

Artykuł podejmuje próbę wyjaśnienia powodów, dla których dorośli rozpoczynają lub kontynuują naukę języka obcego. Tym samym, autor stawia pytania o to, co motywuje ich do uczenia się języków obcych, co sprawia im największą satysfakcję, a co jest przyczyną trudności. Szukając odpowiedzi, autor postanowił zaczerpnąć informacji z dwóch źródeł: od dorosłych uczących się na kursach językowych i od ich nauczycieli. Pierwsza część artykułu stanowi tło teoretyczne dla przeprowadzonego badania. Z racji ograniczeń edytorskich, część ta zarysowuje jedynie problematykę motywacji. Autor skupia się w niej na różnych perspektywach postrzegania motywacji, przywołuje popularną klasyfikację motywacji i odnosi się do zagadnienia uczenia dorosłych. W drugiej części przytoczone są wyniki badania przeprowadzonego wśród dorosłych uczących się języków angielskiego i niemieckiego.

Niewątpliwie motywacja to jeden z głównych czynników odpowiedzialnych za uczenie się. Uznaje się, że znajduje się ona wśród tak kluczowych zagadnień jak styl uczenia się, zdolności (ang. *aptitude*) czy wiek (Oxford 2007:

171). Badania nad motywacją w nauczaniu języków obcych sięgają lat 70-tych (przede wszystkim Gardner i Lambert, 1972), a ich rozkwit przypadł na lata 90-te XX wieku (Brown, 1990; Dörnyei, 1990, 1994; Williams i Burden, 1997). Jak twierdzi Chomsky (1988: 181), rolą nauczyciela w 99% jest rozbudzanie zainteresowania uczniów swoim przedmiotem. Zwiększanie motywacji uczniów do nauki spotyka się jednak z istotnym problemem, jakim jest fakt, że motywacja jest cechą niezwykle indywidualną. Jednocześnie trudno zaprzeczyć, że tak indywidualny czynnik jak motywacja ma poważny wpływ na ewentualny sukces w nauce języka obcego.

Przyjmuje się, że motywacja to stan wewnętrzny charakteryzujący się siłą mobilizującą organizm do wysiłku na rzecz osiągnięcia konkretnego celu (Figarski, 2003: 100). Indywidualne bodźce składające się na osiągnięcie stanu motywacji z wiekiem stają się coraz bardziej różnorodne, np. w przypadku nauki języków obcych począwszy od uczenia się „dla mamusi” po uczenie się dla osiągnięcia korzyści finansowych. Bodźce te pojawiają się w różnych konfiguracjach, rozwijają się i ewoluują w miarę upływu czasu. Uznaje się również (np. Gardner i MacIntyre, 1993: 2), że oprócz chęci osiągnięcia celu, motywację konstytuują wysiłek włożony w realizację celu oraz satysfakcja z jego osiągnięcia. Dyskusje nad zagadnieniem komplikuje dodatkowo duża ilość zmiennych, które należałoby wziąć pod uwagę definiując motywację. Czynniki takie jak zainteresowania, wrodzona ciekawość, wiek, nauczyciel, środowisko czy ewentualny egzamin z przedmiotu są jednymi z wielu, jakie należałoby rozpatrzyć.

## 2. Motywacja – perspektywy badawcze i typy

Na przestrzeni ostatnich stu lat, spojrzenie na motywację uwarunkowane było przez dominujący paradygmat psychologiczny. I tak, wyróżniamy trzy główne podejścia do motywacji: behawioralne, kognitywistyczne i konstruktywistyczne. W podejściu behawioralnym główną inspirację stanowiły wnioski z obserwacji zachowań zwierząt w laboratoriach. Te zachowania, mające na celu przede wszystkim zaspokojenie podstawowych potrzeb, stały się źródłem uogólnień, które przenoszono na zachowania ludzkie. Warunkowanie psów, aby śliniły się na dźwięk dzwonka, który kojarzony był z podawaniem jedzenia, prowadziło do wniosków, że ludzie, zwłaszcza w młodym wieku, najlepiej będą się uczyć, gdy zostaną zmotywowani przez nagrodę. Stąd, behawioryzm zakładał, że motywacja w dużej mierze uzależniona jest od czynników zewnętrznych (Williams i Burden, 2007: 113). Patrząc z tej perspektywy, człowiek wykona zadanie, jeśli spotka go za to jakaś nagroda. Teoria ta wyewoluowała później we freudowską nieuświadomioną motywację, tj. założenie, że motywują nas bodźce, których sami sobie nie uświadamiamy (np. chęć bycia lekarzem może być motywowana przez chęć pomagania innym lub przez lęk przed chorobą).

Kognitywistyczne spojrzenie na motywację sytuuje ją jako zjawisko odrębne od afektu. Ta kluczowa zasada stanowi jednak źródło problemów, gdyż

oddzielenie aspektów poznawczych od emocjonalnych wydaje się ryzykowne, biorąc pod uwagę różnorodność bodźców mających wpływ na motywację. W przeciwieństwie do spojrzenia behawioralnego, kognitywizm opiera się na przekonaniu, że bodźce te pochodzą niejako z wewnątrz człowieka. Przyjmuje się, że zarówno za porażki, jak i sukcesy odpowiedzialne są czynniki wewnętrzne takie jak osobowość, samoocena czy wysiłek i to one mają wpływ na zwiększenie bądź obniżenie motywacji. Wszelkie zjawiska zewnętrzne nie mają takiego wpływu (Weiner, 1985: 560). Mając wolną wolę, każdy z nas odpowiada za swoje wybory i ma kontrolę nad własnym uczeniem się.

Główną krytyką kognitywistycznego podejścia do motywacji był brak udziału sfery emocjonalnej i kontekstu społecznego. Te dwa elementy znalazły jednak swoje odbicie w perspektywie konstruktywistycznej, która łączy w sobie zarówno zainteresowanie czynnikami wewnętrznymi, jak i tymi będącymi poza władzą człowieka. W koncepcji konstruktywistycznej zakłada się, że każdy człowiek motywowany jest przez różne bodźce, działające na niego z różną siłą i prowadzące do indywidualnych decyzji. Wśród tych bodźców istotną rolę odgrywa kontekst społeczno-kulturowy jednostki oraz potrzeba samorealizacji (ang. *self-actualisation*) (Maslow, 2006: 78). W związku z tym, czynniki motywujące będą różne dla różnych osób. W nauczaniu języków obcych, uwagę na to zwrócono w niedawnym badaniu Humphreys i Spratt (2008), gdzie wykazano, że główną motywacją do wyboru języka obcego wśród chińskich studentów był jego wymiar utylitarny, tj. potencjalna użyteczność dla studenta.

Współczesne teorie motywacji, na co zwraca uwagę Michońska-Stadnik (2008: 110), skupiają się na sferze emocjonalnej człowieka. Doświadczenia takie jak wstyd, złość czy lęk, ale również entuzjazm, odwaga i dobre samopoczucie będą miały przemożny wpływ na zapal do nauki języka obcego. Przywołując badania nad mózgiem Schumann (1997) wykazał, w jaki sposób emocje wpływają na proces przyswajania języka obcego. Mechanizmy neurobiologiczne odpowiedzialne za emocje rządzą motywacją człowieka w ogóle, a zatem „brak zaangażowania emocjonalnego ucznia powoduje, że język obcy przyswajany jest jako wiedza deklaratywna” (Michońska-Stadnik, 2008: 112). Paradoksalnie więc, podkreśla Michońska-Stadnik (2008: 115), tworzenie połączeń neuronalnych w mózgu ucznia, poprzez kojarzenie nauki języka z przyjemnością, jest niczym innym jak warunkowaniem znanym z behawioryzmu. Powstałe w ten sposób trwale połączenia w mózgu ucznia mogą sprawić, że będzie on długostrwale zmotywowany.

Popularnym podziałem motywacji jest rozdział na motywację zewnętrzną i wewnętrzną. W przypadku tej pierwszej, główny akcent pada na możliwość otrzymania nagrody bądź uniknięcia kary. W tym założeniu wpływanie na motywację jest poza zasięgiem ucznia. Z kolei mówiąc o motywacji wewnętrznej, mamy na myśli „podniety intelektualne” (Figarski, 2003), które pochodzą od ucznia, a uczenie się jest nagrodą samą w sobie. Korzystniejsza z punktu widzenia nauczyciela jest, zatem motywacja wewnętrzna. Badania potwierdzają (Arnold i Brown, 2005: 14), że orientacja wewnętrzna przynosi większe korzyści

długoterminowe niż motywacja zewnętrzna (która niemniej stanowi istotny aspekt w procesie dydaktycznym).

Inny podział, zaproponowany przez Gardnera i Lamberta w 1972 r., dzieli motywację na instrumentalną i integracyjną. Motywacja instrumentalna w nauce języka obcego wynika z chęci osiągnięcia zysków, zdobycia lepszej pracy lub zrobienia kariery naukowej – wszystko to umożliwi znajomość języka obcego. Z drugiej strony, gdy powody nauki języka związane są z chęcią poznania obcej kultury i nawiązania nowych znajomości, mówimy o motywacji integracyjnej. Prowadzone badania nie wykazały jednoznacznie, która z tych dwóch motywacji przynosi lepsze efekty w testach zaawansowania językowego (patrz: Lankiewicz, 2010: 113).

### 3. Motywacja a wiek dorosły

Mówiąc o wieku dorosłym, należy pamiętać jak zróżnicowana może to być grupa. Jak wskazuje Zawadzka (2004: 122), dorosły to człowiek pomiędzy 18. a 75. rokiem życia. W związku z tym, różne będą motywy podejmowania przez nich nauki języków obcych. Zanim przyjrzymy się wynikom badania przeprowadzonego przez autora, spójrzmy, co o motywacji dorosłych piszą dydaktycy i psychologowie. Knowles (2009: 182) wyróżnia cztery czynniki mające wpływ na motywację osób dorosłych: chęć odniesienia sukcesu, chęć wpływu na proces uczenia się, poczucie uczenia się czegoś wartościowego i poczucie, że uczenie się sprawia im przyjemność. Z tej perspektywy, motywacja dorosłych ma orientację wewnętrzną oraz zawiera pierwiastek instrumentalny. Większą motywację do nauki można, zatem uzyskać pokazując dorosłym, w jaki sposób mogą zyskać na znajomości języka obcego oraz umożliwiając im wpływ na program kursu.

Korzystając z definicji Marczuka (1994: 72-73), uczeń dorosły to taki, który świadomie podejmuje trud uczenia się i podlega zorganizowanemu działaniu oświatowemu. Uczący się dorosły zwykle różni się od innych uczących się doświadczeniem pracy zawodowej i związanymi z nią obowiązkami i obciążeniami, obowiązkami rodzinnymi, przerwą w edukacji, a co za tym idzie zróżnicowanym stanem wiedzy, ukształtowanym światopoglądem oraz złożonością warunków socjalnych i organizacyjnych. Aby osiągnąć jak najwyższy stopień motywacji, Marczuk zaleca (1994: 75) dobór jak najróżnorodniejszych treści odpowiadających doświadczeniu dorosłego ucznia. Treści nauczania powinny być w miarę możliwości zindywidualizowane, a jednocześnie dobrane na różne sposoby pod względem ich struktury i logiki. Ponadto, treści te winny posiadać zarówno walory teoretyczne jak i praktyczne. Należy pamiętać, że w związku z wyżej wymienionymi cechami uczniów dorosłych, ich oczekiwania odnośnie procesu edukacyjnego mogą być bardzo różne. W przeciwieństwie do uczniów młodszych, podlegających obowiązkowi szkolnemu, dorośli zwykle mają sprecyzowane powody, dla których podejmują naukę.

Podobne spostrzeżenia odnośnie zróżnicowania czynników motywacyjnych wśród dorosłych uczniów czyni Zawadzka (2004: 123). Podkreśla ona, że

starsi dorośli zwykle podejmują naukę, by realizować swoje pasje, a nierzadko nauka języków obcych i możliwość rozmowy w obcym języku z innymi dorosłymi, ma istotny wpływ na podniesienie samooceny. Często podejmowanie kursów językowych staje się sposobem spędzania czasu wolnego. Po przejściu na emeryturę, starsi dorośli uczęszczają na kurs w celach towarzyskich, poznają nowych ludzi, nawiązują nowe znajomości. Niekiedy nauka języków obcych staje się dla nich źródłem poznania innych krajów i kultur. Dla wielu jest to również trening pamięci. Zawadzka mówi również o motywach snobistycznych, kiedy znajomość języka obcego staje się elementem imponowania przyjaciółom czy znajomym. Dominują również motywy intelektualne, tj. chęć poszerzenia swojej wiedzy wykorzystując w tym celu znajomość języka.

#### **4. Opis badanych grup**

Badaniem objęto dorosłe osoby uczestniczące w kursach języków obcych (jęz. angielski i niemiecki) na terenie Pily i okolic. W badaniu wzięło udział 60 osób uczących się języka obcego na różnych poziomach zaawansowania, opierając się na Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, były to poziomy pomiędzy A1 a B2. Najmłodsza uczestniczka badania miała 27 lat, najstarsza 63. Średnia wieku badanych wyniosła 42,3 lata. Jedna osoba nie ujawniła swojego wieku. Wśród badanych przeważały kobiety (85%).

Drugą część badania, tj. wywiady z nauczycielami przeprowadzono z czterema osobami, trzema kobietami i mężczyzną uczącymi badanych kursantów. Nauczycielki biorące udział w badaniu posiadają stopień nauczyciela dyplomowanego, zaś mężczyzna to nauczyciel kontraktowy

#### **5. Cel badania**

Badanie miało na celu przede wszystkim poznanie motywacji badanych do uczenia się języka obcego w dorosłym życiu. Autor postawił pytania dotyczące powodów podejmowania nauki, sposobów wykorzystania nowopoznanej wiedzy oraz zapytał o to, co daje badanym największą satysfakcję z nauki języka. Ponadto, zapytano jakiego typu zadania badani najbardziej lubią wykonywać, a co sprawia im najwięcej trudności. Dodatkowo, respondenci mieli szansę wyrazić swoje oczekiwania co do przebiegu kursu. Celem badań nauczycieli była weryfikacja opinii uczniów z perspektywy nauczających.

#### **6. Problem badawczy i hipotezy**

Głównym problemem badawczym autora była motywacja dorosłych uczących się języka obcego na kursach językowych, a najważniejszym pytaniem badawczym było: „Co motywuje dorosłe osoby do podejmowania nauki języka obce-

go”? Opierając się na własnym doświadczeniu pracy jako lektor języka angielskiego, autor badania postawił hipotezę, że większość dorosłych podejmuje kursy językowe głównie z przyczyn instrumentalnych (np. wykorzystanie języka w pracy, możliwość oglądania programów w obcym języku). Odnośnie przebiegu kursu, autor założył, że dorośli uczący się języka najbardziej lubią wykonywać zadania, w których mają szansę przełożyć obce zwroty na język ojczysty, ponieważ czują się wtedy pewniej, niż kiedy operują w przeważającej mierze językiem obcym (jak to ma miejsce w podejściu komunikacyjnym).

## 7. Przebieg i analiza badań

Badanie o charakterze sondażowym przeprowadzono na przełomie listopada i grudnia 2010 roku w szkołach językowych Pily i okolic. Autor badania przygotował ankiety, które następnie rozdał zaprzyjaźnionym nauczycielom z prośbą o przekazanie ich dorosłym uczniom języka. Ankiety te składały się z pięciu pytań zamkniętych i jednego pytania otwartego. Użycie głównie pytań zamkniętych miało na celu przede wszystkim zachęcenie badanych do wypełnienia ankiety. Pytania otwarte, choć mogą dawać lepszy wgląd w opinie badanych i dostarczać precyzyjnych odpowiedzi (Nunan, 2005: 143), bywają jednak odstręczające dla ankietowanych, głównie z powodu większego wysiłku, jaki trzeba włożyć w udzielenie odpowiedzi. Kwestie wymagające głębszej analizy, a które trudno streścić w kilku słowach, lepiej formułować w formie pytań zamkniętych, gdzie badany ma do wyboru kilka różnych odpowiedzi (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 169). Jedyne pytanie otwarte zawarte w ankiecie dotyczyło opisanego, w jaki sposób kurs języka mógłby być ulepszony.

Nauczyciele przeprowadzający badanie rozdali ankiety przed rozpoczęciem zajęć i dali kursantom ok. 10-15 minut na ich wypełnienie, po czym ankiety zostały zebrane. Pozwoliło to na ich stuprocentową zwrotność. Ankiety zawierały informację dotyczącą użyteczności badania (tj. na potrzeby artykułu omawiającego kształcenie językowe dorosłych). Jasne komunikowanie celu badania zalecane jest przez badaczy (np. Dörnyei, 2003: 86), gdyż zwiększa to motywację respondentów do wypełnienia ankiet. Zwrócone ankiety poddano analizie statystycznej (za wyjątkiem pytania otwartego, na które odpowiedziało jedynie 43% respondentów).

## 8. Wyniki

W dalszej części artykułu przedstawione są wyniki badań. Pierwszą część stanowią rezultaty badań przeprowadzonych wśród dorosłych uczących się języka, drugą natomiast, wyniki wywiadów przeprowadzonych z ich nauczycielami.

## 8.1. Opinie uczniów

Badaniem objęto 60 osób (51 kobiet i 9 mężczyzn). 46 osób (76%) uczy się języka angielskiego, a 14 osób (24%) języka niemieckiego. Pierwsze pytanie dotyczyło powodów, dla których ankietowani uczą się języka obcego. Spośród 12 zasugerowanych odpowiedzi i odpowiedzi własnych respondentów 60% wskazało na potrzebę znajomości języka podczas podróży zagranicznych. Drugim najpopularniejszym (50%) powodem była chęć zrozumienia piosenek i filmów w języku obcym (por. tabela 1).

język jest potrzebny do porozumiewania się w czasie podróży zagranicznych	60%
chęć zrozumieć piosenki i filmy w języku obcym	50%
mam znajomych, członków rodziny, którzy mówią w tym języku	45%
jest to sposób spędzenia wolnego czasu	40%
chęć porozumiewać się z obcokrajowcami	40%
jest mi potrzebny w pracy	25%
lubię uczyć się języków obcych	25%

Tabela 1: Powody nauki języka obcego.

Pojedyncze odpowiedzi wskazywały na chęć wyjazdu za granicę w celach zarobkowych, zainteresowanie kulturą kraju nauczanego języka, chęć rozwijania się jako człowiek, doskonalenia pamięci i jako trening logicznego myślenia.

W drugim pytaniu badani podawali, jakie czynniki związane z nauką obcego języka sprawiają im największą sytuację. Zdecydowana większość respondentów (85%) uznała, że jest to coraz lepsze rozumienie innych mówiących w języku obcym. Wielu (75%) było również zadowolonych z coraz większego zasobu słownictwa. Dwie osoby odpowiedziały, że czytają książki w języku obcym. Tylko jedna osoba wskazała, że satysfakcję sprawia jej oglądanie filmów w języku obcym (por. tabela 2).

coraz lepiej rozumiem innych mówiących w języku obcym	85%
znam dużo słówek w danym języku	75%
potrafię porozumieć się z obcokrajowcami	50%
poznaję nowych ludzi	45%
mam coraz lepszą wymowę	40%
nie boję się mówić w języku obcym	25%
uzyskuję coraz lepsze wyniki na kursie	15%

Tabela 2: Co sprawia Pani/Panu największą satysfakcję w nauce języka obcego?

W kolejnym pytaniu respondenci podawali, w jaki sposób wykorzystują wiedzę językową nabytą w czasie kursu. Najczęściej wskazywano na porozumiewanie się z obcokrajowcami podczas podróży (75%). Trzydzieści procent badanych wskazało, że mogą pomagać własnym dzieciom w nauce. Pozostałe odpowiedzi pojawiały się pojedynczo, były to: poznawanie obcokrajowców w internecie, możliwość awansowania w pracy, słuchanie piosenek obcojęzycznych.

nych, oglądanie filmów w obcym języku, czytanie obcej literatury. Jedna z badanych podała, że wykorzystuje język, by porozumiewać się z wnukami.

Odpowiadając na czwarte pytanie, dorośli wymieniali rodzaje zadań, jakie najbardziej lubią wykonywać w trakcie zajęć językowych (por. tabela 3). Zaskakująco, 95% badanych wymieniło czytanie ze zrozumieniem. Najmniej popularne okazało się odgrywanie ról, na które wskazały tylko dwie osoby. Autor badania, podobnie jak w poprzednich pytaniach, podał kilka opcji wyboru oraz zostawił miejsce na wymienienie innych odpowiedzi. Nikt z badanych nie dodał jednak żadnych innych zadań.

czytanie ze zrozumieniem	95%
tlumaczenie zdań	70%
ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem	70%
głośne czytanie	50%
ćwiczenia gramatyczne	40%
piosenki	35%
pisanie dialogów	25%

Tabela 3: Jakiego rodzaju zadania najbardziej lubi Pani/Pan wykonywać?

Piąte pytanie dotyczyło największych trudności w nauce języka obcego. Odpowiedzi były zróżnicowane, największa ilość odpowiedzi (50%) dotyczyła jednak braku czasu. Dwadzieścia pięć procent respondentów wymieniło również wstyd przed mówieniem w języku obcym. Zbyt trudną wymowę języka obcego i niezrozumiałość poleceń w podręczniku wskazało odpowiednio po 20% badanych. Pozostałe odpowiedzi wymieniane były pojedynczo: zbyt szybkie tempo zajęć, uważam, że jestem za stara/y na naukę, nie rozumiem gramatyki, nauczyciel mówi głównie po polsku, za dużo osób w grupie, uczę się wolniej niż kiedyś.

Ostatnie, szóste pytanie było pytaniem otwartym, w którym zapytano respondentów o propozycje zmian ulepszających kurs językowy. Na to pytanie odpowiedzi udzieliło jedynie osiem osób. Wśród nich proponowano zwiększenie ilości ćwiczeń słuchania ze zrozumieniem i czytania na głos, ćwiczeń komunikacyjnych i zabaw słownych. Postulowano również o szybsze tempo zajęć. Ogólnie, uczestnicy kursów wyrazili swoje zadowolenie z lekcji języka obcego i przyznali, że poświęcają za mało czasu na naukę w domu. Wyrażono również potrzebę prywatnych konwersacji w języku obcym.

## 8.2. Opinie nauczycieli

Drugą część badania stanowiły nieformalne rozmowy przeprowadzone przez autora z nauczycielami grup dorosłych. Odbyto je przed rozpoczęciem zajęć, w czasie których nauczyciele przekazali ankiety uczniom. Pytania postawione nauczycielom były podobne do tych z ankiety; autor pytał o opinie nauczycieli dotyczące powodów, dla których dorośli podejmują naukę, źródeł największej satysfakcji z nauki języka, ulubionych typów zadań i największych trudności w naucza-



niu dorosłych. Nauczyciele ci zgodnie stwierdzili, że początkowo motywacja wśród kursantów była bardzo wysoka, ale z czasem wielu z nich zrezygnowało z kursu. Ci, którzy zaprzestali nauki, najczęściej usprawiedliwiali to natłokiem innych obowiązków lub niepasującymi im terminami, kiedy odbywał się kurs. Nikt nie skarżył się na zbyt wysoki poziom zajęć lub za szybkie ich tempo.

Zapytani o własne obserwacje dotyczące tego, co najwyraźniej motywuje ich uczniów, badani nauczyciele wskazywali na możliwość zrozumienia słów piosenek, sloganów reklamowych (które często pojawiają się w językach obcych), nazw produktów oraz na uczestnictwo w kursie jako sposób spędzenia wolnego czasu. Część kursantów była zmotywowana faktem, że może pomóc własnym dzieciom w nauce języka obcego i podkreślali, że w ten sposób sami rozumieją język lepiej. Badani nauczyciele podawali również wiele przykładów pojedynczych uczniów, którzy dzielili się z nimi własnymi doświadczeniami związanymi z nauką języka. I tak, dla kursantów motywująca była umiejętność przetłumaczenia obcojęzycznego zwrotu (np. widzianego na czyjejs koszulce), zrozumienia napisów na opakowaniu kosmetyku lub przeczytania uproszczonej wersji książki (tzw. „reader”). Jak podkreślali nauczyciele, sama świadomość ucznia, że „już tyle umiem powiedzieć po angielsku/niemiecku” była istotną zachętą do dalszej nauki.

## 9. Wnioski końcowe

Podsumowując powyższe rozważania i badanie, należy przede wszystkim stwierdzić, że u badanej grupy dorosłych zaobserwowano bardzo wysoką motywację do nauki języków obcych. Choć podawali oni różne powody, dla których podjęli naukę języka, żaden z nich nie wskazywał na jakikolwiek zewnętrzny przymus (np. polecenie pracodawcy, egzamin na studiach), a zatem była to dobrowolna decyzja. Jest to sytuacja bardzo komfortowa dla nauczyciela, którego główną przecież rolą jest podnoszenie motywacji wśród uczniów. W przypadku badanych grup, ważnym zadaniem dla nauczyciela będzie, zatem podtrzymywanie tej wewnętrznej motywacji.

Obserwując wyniki badania widzimy, że dorośli podejmują naukę języka obcego przede wszystkim, aby porozumiewać się w czasie podróży. Wydaje się to zrozumiałe, zwłaszcza biorąc pod uwagę wzrost zainteresowania Polaków podróżami do obcych krajów. Wskazuje to na orientację integracyjną; coraz większe otwarcie Polaków na obce kultury związane jest z zainteresowaniem nauką języków obcych. Dodatkowo, znajomość języka obcego zaspokaja potrzebę niezależności. Drugim powodem podawanym przez zainteresowanych oraz przez ich nauczycieli była chęć zrozumienia obcojęzycznych piosenek i filmów. Dorośli chcą aktywnie uczestniczyć w życiu kulturalnym, a w zalewie wytworów obcych kultur (głównie anglojęzycznych) brak znajomości języka może spychać poniekąd na margines. W takich przypadkach nierozumienie słów piosenek, nazw produktów, zwrotów obcego pochodzenia (np. *deal*, *leasing*, czy

*upgrade*) rodzi poczucie wykluczenia. Do nauki języka motywuje, więc szansa lepszego zrozumienia świata. Niemal połowa badanych zwróciła również uwagę na to, że ich rodzina i znajomi posługują się językiem obcym. Emigracja zarobkowa młodych Polaków prowadzi do sytuacji, w jakiej znalazła się jedna z badanych, gdzie jej wnuczek wychowywany w Anglii, nie potrafi płynnie posługiwać się językiem polskim. Osoba ta uczy się języka angielskiego, aby w przyszłości móc z nim porozmawiać. Kolejnym czynnikiem, dla którego badani podjęli naukę była chęć spędzenia wolnego czasu. Ta odpowiedź, wskazana przez 40% respondentów, pokrywa się z tym, co zaobserwowali badani nauczyciele, tj. część dorosłych przychodzi na kurs głównie w celach towarzyskich. Nauka języka zaspokaja ich potrzebę bycia wśród ludzi, zwłaszcza w gronie rówieśników, gdzie mogą wymieniać swoje poglądy i czuć się docenieni; jest więc to specyficzny motyw integracyjny.

Odpowiedzi na drugie pytanie dotyczące źródeł satysfakcji z nauki języka również pokrywały się z tym, co zaobserwowali badani nauczyciele. Dla większości osób coraz lepsza znajomość języka obcego jest sama w sobie czynnikiem motywującym. Jest to ważna wskazówka dla nauczycieli, którzy chcą podtrzymać motywację swoich uczniów. Częste uświadamianie kursantom jak wiele już osiągnęli to ważny czynnik podtrzymujący ich zapał do nauki.

Wśród ulubionych zadań wymienianych przez dorosłych, przeważająca większość wskazała na czytanie ze zrozumieniem. Może to wskazywać na preferowanie niejako „namacalnych” dowodów, że robi się postęp. Dorośli wskazywali również, że lubią tłumaczyć zdania na język polski, choć stoi to w sprzeczności ze współczesną myślą glottodydaktyczną promującą podejście komunikacyjne. Ponadto, badani rzadko wskazywali na odgrywanie ról, jako ich ulubione ćwiczenie. Wskazuje to na swego rodzaju obawę przed nieskrępowanym używaniem języka obcego, być może traktowanego, jako coś abstrakcyjnego. Rozmowy z nauczycielami również potwierdziły, że dorośli czują się o wiele pewniej w sytuacji, gdy mogą obce zwroty napisać, zanim je powiedzą, a każde nowe słowo czy zwrot chcą tłumaczyć na język polski. Popelnianie błędów, choć zupełnie naturalne, zwłaszcza na początku nauki, jest dla wielu dorosłych bardzo deprymujące, dlatego boją się „eksperymentować” z językiem i nie angażują się z łatwością w zadania komunikacyjne, preferując słowo pisane, kiedy mają więcej czasu na zastanowienie się nad wypowiedzią.

Przeprowadzona ankieta i wywiady ograniczyły się do relatywnie małej próby, stąd wyników badania nie można rozciągnąć na całą populację. Mimo to pewne zaobserwowane tendencje są z pewnością znamienne dla dorosłych uczących się języka. Przede wszystkim, mówiąc o motywacji dorosłych nie sposób nie wspomnieć o ich różnych potrzebach, jakie nauka języków zaspokaja: potrzebie przynależności do grupy, rozwijania własnych zainteresowań (co umożliwi znajomość języka), potrzebie wyzwań intelektualnych, poznawania obcych kultur i odnoszenia sukcesu. Ponadto, dorośli będąc naturalnie poza obowiązkiem szkolnym, przejawiają wysoką motywację wewnętrzną. Naukę podejmują z własnej

woli, a w rezultacie ich motywacja na początku kursu jest zwykle wysoka. Należy również zwrócić uwagę na typy zadań, do których wykonania dorośli są zmotywowani bardziej niż do innych. Jak pokazała analiza ankiety, większą popularnością cieszą się zadania związane z recepcją niż produkcją języka.

## BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. i Brown, H. D. 2005. „A map of the terrain” (w:) *Affect in language learning* (red. J. Arnold) Cambridge: Cambridge University Press: 1-24.
- Brown, H. D. 1990. „M&Ms for the language classroom? Another look at motivation” (w:) *Georgetown University Round table on languages and linguistics* (red. J. E. Alatis) Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chomsky, N. 1988. *Language and problems of knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dörnyei, Z. 1990. „Conceptualizing motivation in foreign language learning”. *Language Learning* 40: 45-78.
- Dörnyei, Z. 1994. „Motivation and motivating in the foreign language classroom”. *Modern Language Journal* 78: 273-284.
- Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Figarski, W. 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gardner, R. C. i Lambert, W. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C. i MacIntyre, P. D. 1993. „A student’s contribution to second language learning. Part II: affective variables”. *Language teaching* 26: 1-11.
- Humphreys, G. i Spratt, M. 2008. „Many languages, many motivations. A study of Hong Kong students’ motivation to learn different target languages”. *System* 36: 607-623.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. i Swanson, R. A. (red.) 2009. *Edukacja dorosłych*. Warszawa: PWN.
- Lankiewicz, H. A. 2010. *Foundations of second language acquisition. From theory to language pedagogy*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa.
- Marczuk, M. 1994. „Próba określenia andragonicznego modelu procesu kształcenia dorosłych” (w:) *Problemy i dylematy andragogiki* (red. M. Marczuk). Lublin-Radom: UMCS.
- Maslow, A. 2006. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michońska-Stadnik, A. 2008. „Pojęcie motywacji – wczoraj, dziś i jutro” (w:) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych. Tom 1*. (red. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu: 107-117.
- Oxford, R. 2007. „Language learning strategies” (w:) *Teaching English to speakers of other languages* (red. R. Carter i D. Nunan) Cambridge: Cambridge University Press: 166-173.

- Weiner, B. 1985. „An attributional theory of achievement, motivation and emotion”. *Psychological Review* 92: 548-573.
- Wilczyńska, W i Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Williams, M. i Burden, R. L. 2007. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

*Maciej Smuk*  
*Uniwersytet Warszawski*

---

## **AUDYT JĘZYKOWY W NAUCZANIU OSÓB DOROSŁYCH**

### **Abstract**

Among the various means used for assessing the general language competences of adult learners, the audit is one of the most popular tools. Apart from its main purpose, which is the diagnosis of current language proficiency, during the audit the learner's various needs might be as well analyzed. Additionally, we may use this tool to recognize the non-language competences such as: cognitive styles, dominant type of intelligence or learner's beliefs, attitudes and habits. Thus, the interdisciplinary character of the audit allows, in an exquisite way, to optimize the content of the foreign language course for adults.

### **1. Wstęp**

Audyt jest obecnie szeroko rozpropagowaną formą monitorowania i kontroli w niemal każdym obszarze działalności. Znajduje również swoje miejsce w dziedzinie kształcenia językowego osób dorosłych, przede wszystkim w sektorze szkół językowych. Chociaż audyt przypomina tradycyjny egzamin językowy, to warto zdać sobie sprawę, że jest to podobieństwo pozorne. U podstaw audytu leżą mianowicie bardziej szczegółowe i różnorodne cele, m.in.: bieżąca ocena kompetencji językowych ucznia, kontrola postępów w perspektywie podłużnej, pomoc w planowaniu i organizacji kursu w każdej jego fazie – począwszy od przydziału do danej grupy zaawansowania, poprzez dobór materiałów i środków, po ustalenie godzin zajęć. Rozpowszechnione obecnie audyty mają wspólne ramy, ale ich konkretna forma może być dopasowana do celów konkretnej weryfikacji, potrzeb zleceniodawcy czy profilu tematycznego planowanych zajęć. Powinna też uwzględniać dynamikę uwarunkowań społeczno-ekonomicznych – nie należy zapominać, że to one właśnie (a nie cele stricte poznawcze) stały się przed kilku-

ma lamy siłą napędową prac nad procedurami audytowymi w wielu szkołach językowych. Niemniej, popularność audytów nie skutkuje powszechną znajomością tego tematu, również wśród glottodydaktyków. Dlatego też głównym celem artykułu jest przedstawienie wniosków dotyczących tej odmiany ewaluacji. Intencją nie jest jednak wyłącznie omówienie najczęściej spotykanych etapów audytu, ale też zaproponowanie dodatkowych działań, dzięki którym audyt pozwoliłby na bardziej efektywne planowanie nauki języka obcego. Kwestie te zostaną wpisane w refleksję na temat działalności szkół językowych. Z punktu widzenia kształcenia osób dorosłych ten segment rynku jest bowiem wyjątkowo ważny.

## 2. Szkoły językowe – mity i prawdy

Od ponad dwudziestu lat rynek szkół językowych w Polsce dynamicznie ewoluuje, konfrontując się z rosnącymi, ale i zmieniającymi się wymaganiami klientów oraz z zasadami wolnego rynku. Do szkół językowych trafia też pokaźna grupa osób dorosłych, które chcą doskonalić swoje kompetencje lingwistyczne. Tymczasem specyfika tego rynku jest stosunkowo słabo znana, a jego potencjał niedostatecznie zauważalny. Wydaje się to paradoksalne, biorąc pod uwagę liczbę ich placówek, liczbę zatrudnianych w nich nauczycieli, jak i zasięg działania. Na domiar tego szkoły językowe borykają się z niepełnymi, a często przekłamanymi opiniami na temat swojej działalności – nie brakuje poglądów o ich niskiej jakości kształcenia, która ma wynikać z konieczności (zbyt) elastycznego dostosowywania oferty do potrzeb klientów.

Jest oczywiste, że na tak ekstensywnym rynku jakość świadczeń oferowana przez niektóre szkoły językowe pozostawia wiele do życzenia, nie ulega też wątpliwości, że nierzadko o pozornej atrakcyjności placówki decyduje wyłącznie cena kursu. Ale taka prawidłowość odnosi się do każdej sfery usługodawczej, a nie jest charakterystyczną cechą tego sektora. Warto więc mieć na uwadze, że w rzeczywistości wiele szkół – a zwłaszcza placówki posiadające długoletnie doświadczenie – ma duży potencjał kadrowy, środków nauczania, narzędzi autoedukacyjnych czy zaplecza lokalowo-socjalnego. Należy też wspomnieć o nieszablonowych rozwiązaniach proceduralnych i formalnych, które wiążą się chociażby z doświadczeniem szkół zdobywanym podczas kontroli zewnętrznych i akredytacji różnych instytucji (np. kontrola norm ISO, akredytacja kuratorium oświaty, uzyskiwanie uprawnień do przeprowadzania zewnętrznych egzaminów certyfikacyjnych). Być może główną przyczyną dobrej jakości kształcenia w wielu szkołach językowych są bardzo wysokie wymagania stawiane przez potencjalnych zleceniodawców oceniających składane oferty przetargowe. Prawdopodobnie nie jest oczywiste, że muszą one spełnić szereg nierealnych wręcz warunków, aby w ogóle móc ubiegać się o prowadzenie zajęć w niektórych instytucjach. Wymienić tu można m.in.:

- udokumentowane prowadzenie kursów o różnej specyfice, w przedsiębiorstwach o różnym profilu,

- poświadczenie wysokiego wskaźnika zdawalności egzaminów zewnętrznych przez uczniów szkoły,
- spełnienie wymagań stawianych a priori kadrze dydaktycznej (np. liczba rodzimych użytkowników języka obcego z przygotowaniem pedagogicznym, niezatrudnianie nauczycieli posiadających jedynie dyplom licencjacki),
- prezentacja narzędzi ewaluacyjnych (np. częstotliwość testów kontrolnych, rekomendowane egzaminy zewnętrzne, do których przygotowuje szkoła),
- dodatkowa działalność szkoły na rzecz podnoszenia jakości i atrakcyjności kształcenia (np. narzędzia on-line, kluby dyskusyjne).

Te przykładowe wymagania stawiane szkołom językowym sprawiają, że muszą one – chcąc nie chcąc – nieustannie i realnie dokonywać redefinicji własnej polityki edukacyjnej, kadrowej, organizacyjnej, biznesowej itd. Szczegółowym przykładem troski o jakość kształcenia i jedną z oznak wielopłaszczyznowej działalności szkół są prowadzone przez nie audyty językowe. Ich popularność jest odzwierciedleniem tendencji utrzymującej się na rynku szkoleniowym sensu largo, a mianowicie potrzeby monitorowania, diagnozowania i optymalnego planowania działań.

### 3. Audyt językowy – cele i etapy

W tej części artykułu zostanie omówiona matryca tradycyjnego audytu językowego. Będą przedstawione jego cele główne i cząstkowe oraz narzędzia stosowane na poszczególnych etapach. Zostaną też zasygnalizowane mankamenty rozposzechnionej procedury audytowej, głównie z punktu widzenia planowania kursu.

#### 3.1. Ogólne cele

Audyty językowe jest przeprowadzany w dwóch przypadkach.

Pierwszy scenariusz przewiduje jego zastosowanie jako integralnej części kursu: wstępna ewaluacja ma umożliwić przydzielenie do adekwatnej grupy z punktu widzenia zaawansowania językowego, natomiast ocena końcowa powinna dostarczyć informacji o postępach oraz, ewentualnie, o konieczności wprowadzenia modyfikacji w programie kursu na kolejnych etapach (np. zmiana proporcji w rozwijaniu wybranych sprawności). W tym przypadku audyt przypomina klasyczny wstępny i końcowy egzamin językowy.

Drugi scenariusz przewiduje zastosowanie audytu jako narzędzia, dzięki któremu bada się aktualny stan kompetencji językowych ucznia. Najczęściej oznacza to w praktyce, że zleceniodawca (przedstawiciel działu szkoleń lub działu personalnego danej firmy) chce zdobyć wiedzę o biegłości językowej swoich pracowników. Taka potrzeba może się wiązać z polityką personalną firmy (np. wyznaczenie osób ze znajomością języka na danym poziomie do konkretnych

zadań) lub wynikać z chęci uzyskania pośredniej oceny działalności szkoły, która do tej pory prowadziła tam kursy.

### 3.2. Kompetencje językowe

Oś audytu stanowią testy językowe – szkoły stosują testy autorskie lub, choć zdecydowanie rzadziej, korzystają z zewnętrznych egzaminów diagnostycznych (np. TOEIC, TOEFL, TELC). W większości przypadków testy nie sprawdzają znajomości zagadnień związanych z konkretnym programem nauczania (np. podyktowanym przez podręcznik), ale zawierają zadania korespondujące z danym poziomem zaawansowania – przypominają więc pod tym względem międzynarodowe egzaminy językowe (np. FCE, DELF, ZD). Zdarza się, że określony procent pytań odpowiada określonemu poziomowi.

Z punktu widzenia jakości sprawdzania większość stosowanych testów spełnia kryterium rzetelności i obiektywizmu, ale ich słabą stroną wydaje się być sama forma, a w konsekwencji – trafność. Oceny kompetencji językowych dokonuje się bowiem najczęściej na podstawie procentowego wyniku testu, który jest przeprowadzany metodą wyboru odpowiedzi. Forma ta – ze względu na charakter ocenianej wiedzy – jest daleka od doskonałości: sprawdzanie jest wybiórcze, a nacisk jest położony na komponencie teoretycznym, a nie proceduralnym. Ze względu na zawartość merytoryczną zastrzeżenia budzi zamieszczenie dużej liczby pytań o zagadnienia gramatyczne, w tym znajomość pojedynczych form i wyjątków. Odbija się tutaj przywiązanie do mierzenia biegłości językowej liczbą poznanych struktur gramatycznych. Innym mankamentem wykorzystywanych testów wyboru odpowiedzi jest często stosunkowo niewielka liczba pytań: zazwyczaj nie przekracza stu, a więc testy nie są miarodajne. Środkiem zaradczym na sytuację opisaną wyżej jest rozmowa audytora z uczniem, która ma na celu określenie biegłości językowej w monologu i interakcji ustnej. Rozmowy te mają charakter mniej lub bardziej ustrukturyzowany.

Wielokrotnie uzupełnieniem egzaminu z języka obcego jest wywiad na temat lingwistycznej biografii ucznia: lat nauki danego języka, wyjazdów zagranicznych, samooceny posiadanych kompetencji itd. Trudno jednoznacznie stwierdzić, jakie wymierne korzyści przynosi zastosowanie tego narzędzia, ponieważ istotną rolę odgrywają tu różne zmienne: przygotowanie psychologiczne audytora, jego umiejętność selekcji i oceny pozyskiwanych informacji, profil psychospołeczny ucznia, jego zdolność do dokonywania retrospekcji i introspekcji itd. Praktyka odsłania jednak złowieszczą tendencję: uczniowie, często za sprawą zachęty wyrażonej *explicite* przez audytora, przywiązują szczególną wagę do swoich deficytów. Tym samym mocne strony, a więc potencjał stanowiący punkt wyjścia sukcesu w nauce języka obcego, schodzi na dalszy plan, zdaje się w żaden sposób nie wpływać na planowanie kursu językowego. Zaniżona samoocena prowadzi zaś do mniej realnej oceny własnych możliwości.



Mówiąc o ocenianiu kompetencji językowych, warto jeszcze wspomnieć o stosowanych wskaźnikach biegłości. Szkoły językowe, a w następstwie ich klienci, czyli zleceniodawcy i uczniowie często posługują się tradycyjnym nazewnictwem: początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany. Można to potraktować jako przeoczenie, ale i symptom niezrozumienia założeń wydanego dzieść lat temu „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”. Jednym z podstawowych celów pomysłodawców tego dokumentu było przecież stworzenie jednolitych standardów oceniania i certyfikacji, gwarantujących porównywalność i przejrzystość, na przykład istotną z punktu widzenia mobilności obywateli Europy i ich funkcjonowania na rynku pracy. Upowszechnianiem treści w nim zawartych – a więc i popularyzowaniem terminologii dotyczącej biegłości językowej (A1, A2...) – powinny zająć się także szkoły językowe. One bowiem mają bezpośredni kontakt z uczącymi się i to one w znaczącym stopniu kształtują na co dzień wizerunek glottodydaktyki.

### 3.3. Analiza potrzeb

Poza określeniem biegłości językowej standardowym etapem audytu jest stosowanie sondaży (pisemnych i/lub ustnych) nazywanych „analizą potrzeb klienta”. Przeprowadza je audytor z uczniem, nie tak rzadko również z jego pracodawcą, a tym samym zleceniodawcą kursu: bezpośrednim przełożonym, dyrektorem działu personalnego, dyrektorem działu szkoleń itd. Kwestionariusze analizy potrzeb różnią się w szczegółach, ale w ujęciu ogólnym dotyczą tych samych kwestii: sprawności, które mają być rozwijane, subiektywnego stopnia trudności wybranych zagadnień, sytuacyjnych potrzeb komunikacyjnych lub tematów, na które należy zwrócić wyjątkową uwagę podczas kursu (te są często definiowane przez pracodawcę). W bardziej rozbudowanych i nowatorskich kwestionariuszach zachęca się ucznia do samodzielnego „zaplanowania” własnej ścieżki kształcenia i – co wymaga podkreślenia – spojrzenia na nią z perspektywy meta. Dokonuje on tego między innymi poprzez podanie liczby godzin, którą może poświęcić na naukę w ciągu tygodnia, próbę określenia indywidualnych i optymalnych technik nauczania, nazwanie preferowanych zadań, wyodrębnienie zagadnień, które uchodzą w jego oczach za trudne itp.

Wyniki analizy potrzeb klienta wpływają na program kursu i rozkład godzin na poszczególne zagadnienia. Narzędzie to jest nieodzowne współcześnie, kiedy najliczniejsze są „kursy na miarę”, głównie o tematyce branżowej. W tym kontekście jest dużą zaletą, jeśli kwestionariusze pozwalają określić sytuację, w których uczeń musi się porozumiewać w języku obcym (np. umiejętność wygłaszania exposé, udział w warsztatach zawodowych, przygotowywanie prezentacji multimedialnych). Ujęcie potrzeb językowych w perspektywie sytuacyjnej pozwala organizatorom kursu na ich całościową analizę, a w rezultacie na uwzględnienie w programie aspektów pragmatycznych, socjolingwistycznych i lingwistycznych. Wypełniając kwestionariusze, w których definiuje się tylko

sprawności (a nie sytuacje komunikacyjne), uczniowie ograniczają się do wymieniowania składowych kompetencji lingwistycznych sensu stricto i bardzo ogólnie formułują cele, np. „Chcę doskonalić mówienie”, „Chcę wzbogacać słownictwo specjalistyczne”. Z praktycznego punktu widzenia nie wnosi to wiele.

#### **4. Rekomendacje na temat etapów audytu**

W tej części artykułu będą zasygnalizowane braki rozpowszechnionej obecnie formy audytu oraz zostaną zawarte sugestie dotyczące jego nowych etapów i działań towarzyszących mu.

##### **4.1. Obszary „okołojęzykowe”**

Opisana wyżej forma audytu znajduje szerokie zastosowanie. Ten rodzaj weryfikacji jest odpowiedzią na potrzeby rynku, ale i świadectwem holistycznego planowania działań przez klienta i usługodawcę. Audyt jest też – par excellence – przykładem interdyscyplinarności w dziedzinie kształcenia dorosłych. W dużym stopniu szkoły językowe z powodzeniem stawiają czoła temu wyzwaniu, ale obszarem, któremu – w mojej ocenie – poświęca się niedostateczną uwagę w procedurze audytowej, są kompetencje niejęzykowe ucznia (zgodnie z terminologią zawartą w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” mowa tu o kompetencjach ogólnych). Domena ta jest warta wyjątkowej uwagi, ponieważ kompetencje niejęzykowe warunkują sposób działania, pozostają w korelacji z komunikacyjnymi kompetencjami językowymi i nadają im często ostateczną postać. W przypadku osób dorosłych odgrywają rolę kluczową dla sukcesu lub porażki w nauce. Próba diagnozy ich poziomu wyjściowego, a potem uwzględnienie wyników w planowaniu kursu wydaje się być warunkiem sine qua non optymalizacji. Pracując z osobami dorosłymi, nauczyciel w sposób szczególnie konfrontuje się z ich nawykami, przekonaniem (często błędnymi) i postawami. Celną punktą powyższej refleksji jest uwaga poczyniona przez Malewskiego:

„Informacje, jakie człowiek zapisuje na biograficznej osi swoich struktur poznawczych, składają się na jego psychiczny autoportret. Budują go m.in. przeświadczenia o własnych zdolnościach, możliwościach działania [...]. Zgeneralizowane przeświadczenia o własnej osobie wpływają na wybór celów życiowych, strategii ich osiągania, a także na wielkość wysiłku inwestowanego w działanie. [...] Warunkiem realizacji jakiegokolwiek celu jest wybór adekwatnych strategii jego osiągania. [...] Człowiek na ogół preferuje strategię, które w świetle jego uprzednich doświadczeń z celami tej samej lub podobnej kategorii okazały się efektywne” (Malewski, 1998: 58).

Kwestionariusze analizy potrzeb pozwalają poznać cele ucznia, ale nie dostarczają informacji o jego stylach poznawczych. Dlatego w niektórych szkołach językowych stosuje się kwestionariusze inteligencji wielorakich (odwołujące się

do typologii Gardnera) oraz testy dominującej modalności – mowa tu o dostępnym między innymi w Internecie teście VARK (Visual, Aural, Read/Write, Kinesthetic). W kontekście edukacji osób dorosłych cenne dla praktyki jest określenie dominujących strategii uczenia się, ale ten rodzaj diagnozy nie cieszy się popularnością we współczesnych audytach. Według Cyra jest idealnym rozwiązaniem badanie przeważających strategii za pośrednictwem docelowego języka obcego (Cyr, 1998: 137). Jednak sugestia ta budzi wątpliwości; istnieje ryzyko, że odpowiedzi ucznia stracą wiele ze swojej prawdziwości z powodu ewentualnych deficytów językowych: nieznanomości słów, trudności w doborze wyrazów, które adekwatnie oddadzą stan emocjonalny, różnic semantycznych między obcojęzycznymi a rodzimymi odpowiednikami itd. Warto dodać, że niektóre kwestionariusze stylów poznawczych są dostępne w polskiej wersji językowej, np. VARK i PEPS (Productivity Environmental Preference Survey).

## 4.2. Sfera emocji

Do kompetencji niejęzykowych zaliczają się też emocje. Ich miejsce w nauce języka obcego jest wyraźnie zaznaczone w angielskiej nazwie „existential competence” i francuskiej „savoir-être”. Czasy, w których otaczano kultem iloraz inteligencji (IQ) i tylko z nim wiązano sukces w nauce należą do przeszłości. Dzisiaj, między innymi za sprawą prac Golemana (1997) czy Zohar i Marshalla (2001), jest bezdyskusyjne, że emocje i zdolności poznawcze stanowią nierozdzielalną całość. Badania z dziedziny psychologii i neurologii dowiodły również, że „[...] przeciwstawianie sobie [...] procesów ‘gorących’ procesom ‘zimnym’ nie ma większego sensu”, bo „emocje w znacznym stopniu są odpowiedzialne za przebieg procesów poznawczych, a procesy poznawcze silnie wpływają na przebieg procesów emocjonalnych” (Łukaszewski, 2008: 230). Na gruncie polskiej pedagogiki od dawna nie brakuje postulatu o uwzględnienie emocji ucznia w praktyce dydaktycznej – już w latach 60. ubiegłego wieku Okoń przedstawił koncepcję kształcenia wielostronnego, kładąc w niej nacisk na fuzję działań intelektualnych, emocjonalnych i praktycznych oraz akcentując wagę pozytywnego stosunku do poznawanych treści (Okoń, 1967). Dzięki badaniom na temat strategii uczenia się języków obcych jest też wiadomo, że określone profile psychologiczne łączą się z określonymi stylami uczenia się (Studenska, 2005). Czynniki afektywne – wynikające z przekonań, wartości, doświadczeń, przyzwyczajzeń, uświadomionych i nieuświadomionych potrzeb itd. – mogą mieć wręcz decydujące znaczenie dla efektywności uczenia się (Arnold, 2006).

Codzienna praktyka dydaktyczna przypomina tymczasem, że dla osób dorosłych emocje są swoistym hamulcem na drodze do sukcesu komunikacyjnego. Źródłem negatywnych emocji jest wiara w obiegowe opinie na temat nauki języków obcych, zwykle nieprawdziwe, w najlepszym razie uproszczone. Wiele z tych poglądów bezpośrednio godzi w osoby dorosłe jako odbiorców kursów, np. „Tylko dzieci szybko uczą się języków obcych”, „Ucząc się w wieku doro-

słym, nigdy nie opanuje się dobrze wymowy”, „W języku obcym zawsze rozumie się szybciej niż mówi”, „Francuski jest językiem potwornie trudnym, niemiecki jest tylko dla osób bardzo logicznych i poukładanych...” itd. Własne doświadczenie w pracy z osobami dorosłymi dowodzi tego, że w dość krótkim czasie łatwo je przekonać o powierzchowności obiegowych sądów lub ewidentnych przekłamaniach w nich zawartych. Skutkiem dostrzegalnym niemal od razu jest pozytywne, a przede wszystkim realne podejście do własnych możliwości i celów w procesie uczenia się oraz podczas komunikacji w języku obcym<sup>1</sup>. Z tego powodu warto rozważyć uzupełnienie audytu o cykliczne warsztaty, jednorazowe szkolenia lub, w ostateczności, wykłady na temat wybranych zagadnień z dziedziny uczenia się języków obcych. W wielu przypadkach może się to okazać remedium na psychologiczne blokady dorosłych, w tym ich lęk komunikacyjny.

## 5. Przygotowanie kadry w szkołach językowych

Jak zaznaczono wcześniej, rynek szkół językowych jest niesłusznie spychany na margines dyskusji o dydaktyce języków obcych. W konsekwencji jego specyfika – a więc i specyfika pracy z osobami dorosłymi w tym sektorze – jest marginalizowana w kształceniu nauczycieli na filologiach. Nie jest to zrozumiałe, ponieważ duża liczba absolwentów trafia właśnie tutaj, a szkoły językowe często stanowią dla nich podstawowe (a nie dodatkowe, jak głosi obiegowa opinia) miejsce pracy i źródło utrzymania. Przygotowanie pedagogów do funkcjonowania w tym sektorze jest zatem nie tyle nieuchronne, co rozsądne. Wprawdzie cząstkową wiedzę z andragogiki zdobywają oni podczas realizacji ścieżki dydaktycznej na niemal wszystkich filologiach, ale jest warto rozważyć rozszerzenie tej tematyki o aspekty psychologicznej i neurologicznej charakterystyki dorosłych jako uczących się. Zgodnie z powszechnym przekonaniem (popularyzowanym także w literaturze fachowej) osoby dorosłe są autonomiczne i zdyscyplinowane, umieją dokonać realnej samooceny, posiadają umiejętność kierowania własnym myśleniem, potrafią dokonać selekcji informacji i przelożyć je na praktykę, wykazują się rozsądnym krytycyzmem itd. Opis ten jest jednak wyrazem pewnego wyidealizowania, wskazuje raczej na potencjał dorosłych niż dotyczy realiów (Jankowski, Przyszczypkowski i Skrzypczak, 1996: 123). Rozpoczynając pracę, nauczyciele języków obcych niejednokrotnie pokładają nadzieje na uzyskanie szybkich i trwałych efektów. Już kilka pierwszych lekcji z osobą dorosłą uzmysławia, że nauczanie w tej grupie wymaga szczególnie zindywidualizowanego podejścia, dużej elastyczności, a nawet pewnego dystansu w stosunku do „złoty zasad” metodyki nauczania języków obcych. Wstępne przygotowanie do

---

<sup>1</sup> Autor prowadził kilka wykładów na temat specyfiki uczenia się języków obcych, których adresatami były osoby dorosłe. Podczas nich punkt ciężkości został położony na analizie wybranych zagadnień neurologicznych i psychologicznych, które wpływają na sposób uczenia się języków.

takiej konfrontacji to postulat stawiany osobom kształcącym przyszłych nauczycieli na filologiach. W codziennej praktyce szkół językowych i w kontekście zależności między audytem a kursem niebagatelną do odegrania rolę w przygotowaniu nauczycieli mają audytorzy. Ważna jest bowiem ich ścisła współpraca z nauczycielami po to, aby cele i wyniki audytu były zharmonizowane z celami i przebiegiem kursu – innymi słowy, chodzi tu o przekładalność opisu uczenia na sposoby pracy z nim, na przykład w kwestii preferowanych strategii uczenia się. Jeśli taka spójność się nie powiedzie, to można uznać, że audyt w niewielkim stopniu spełnił swoje zadanie.

Z powyższym łączy się potrzeba uwrażliwiania przyszłych nauczycieli na społeczno-ekonomiczny kontekst nauczania osób dorosłych. Dla tej grupy uczących się motywy ekonomiczne czy społeczny status w miejscu pracy nierzadko decydują o podjęciu lub zaprzestaniu nauki danego języka oraz jej formie. Zdarza się, że społeczno-ekonomiczna specyfika (na przykład odbywanie zajęć w miejscu pracy lub duża liczba obowiązków służbowych) powoduje niekorzystne skutki dydaktyczne, takie jak: nieregularność zajęć, niesystematyczność uczących się, skracanie lekcji itd. Umiejętność zarządzania nauczaniem i optymalizacja efektywności kursu w takich okolicznościach musi cechować nauczyciela pracującego w tym sektorze.

Mówiąc o społecznych i psychospołecznych uwarunkowaniach pracy z osobami dorosłymi, można również poddać pod dyskusję celowość przygotowania przyszłych nauczycieli języków obcych z punktu widzenia kompetencji interpersonalnych (określanych na rynku szkoleniowym mianem „kompetencji miękkich”). Codziennosc pokazuje bowiem, że nauczyciele i audytorzy – przede wszystkim ci, którzy posiadają krótki staż pracy – nie umieją stawić czoła sytuacjom, w których dorosły uczeń w sposób nieracjonalny lub wręcz nonszalancki dyktuje swoje warunki dotyczące nauczania, na przykład podając liczbę godzin, po której on sam lub jego pracownik „powinien” komunikować się w danym języku. Niemalże znaczenie ma w takich przypadkach asymetria społeczna między przedstawicielem szkoły a uczącym się/jego pracodawcą, która wynika z zajmowania różnych pozycji zawodowych. Odpowiednie przygotowanie psychologiczne nauczycieli pozwoliłoby przeciwdziałać takim trudnościom.

## 6. Podsumowanie

„Zadania dydaktyki dorosłych będą [...] w coraz większym stopniu koncentrować się wokół realizacji funkcji prognostycznej i praktyczno-innowacyjnej powiązanych z koncepcją kształcenia innowacyjnego [...]” (Stochmialek, 2005: 53). Kwestie poruszone w artykule są wyrazem potrzeby prognozowania i nowoczesnego planowania w dziedzinie kształcenia osób dorosłych. Audyt może się tu okazać skutecznym narzędziem. Wydaje się jednak zasadnicze, aby nie postrzegać audytu jako przejawu mody lub alternatywnej metody oceniania, ale traktować go jako znak dogłębnej ewolucji w obszarze ewaluacji. Jest to ewalu-

acja uwzględniająca interdyscyplinarność nauczania i uczenia się osób dorosłych, której potwierdzeniem są różne cele audytu: poznawcze, ekonomiczne, społeczne, personalne, związane ze strategią rozwoju danej firmy itd. Szeroki kontekst nabywania i doskonalenia kompetencji językowych jest w przypadku osób dorosłych punktem wyjścia do dyskusji o optymalizacji efektywności uczenia się języka obcego. Uzupełnieniem i zarazem podsumowaniem artykułu jest tabelaryczne przedstawienie etapów rekomendowanego audytu (tab. 1).

Etap	Technika
Ocena kompetencji językowych ucznia (patrz: pkt. 3.2.)	Test pisemny i ustny, odnoszący się do ogólnych poziomów biegłości językowej (audyt wstępny) i/lub konkretnego programu nauczania (audyt końcowy)
Wywiad audytora z uczniem nt. jego językowej biografii (patrz: pkt. 3.2.)	Wywiad standaryzowany skategoryzowany
Analiza potrzeb językowych z punktu widzenia ucznia i pracodawcy (jeśli bierze on udział w procesie decyzyjnym). Rekomenduje się położenie punktu ciężkości na perspektywie sytuacyjnej (patrz: pkt. 3.3.)	Wywiad standaryzowany skategoryzowany lub sondaż pisemny
Analiza kompetencji niejęzykowych ucznia: preferowanych stylów poznawczych, dominujących przyzwyczajzeń, przekonań itd. (patrz: pkt. 4.1.)	Sondaże pisemne
Zajęcia poświęcone nauce języków obcych, kładące nacisk na stworzeniu pozytywnego i realnego podejścia do procesu kształcenia (patrz: pkt. 4.2.)	Pogadanki, wykłady konwencjonalne i konwersatoryjne, techniki nauczania problemowego, techniki ludyczne itd.

Tabela 1: Etapy i techniki audytu językowego – propozycja.

## BIBLIOGRAFIA

- Arnold, J. 2006. „Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?”. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicologie* 144: 407-425.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Jankowski, D., Przyszczypkowski, K. i Skrzypczak, J. 1996. *Podstany edukacji dorosłych. Zarys problematyki*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Lukaszewski, W. 2008. *Wielkie pytania psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Malewski, M. 1998. *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Okoń, W. 1967. *Podstany wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Studziska, A. 2005. *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Stochmialek, J. 2005. „Zmiany w edukacji dorosłych – elementy tradycji i nowoczesności” (w:) *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych. Unowocześnianie procesu kształcenia dorosłych* (red. A. Fabiś). Myslowice – Zakopane: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach: t. II: 41-56.
- Zohar, D. i Marshall, I. 2001. *Inteligencja duchowa*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”.





***Paweł Sobkowiak***

*Uniwerytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*

---

## **JAK OKREŚLIĆ POTRZEBY JĘZYKOWE PRACOWNIKÓW W MIEJSCU PRACY**

### **Abstract**

Globalization of business and use of English in corporations as lingua franca has resulted in growing demand for *Business English* courses in the workplace. This article tries to present a concise profile of an adult language learner in a broader context of adult education and the implications for the *Business English* classroom. The claim is made that if we want to provide tailor-made courses for employees in companies a thorough analysis of their language needs should be carried out first. Explicitly discussed here are the types of adult learner needs in the business context and the methodology which may be employed in determining them.

### **1. Wprowadzenie**

W kontekście wymogów uczenia się przez całe życie, jakie narzuciła nam globalizacja, edukacja dorosłych zyskała na znaczeniu, w tym także nauczanie języków obcych tej grupy uczniów. Osoby dorosłe, tak jak tradycyjni uczniowie w wieku szkolnym czy studenci, mogą mieć bardzo różną motywację do nauki języka obcego: niektórzy uczą się go dla przyjemności, inni w ramach rozwoju zawodowego, w związku ze zmianą miejsca zamieszkania lub też z powodów rodzinnych. Uczenie się i nauczanie języków w tym segmencie może przybierać różne formy, np. tradycyjnych kursów wieczorowych, szkolenia w pracy, zajęć w prywatnych szkołach językowych, a dzięki olbrzymiemu postępowi technologii informatycznych i coraz powszechniejszemu dostępowi do sieci, także na odległość, w postaci treningu online (*e-learning*).

Znaczenie ustawicznego kształcenia dla podnoszenia konkurencyjności na rynku pracy dostrzegają również firmy, które bardzo często decydują się na opłacanie zajęć językowych dla swoich pracowników, świadomych tego, iż ich

kompetencje językowe mogą w istotny sposób wpływać na zwiększenie zysków przedsiębiorstwa. Doskonalenie kadr pracowniczych odbywa się w połączeniu z realizacją celów organizacji i jest powiązane z jej celami strategicznymi, w odróżnieniu od edukacji dorosłych, nastawionej na osiągnięcie celów indywidualnych jednostki. Choć nie jest sensu stricto subdyscypliną edukacji dorosłych, ma z nią wiele wspólnego. Rosnące zainteresowanie dorosłych ustawicznym kształceniem rodzi więc konieczność poszerzenia programów kształcenia nauczycieli o moduł związany z nauczaniem dorosłych, w tym umiejętność projektowania kursów językowych, także nauczanych dla celów profesjonalnych czy zawodowych, dla tej grupy uczących się. Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie krótkiej charakterystyki uczestników zajęć językowych w firmie, omówienie rodzajów ich potrzeb, sposobów ich określania oraz implikacji dla tworzenia programów kursów nauczanych w miejscu pracy.

## **2. Krótka charakterystyka uczestników kursu językowego i nauczyciela w zakładzie pracy**

Choć powszechnie uznaje się dziś potrzebę dostosowania programów kursów językowych do potrzeb ich uczestników, w warunkach szkolnych jest to niezwykle trudne. Z jednej strony, uczniowie często nie potrafią określić swych potrzeb, z drugiej, nauczyciel musi realizować założenia tzw. Podstawy programowej i przygotowywać uczniów do zdawania różnego rodzaju egzaminów, co w dużym stopniu ogranicza jego możliwość wyboru nauczanych treści. W przypadku osób dorosłych wspomniane ograniczenia nie istnieją – korzystając z szerokiej gamy narzędzi można dość precyzyjnie określić ich potrzeby językowe i tak zaprojektować kurs językowy, by spełniał oczekiwania uczestników.

Knowles, Holton i Swanson (2009: 42) twierdzą, iż dorośli zwykle posiadają motywację do uczenia się (bardziej wewnętrzną niż zewnętrzną), gdyż mają uświadomione potrzeby i zainteresowania, które uczenie się może zaspokoić. Mają poczucie odpowiedzialności za własne życie i podejmowane decyzje, są więc gotowi do uczenia się, jednak tylko tych rzeczy, które są im potrzebne do osiągnięcia własnych celów. Jeśli więc mają być poddani szkoleniu, muszą wiedzieć dlaczego. Dorośli mają silną potrzebę kierowania sobą, a edukacja jest dla nich procesem rozwijania i zwiększania poziomu kompetencji, umożliwiających osiągnięcie pełnego potencjału życiowego. Należy pamiętać, iż w edukacji dorosłych mamy do czynienia z osobami, które podejmują kolejną aktywność edukacyjną posiadając większy i bardziej zróżnicowany bagaż doświadczeń, wiedzę ogólną, a często także znajomość jednego lub kilku języków obcych, opanowanych w różnym stopniu, mając tym samym określone oczekiwania związane ze sposobem prowadzenia zajęć. Wszystko to może stanowić ich olbrzymi kapitał i ułatwiać naukę.

Na poziomie kognitywnym dorośli są grupą jeszcze bardziej różnorodną niż uczniowie, z jakimi spotykamy się w szkole, gdyż różnice indywidualne między ludźmi pogłębiają się z wiekiem. Preferowane przez nich sposoby uczenia

się tworzą szerokie spektrum – niektórzy są wzrokowcami, inni słuchowcami, jedni wolą indukcję od dedukcji, koncentrują się na całości lub częściach, szukają różnic albo podobieństw, przetwarzają informacje w sekwencjach lub równolegle. Profil każdego ucznia, także dorosłego, jest związany z jego indywidualnym zestawem strategii uczenia się – każdy reaguje inaczej na określony zestaw metod czy technik nauczania. Jeśli chcemy maksymalnie dostosować treść i formę zajęć do oczekiwań ich uczestników, musimy im zatem dostarczyć jak najszerszej oferty w zakresie ekspozycji językowej i różnorodnych form pracy. W programie zajęć powinny znaleźć się elementy wykładu, elementy zajęć warsztatowych, prezentacje czy dyskusje. Jednocześnie uczestników należałoby angażować w różne działania, takie jak odgrywanie ról, symulacje, demonstrowanie czy interakcje (Suchodolski, 2003).

Przy projektowaniu zajęć dla dorosłych należy pamiętać także o zmieniających afektywnych. Niektórzy wolą pracować samodzielnie, inni w parach. Jedni oczekują pochwały za włożony wysiłek, inni jedynie za konkretne efekty. Jedni chcą być poprawiani, innych to deprymuje. Bystry nauczyciel powinien ustawicznie monitorować swoich dorosłych uczniów i odpowiednio dopasowywać metody i techniki pracy na zajęciach oraz dostosowywać swoje zachowania do potrzeb afektywnych swoich uczniów. Powinien też starać się utrzymywać na niskim poziomie filtr afektywny (Knowles, Holton i Swanson, 2009).

W przypadku nauczania języka obcego dorosłych, które najczęściej, zgodnie z życzeniem uczestników, przyjmuje formułę kursu języka dla celów profesjonalnych czy zawodowych, język jest przede wszystkim środkiem do osiągnięcia celów pozajęzykowych, np. w przypadku kursów prowadzonych w firmie – przygotowania kursantów do prowadzenia negocjacji, zebrania czy przedstawiania prezentacji. Zadaniem treningu językowego w miejscu pracy jest przygotowanie uczestników do używania nauczanego języka w ich środowisku zawodowym. Nauka polega często na opanowaniu strategii i sprawności językowych oraz słownictwa specjalistycznego, które są potrzebne w określonych sytuacjach językowych, które narzuca miejsce pracy (Crosling i Ward, 2002; Vandermeeren, 2005).

W związku z upowszechnieniem i zintensyfikowaniem nauczania języków obcych w polskich szkołach po roku 1989, szczególnie języka angielskiego, uczestnicy kursów językowych prowadzonych w przedsiębiorstwach najczęściej posługują się nim na poziomie B1 lub B2, a nawet C1. Nastawienie na konkretne potrzeby uczących się powoduje powstawanie kursów rozwijających określone sprawności czy podsystemy języka, np. kurs dla telefonistek będzie zorientowany na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienie oraz poprawną wymowę i poszerzanie słownictwa, zaś kurs dla sekretarek – rozumienie ze słuchu i pisanie, ze szczególnym uwzględnieniem poprawności gramatycznej oraz rozwijanie znajomości słownictwa. Zaletą takich kursów jest niewątpliwie odejście od teoretycznego opisu języka i koncentrowanie się na celach pragmatycznych. Ponadto cele nauczania stają się bardziej konkretne i łatwiejsze do osią-

gnięcia dla uczestników, nie muszą oni opanować języka w całości. Warto też zauważyć, iż sam rejestr językowy danej dyscypliny, chociaż istotny, nie jest jednak najważniejszy w programie takiego kursu. Równie ważna staje się znajomość reguł dyskursu charakterystycznych dla danej dyscypliny, reguł socjolingwistycznych oraz strategii komunikacyjnych i realiów kulturowych, gdyż język jest traktowany jako narzędzie służące komunikacji (Long, 2005a; Taillefer, 2007).

W pracy z dorosłymi odchodzi się od nauczania jedynie określonych struktur gramatycznych czy słownictwa, a więc podejścia z dołu do góry (*bottom – up approach*) na rzecz przekazywania określonych treści (*top – down approach*)<sup>1</sup>. Uczenie się jest postrzegane jako proces dociekań umysłowych, stąd nauczyciel powinien wykorzystywać różnorodne metody i techniki pracy, umożliwiające uczącym się angażowanie się w proces uczenia się, co zresztą stosowali już wielcy nauczyciele starożytności – Konfucjusz, Arystoteles, Sokrates czy Platon, nauczający przecież dorosłych.

Istotnym komponentem znajomości języka fachowego jest posiadanie wiedzy specjalistycznej z danej dziedziny. Uczestników kursów językowych prowadzonych w firmie można podzielić na dwie kategorie: najczęściej są nimi fachowcy w swojej dziedzinie (*job-experienced learners*), albo stażyści, pracownicy od niedawna pracujący czy przekwalifikowujący się, czyli osoby posiadające wiedzę specjalistyczną w stopniu niewielkim (*low-experienced learners*) (Ellis i Johnson, 1994). Ci pierwsi to osoby z określonym doświadczeniem zawodowym, posiadające wysoko rozwiniętą kompetencję pojęciową w języku ojczystym, którą chcą uzupełnić o niezadawalającą lub brakującą kompetencję językową. Ci kompetentni fachowo uczniowie-eksperci będą często w klasie źródłem frustracji i niepewności nauczyciela, który z kolei nie posiada najczęściej znajomości danej dyscypliny. Drugą grupę kursantów tworzą młodzi pracownicy, którzy nie zdążyli jeszcze zdobyć rozległej wiedzy i doświadczenia w określonej dziedzinie. Podnoszenie przez nich kompetencji językowych jest zwykle częścią podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Nauka języka w ich przypadku jest połączona z poznawaniem nowego środowiska zawodowego. Obie grupy łączą bardzo jasno sprecyzowane cele językowe, co jak już wspomniano, zdecydowanie ułatwia ułożenie programu kursu.

Obecność na zajęciach językowych w firmie uczniów z doświadczeniem zawodowym rodzi możliwość odwoływania się do ich wiedzy i doświadczenia, co zwiększa jednocześnie ich motywację do nauki i zaangażowanie w proces dydaktyczny. Od nauczyciela wymaga to jednak zaakceptowania innej koncepcji własnej roli – na kursach języka nauczanych dla celów profesjonalnych czy zawodowych

---

<sup>1</sup> Głównym założeniem nauczania opartego na określonych treściach (*content-based teaching*) jest konstruowanie programów w oparciu o nie, a nie o formy językowe, funkcje, sytuacje czy poszczególne sprawności. Znaczący problem twierdzą, iż kompetencję komunikacyjną można zdobyć w trakcie procesu uczenia się szczegółowych tematów, np. związanych z biznesem (Brinton, Snow i Wesche 1989, Stryker i Leaver 2007).

staje się on dodatkowo partnerem i osobą wspierającą uczestników w procesie nauczania. Zdaniem Hutchinsona i Watersa (1987: 161), zadaniem nauczyciela ESP nie jest bycie ekspertem w danej dziedzinie czy też nauczanie jej sensu stricto. Jego głównym zadaniem jest organizowanie procesu nauczania i ułatwianie go poprzez wspieranie uczniów, co wymaga oczywiście pozytywnego nastawienia do nauczanej dyscypliny. Niestety, wielu nauczycieli nie potrafi zaakceptować roli moderatora czy doradcy językowego, uważając, że ogranicza ich ona do organizatora i kontrolera, pozbawiając ich nie tylko tradycyjnych narzędzi kontroli nad grupą, lecz także autorytetu związanego z tradycyjną rolą wszechwiedzącego eksperta. Taka postawa bardzo często wynika z ich poczucia niepewności i bezradności, co jest efektem słabego przygotowania merytorycznego.

Nauczyciel na kursach języka w miejscu pracy funkcjonuje równocześnie w roli ucznia, ustawicznie doksztalcającego się, nie tylko w zakresie specjalistycznych treści, ale również metod pracy z dorosłymi. Zdaniem Suchodolskiego (2003: 12) zasada motywowania do samokształcenia, od dawna obecna w refleksji andragogicznej, powinna być naczelną zasadą stosowaną przez nauczycieli pracujących z dorosłymi.

Uczeń na zajęciach językowych w firmie będzie pełnił rolę partnera, która może przejawiać się m.in. w uczestniczeniu w procesie jego przygotowania (analiza potrzeb, negocjacja celów nauczania), pełnieniu funkcji źródła wiedzy przedmiotowej podczas jego trwania, uczestniczeniu w ocenianiu własnych postępów, czy wreszcie ocenianiu efektywności kursu z punktu widzenia realizacji zamierzonych celów. W dobrze przygotowanym kursie zarówno nauczyciel, jak i uczniowie są uczestnikami procesu uczenia się i nauczania. Uczeń jako partner może także odegrać istotną rolę w dążeniu nauczyciela do poznania danej dziedziny.

### **3. Rodzaje potrzeb językowych dorosłych, główne założenia ich analizy i metodologia badania**

Jak już wspomniano, biegłość językowa pracowników determinuje dziś często sukces ekonomiczny przedsiębiorstwa lub jego brak, znajomość języka partnera umożliwi optymalizowanie zysków. Choć powszechnie zachęca się do używania na szeroką skalę języka angielskiego jako *lingua franca*, to jednak dostrzega się istotne korzyści ze znajomości języka rodzimego partnera, choćby w stopniu ograniczonym, pozwalającym na prowadzenie przynajmniej części kontaktów w jego języku ojczystym. Powszechnie uważa się, iż adaptacja językowa, czyli posługiwanie się językiem ojczystym partnera ma pozytywny wpływ na przebieg transakcji biznesowych i jest zdecydowanie najlepszą strategią, pozwalającą ubić interes (Cohen, 2001). Stąd popyt na kursy także innych języków niż angielski nauczanych dla celów zawodowych.

Jak zauważa Cohen (2001: 75) interesy międzynarodowe można skutecznie prowadzić posługując się *lingua franca* jedynie wówczas, gdy używa się go w sposób mechaniczny (kulturowo zubożony), wąsko zdefiniowany, zgodnie z

jasno rozumianymi zasadami, stosując ograniczone słownictwo, co jednak w dużym stopniu ogranicza możliwość nawiązania dobrych relacji pomiędzy partnerami. Wiara w to, iż istnienie jednego języka międzynarodowego zagwarantuje w pełni wzajemne zrozumienie i pokojowe współistnienie narodów jest mitem sięgającym czasów biblijnej wieży Babel. Komunikowanie się na głębszych poziomach, w sprawach skomplikowanych i ważnych, wymaga czegoś więcej. Rozwiązaniem tego problemu jest opanowanie przez pracowników kilku języków obcych czyli wielojęzyczność (*multilingualism*) lub różnojęzyczność (*plurilingualism*), połączone z rozwiniętą kompetencją interkulturową.

W dobie globalizacji biznesu wiele działań w firmie wymaga od pracowników znajomości języków obcych. Potrzeby te określają najczęściej czynniki komercyjne, np. konieczność sprzedaży własnych towarów za granicę czy potrzeba wzięcia udziału w międzynarodowych targach. Często też używa się języka obcego w celu porozumiewania się wewnątrz przedsiębiorstwa, np. w kontaktach z podległymi firmami-córkami, które mogą być rozsiane po całym świecie. Stąd też znajomość języków obcych nie może się ograniczać do umiejętności znalezienia odpowiedniego słowa, wymówienia go poprawnie, połączenia z innymi w zdanie, a dalej w spójny tekst, ale musi obejmować również świadomość kontekstu społeczno-kulturowego<sup>2</sup>.

W takim kontekście niezwykle ważne jest, aby nauczyciele języków obcych pracujący z dorosłymi, potrafili przeprowadzić analizę potrzeb, swego rodzaju audyt językowy w przedsiębiorstwie. Jego celem będzie z jednej strony wskazanie stanowisk wymagających znajomości języka obcego, określenie potrzebnych sprawności językowych poszczególnych pracowników i stopnia biegłości językowej, z drugiej – ocena umiejętności językowych pracowników. Ze-stawienie tych dwóch informacji pozwoli zaproponować zakres i formę szkolenia językowego dla danego przedsiębiorstwa.

Analizę potrzeb można przeprowadzić na wiele różnych sposobów. Ze względu na praktyczność powszechnie stosuje się badanie ankietowe i wywiady. Pierwsze przeprowadza się stosunkowo łatwo, choć pytania otwarte często trudno poddają się analizie. Jednak nawet starannie przygotowane kwestionariusze pozwalają otrzymać tylko subiektywne informacje dotyczące postrzegania

---

<sup>2</sup> Kwestia dostosowania się do określonych norm jest szczególnie kłopotliwa w przypadku gdy partnerzy biznesowi posługują się językiem angielskim jako językiem obcym, *lingua franca* – nie wiadomo wówczas czy punktem odniesienia mają być dla nich normy brytyjskie, amerykańskie czy rodzime, jednego z partnerów. Istotnym ograniczeniem dla obu stron jest wówczas ich ograniczona wiedza socjo-lingwistyczna i pragmatyczna. Nierodzeni użytkownicy języka często posługują się nim stosując normy społeczno-kulturowe obowiązujące w ich języku ojczystym. Aby uniknąć nieporozumień uczestnicy tego typu interakcji powinni na drodze negocjacji ustalić, których norm będą używać. Najczęściej, w przypadku regularnych kontaktów, tworzy się swego rodzaju sieć, np. producentów części samochodowych, która wykształca własny styl akceptowany przez wszystkich jej członków. Najczęściej styl ten przekracza bariery językowe i kulturowe.

przez badanych własnych potrzeb językowych. Ponadto procent zwrotu ankiet jest zwykle niski. Dlatego dla ułatwienia analizy wyników najczęściej stosuje się wywiady kwestionariuszowe – badani odpowiadają na wcześniej przygotowane pytania w obecności osoby przeprowadzającej badanie, co umożliwia rozwianie ewentualnych wątpliwości dotyczących stawianych pytań w trakcie rozmowy. W ankietach używa się często różnych technik pomiarowych (np. skalę porządkową Likerta), dzięki czemu można podzielić badanych na grupy o różnych opiniach wobec konkretnych pytań.

Badając potrzeby językowe pracowników zauważymy, iż mają one dwa wymiary: ilościowy, ujawniany przez pytania typu jak często język czy konkretna sprawność są używane na co dzień w firmie i jakościowy, który odkrywamy pytając o to, jakich kompetencji w zakresie użycia języka obcego pracownicy potrzebują (Vandermeeren, 2005). Pytania te można zadać menadżerom, pracownikom niższego szczebla czy sekretarce. W sferze zainteresowań osoby przeprowadzającej audyt językowy znajdują się zatem: częstotliwość kontaktów z kontrahentami zagranicznymi, częstotliwość użycia określonych sprawności językowych w tych kontaktach, percepcja potrzeb językowych przez samych pracowników (na ile znajomość języka obcego pozwala im angażować się w wykonywanie zadań, jakie narzuca charakter kontaktów z zagranicznymi partnerami biznesowymi, które obszary stanowią źródło niepowodzeń w tych kontaktach i co należałoby uwzględnić w planowanym szkoleniu językowym). Uzyskane odpowiedzi na pytania o charakterze ilościowym pozwolą na określenie potrzeb obiektywnych (np. częstotliwość kontaktów, albo obrót na określonym rynku). Odpowiedzi na pytania jakościowe są subiektywne, w dużej mierze wynikają z podejścia ankietowanego do używania w życiu zawodowym języka obcego, jego przyswajania czy doskonalenia (np. wizja menadżera dotycząca poziomu kompetencji językowych jego pracowników w dużym stopniu będzie miała wpływ na podjęcie decyzji o zorganizowaniu szkolenia językowego lub nie). Skazuje to osobę przeprowadzającą analizę potrzeb na uzyskanie często sprzecznych odpowiedzi, co zdecydowanie utrudni interpretację uzyskanych wyników.

Vandermeeren (2005: 162-163) stwierdza, iż użycie wspomnianych wcześniej obu typów pytań jako swoistego rodzaju filtra, pozwala ujawnić trzy kolejne rodzaje potrzeb w zakresie użycie języka obcego w przedsiębiorstwie: nieświadomione (*unconscious needs*), obiektywne-niezaspokojone (*objective unmet needs*) i subiektywne-niezaspokojone (*subjective unmet needs*). Z potrzebami nieświadomionymi mamy do czynienia gdy np. menadżerowie do spraw sprzedaży twierdzą, że ich dział nie potrzebuje pracowników ze znajomością konkretnego języka, pomimo tego, iż mają oni regularne kontakty z kontrahentami używającymi tego języka. Potrzebę obiektywną-niezaspokojoną ilustrują wypowiedzi menadżerów d.s. exportu, iż ich dział nie używa określonego języka obcego, chociaż ma regularne kontakty biznesowe z osobami posługującymi się nim. Natomiast problemy napotymane w kontaktach z użyciem języka obcego przez sekretarkę ujawniają potrzeby subiektywne-niezaspokojone.

Zdaniem Longa (2005b: 20) osoby dorosłe mogą być źródłem wielu cennych informacji na temat ich ulubionych metod pracy na zajęciach czy własnych stylów uczenia się, co jest niezwykle istotne przy konstruowaniu kursu językowego. Są to jednak informacje niewystarczające do określenia ich faktycznych potrzeb językowych, gdyż wiedzą oni niewiele o tym, które elementy języka obcego są niezbędne do skutecznego używania go w komunikacji w miejscu pracy. Jeśli chcemy rzetelnie te potrzeby określić, musimy równocześnie korzystać z innych źródeł informacji. Istnieje szereg cennych publikacji na temat potrzeb językowych pracowników, np. opracowany przez amerykański Departament Pracy *Słownik Pozycji Zawodowych* (*Dictionary of Occupational Titles*), opisujący szczegółowo zadania charakterystyczne dla 12000 zawodów.

Cennym źródłem informacji o potrzebach językowych pracowników mogą być prowadzone przez nich dzienniczki, w których zapisują oni sytuacje wymagające użycia języka czy opisują napotykanne problemy z tym związane (w dobie internetu dzienniczek można zastąpić regularnie prowadzonym w sieci blogiem). Dzienniczki można pisać w określonym okresie czasu poprzedzającym zajęcia językowe, a także w trakcie ich trwania – pozwala to wówczas zweryfikować na ile to, czego uczestnicy kursu uczą się na zajęciach, pomaga im w komunikacji obcojęzycznej w pracy. Oczywiście ze względu na pracochłonność tej metody, skorzystanie z niej wymagałoby niezwykle silnej motywacji i determinacji ze strony uczestników kursu i nauczyciela. Podobnie czasochłonnym, ale niezwykle wartościowym źródłem informacji są obserwacje pracowników w miejscu pracy (*shadowing*), albo nagrywanie ich na wideo, co zostanie rozwinięte w dalszej części tekstu.

Kolejnym narzędziem pomocnym w określeniu potrzeb są różnego rodzaju testy, których najczęściej używa się do diagnozowania poziomu znajomości języka dorosłych uczestników kursu językowego przed jego rozpoczęciem i przypisania konkretnej osoby do odpowiedniej grupy, stosownie do jej umiejętności językowych. Stosuje się je także na końcu zajęć, aby sprawdzić gotowość uczestników do funkcjonowania w środowisku zawodowym w języku docelowym. Konstruując takie testy należy pamiętać o autentyczności ich kontekstu<sup>3</sup> oraz aby istotnie sprawdzały one umiejętność wykonania w języku obcym zadań zidentyfikowanych jako ważne dla danej grupy zawodowej, a nie sprawdzały tzw. ogólnej biegłości językowej. Umiejętności językowe powinny być zintegrowane z wykonaniem zadania, a nawet jemu podporządkowane. Układając takie testy nauczyciel powinien

---

<sup>3</sup> Autentyczność kontekstu jest funkcją interakcji pomiędzy użytkownikiem języka a zastosowanym w wypowiedzi dyskursem. Bachman (1990) rozróżnia pomiędzy autentycznością sytuacyjną a interakcyjną. Pierwsza wynika z obecności cech charakterystycznych dla danego kontekstu, otrzymanych w wyniku analizy zadań wykonywanych przez daną grupę zawodową w sytuacji docelowej. Druga obejmuje interakcję wiedzy fachowej testowanego i zadania testowego. Autentyczność interakcyjną mierzy się stopniem zaangażowania osoby testowanej w jego wykonanie oraz koniecznością użycia języka typowego dla sytuacji docelowej. Podział ten jest o tyle ważny, gdyż samo imitowanie sytuacji docelowej w teście nie gwarantuje użycia języka dla celów komunikacyjnych.



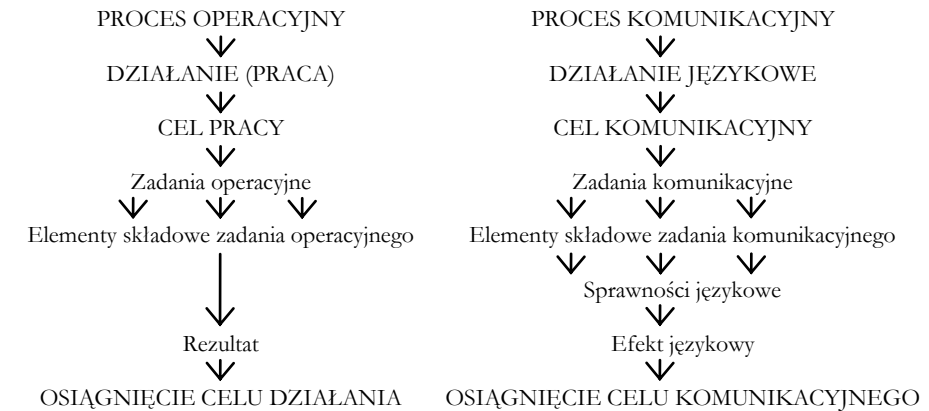
pamiętać, że nie istnieje abstrakcyjna biegłość językowa, konkretna sprawność językowa, poprawność czy biegłość w posługiwaniu się językiem. Z definicji umiejętność komunikowania się jest wpisana w kontekst czy konkretne zadanie.

#### 4. Zadanie jako jednostka analizy potrzeb językowych pracowników

Naukowcy od lat przekonują, iż ucząc się języka nie przyswajamy jednorazowo jedynie jednej struktury, aktualnie nauczanej w klasie, gdyż wszystkie struktury języka są ze sobą wzajemnie powiązane. Podobnie nie opanowujemy ich w ściśle ustalonych sekwencjach, co odzwierciedlają programy lingwistyczne. Uczniowie są kognitywnie niezależni i aktywnie uczestniczą w procesie nauczania: nie uczą się jedynie tego, czego ich nauczyciel w danym momencie uczy czy wyłącznie w trakcie zajęć lekcyjnych. Podobnie nie przechodzą oni jednorazowo od stanu nieposiadania wiedzy określonej struktury do jej znajomości na poziomie rodzimego użytkownika. Nauka czy przyswajanie języka, zarówno w klasie, jak i poza nią, nie jest procesem linearnym i ma charakter stopniowego kumulowania wiedzy czy umiejętności. Wyniki badań z zakresu przyswajania języka obcego doprowadziły do zakwestionowania zasadności używania z góry przygotowanych programów nauczania, a nawet przeprowadzania analizy potrzeb, efektem czego tradycyjnie bywało wyszczególnienie i włączenie do programu kursu listy struktur gramatycznych czy funkcji językowych, które badana grupa uczniów prawdopodobnie spotka w życiu zawodowym.

Prowadzone badania dowiodły, że to wcale nie brak kompetencji gramatycznej uniemożliwia uczniom właściwe funkcjonowanie w miejscu pracy, ale inne składowe kompetencji komunikacyjnej, jak np. wspomniana już wcześniej nieświadomość różnic międzykulturowych świadcząca o niekompetencji pragmatycznej. Dlatego dziś często jednostką analizy potrzeb uczniów stają się zadania, jakie w środowisku zawodowym będą oni musieli wykonywać. Long (2005b: 23) twierdzi, iż: „analizy przeprowadzane w oparciu o zadania ujawniają znacznie więcej dynamicznych cech docelowego dyskursu niż te tradycyjne, gramatyczne, wykonane w oparciu o tekst. Każdy tekst, niezależnie czy jest autentyczny, czy uproszczony, powstał w wyniku prób komunikowania się ze sobą podjętych przez konkretne osoby. Jest zatem środkiem poprzez który nieobecni już uczestnicy aktu komunikacyjnego próbowali kiedyś osiągnąć określone cele komunikacyjne, a nie odwrotnie”.

Podjęcie zadaniowe do analizy potrzeb stosuje się we wspomnianym wcześniej towarzyszeniu pracownikom w ich miejscu pracy (*shadowing*). Obserwując ich, badacz staje się przez jakiś okres czasu niejako ich cieniem, określa istniejące i potencjalne kontakty danego pracownika wymagające użycia języka obcego oraz gromadzi próbki dyskursu używanego przez nich w trakcie wykonywania określonych zadań oraz. Próbuje zrozumieć działanie firmy i znaczenie kompetencji obcojęzycznej pracowników dla jej funkcjonowania, audytor analizuje proces komunikacji w przedsiębiorstwie w odniesieniu do działania operacyjnego, co ilustruje wykres 1.



Wykres 1: Proces operacyjny w przedsiębiorstwie a proces komunikacyjny (Reeves i Wright, 1996: 28-29).

Lewa część schematu pokazuje proces operacyjny, np. funkcjonowanie działu sprzedaży, obejmujący konkretną pracę, np. przedstawiciela handlowego i jej cel, np. pozyskiwanie nowych klientów, który można osiągnąć poprzez różne działania operacyjne. Te zaś rozkładają się na poszczególne zadania operacyjne, np. uczestniczenie w targach czy nawiązywanie kontaktów przez telefon. Każde zadanie składa się najczęściej z kilku elementów – udział w targach obejmuje dotarcie na nie, pomoc przy stoisku, prezentowanie produktu, udział w spotkaniach poza miejscem targów czy napisanie raportu. Efektem końcowym podjętych zadań operacyjnych są nowe zamówienia, które oznaczają osiągnięcie celu.

Jak widać na schemacie, proces operacyjny jest zbieżny z procesem komunikacyjnym – cel można osiągnąć jedynie komunikując się z partnerem biznesowym, przekazując, przetwarzając informacje, przekonując, dyskutując czy negocjując. Dlatego też prawa część schematu, ukazująca proces komunikacyjny, jest niemalże identyczna z lewą, gdzie pokazano proces operacyjny. Widzimy, jak na różnych etapach prowadzenia biznesu, zadania i jego elementy składowe mogą być wykonane jedynie dzięki integracji sprawności językowych, np. słuchania, mówienia, czytania w celu zdobycia dokładniejszych informacji czy wreszcie pisania. Na poziomie elementów składowych zadań komunikacyjnych używa się pojedynczych sprawności, np. czyta się szczegółowo sprawozdanie, słucha prezentacji lub łączy się sprawności, np. słucha się, mówi i notuje podczas spotkania czy rozmowy telefonicznej, a na końcu pisze raport, list czy e-mail. Wysłane fakсы, zawarte kontrakty nie są jedynie wynikami działania językowego, ale są także tożsame z konkretnym rezultatem operacyjnym. Osiągnięcie celu komunikacyjnego, czego dowodem jest wspomniany faks czy list, oznacza jednocześnie uzyskanie celu podjętego działania.

Nie wystarczy jednak określić zadań, które pracownik musi wykonywać przy użyciu języka obcego. Równie istotne wydaje się ustalenie warunków, w ja-

kich będą one wykonywane oraz oczekiwanych standardów wykonania – nierealne byłoby oczekiwać, iż każdy uczestnik kursu opanuje język w stopniu perfekcyjnym. Można w tym celu posłużyć się opisem standardów kompetencyjnych, tzw. zawodowych, opracowanych przez Angielską Komisję do Spraw Języka (Reeves i Wright, 1996: 134-136). Odwołując się do czterech sprawności językowych opisują one pięć poziomów zaawansowania, charakterystyczne funkcje językowe i zadania, które w obrębie każdego poziomu badany powinien być w stanie wykonać. Po zidentyfikowaniu, do wykonania których zadań pracownik potrzebuje języka obcego, przy pomocy powyższych standardów ustala się minimalny poziom kompetencji językowej, konieczny do skutecznego ich wykonania.

Hutchinson i Waters (1987: 59), Dudley-Evans i St John (1998: 16) oraz inni autorzy podkreślają konieczność włączania ekspertów z danej dziedziny w przeprowadzanie analizy potrzeb, gdyż nauczyciele czy językoznawcy nie posiadają fachowej wiedzy z danej dziedziny (uwaga ta dotyczy także analizy potrzeb przeprowadzanej przy użyciu innych, omówionych wcześniej metodologii). Podnosi to zdecydowanie jej rzetelność, a tym samym jakość. Ekspertom łatwiej jednak dostarczyć rzetelnych informacji, jeśli będą analizować zadania, a nie, jak robiono to wcześniej, język, o którym zwykle niewiele wiedzą, gdyż brakuje im wiedzy językoznawczej. Konceptualizacja potrzeb uczniów w kategorii zadań pozwala uniknąć tego problemu (Long, 2005b).

Wyniki analizy potrzeb przeprowadzonej w oparciu o zadania umożliwiają zaprojektowanie różnych programów kursów języka dla celów profesjonalnych czy zawodowych, których podstawą będą zadania czy konkretne treści specjalistyczne. Jak wiemy stawiają one ucznia w centrum uwagi nie tylko dlatego, że przeprowadzona analiza potrzeb uczniów determinuje nauczane treści, ale także dlatego, iż zgodnie z sugestiami psycholingwistyki, pozwalają one dostosować program do wewnętrznego sylabusu rozwojowego uczniów, odrzucając różnego rodzaju sylabusy tradycyjne, narzucane uczącym się z zewnątrz.

W trosce o rzetelność i trafność badania oraz ograniczenie błędu pomiaru, zaleca się triangulację – zbieranie danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod oraz korzystanie z różnych źródeł informacji (przedsiębiorstwo, pracownicy, środowisko), a następnie porównywanie i łączenie wyników (Long, 2005b). Konieczność takiego działania dowodzą wyniki różnych eksperymentów. Np. w badaniu potrzeb językowych stewardes i stewardów wykonanym przez Longa (ibid.: 49-62) badana grupa zawodowa wymieniła w badaniu introspekcyjnym 32 rodzaje zadań, do wykonania których potrzebuje znajomości języka obcego, a w wywiadzie dodała 57, co łącznie pozwoliło na opisanie 89 zadań. Badani językoznawcy wymienili zaś tylko 30 typów zadań w badaniu introspekcyjnym i 33 rodzajów w wywiadzie jako niezbędne dla tej grupy zawodowej, co łącznie dało 63 typy zadań. Podobną rozbieżność ukazały wyniki dotyczące używania przez badaną populację słownictwa specjalistycznego. Stewardzi i stewardesy łącznie wskazali 303 terminy specjalistyczne (115 w badaniu introspekcyjnym i 188 w wywiadzie), podczas gdy językoznawcom udało się zanotować ich tylko 61 (odpowiednio 35 i

26 terminów). Jak widzimy, analiza dyskursu danej grupy zawodowej przez outsiderów nie pozwala dokładnie określić potrzeb językowych danej grupy pracowników, oni sami są najlepszym źródłem informacji.

## 5. Uwagi końcowe

W związku tym, że uczestniczenie w edukacji na każdym etapie życia stało się zasadniczym wymogiem naszych czasów, wypracowywanie efektywnych modeli kształcenia dorosłych, w tym również kształcenia kadr w przedsiębiorstwach, wydaje się niezwykle ważne. Dotyczy to także edukacji językowej – mobilni pracownicy, zmieniający nie tylko geograficznie miejsca pracy, ale także sektory gospodarki, muszą dostosowywać swoje kompetencje językowe do czekających ich nowych lub zmieniających się zadań. Edukacyjny styl życia stał się koniecznością człowieka, gdyż uczenie się stwarza nam większe możliwości rozwoju kompetencji do niezależnego planowania i organizowania własnej biografii, daje nadzieje na budowanie własnej tożsamości i podmiotowości. Dlatego też niezwykle istotne jest wyposażenie nauczycieli języków obcych w narzędzia pomiaru potrzeb językowych pracowników i umiejętność przeprowadzania analizy potrzeb osób dorosłych, co pozwoli na takie projektowanie kursów językowych, aby rozwijały odpowiednie kompetencje językowe uczestników, a tym samym przygotowywały ich do komunikowania się w miejscu pracy z użyciem języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Brinton, D. M., Snow, M. A. i Wesche, M. B. 1989. *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- Cohen, R. 2001. „Language and negotiation: a Middle East lexicon” (w:) *Language and Diplomacy*. (red. J. Kurbalija i H. Slavik). Malta: Diplo Projects: 67-92.
- Crosling, G. i Ward, I. 2002. „Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees”. *English for Specific Purposes* 21: 41-57.
- Dictionary of Occupational Titles*. 1991. Fourth edition, revised. Washington, DC: US Employment Service, US Department of Labor.
- Dudley-Evans, T. i St John, A. 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: CUP.
- Ellis, M. i Johnson, C. 1994. *Teaching Business English*. Oxford: OUP.
- Hutchinson, T. i Waters, A. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Knowles, M., Holton, E. i Swanson, R. 2009. *Edukacja dorosłych*. Warszawa: PWN.
- Long, M. 2005a. „A rationale for needs analysis and needs analysis research” (w:) *Second Language Needs Analysis*. (red. M. Long). Cambridge: CUP: 1-16.

- Long, M. 2005b. „Methodological issues in learner needs analysis” (w:) *Second Language Needs Analysis*. (red. M. Long). Cambridge: CUP: 19-76.
- Reeves, N. i Wright, C. 1996. *Linguistic Auditing*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stryker, S. i Leaver, B. 2007. „Content-based instruction: from theory to practice” (w:) *Content-Based Instruction in Foreign Language Education. Models and Methods*. (red. S. Stryker i B. Leaver). Washington: GUP: 3-27.
- Suchodolski, B. 2003. *Edukacja Permanentna: Rozdroża i Nadzieje*. Warszawa: PWN.
- Taillefer, G. 2007. „The professional needs of Economics graduates: assessment and perspectives in the French context”. *English for Specific Purposes* 26: 135-155.
- Vandermeeren, S. 2005. „Foreign language needs of business firms” (w:) *Second Language Needs Analysis*. (red. M. Long). Cambridge: CUP: 159-181.



***Agnieszka Strzałka***

*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej,  
Kraków*

---

## **STRATEGIE INTERAKCYJNE LEKTORÓW, Z KTÓRYMI DOROŚLI CHCĄ PRACOWAĆ**

### **Abstract**

Knowing that there is a definite link between instructor – student interaction and students' affect, as there is between affect and learning, the article provides a look at the ways in which FL teachers address adult learners. Teaching adult learners in general constitutes a challenge since the group are especially sensitive to self image and easily get demotivated. Teacher's behaviour, her attitude to the adult student and the atmosphere of learning are among the most important motivational factors for adults. The article is an attempt at presenting specific interactional strategies good teachers practice in order to motivate adults, offer them a sense of security and satisfy their face needs.

### **1. Wprowadzenie**

Na wstępie należy zaznaczyć, iż w rzeczywistości grupa szkolonych dorosłych dzieli się na szereg tzw. grup docelowych, których specyficzne potrzeby i biografia edukacyjna, w tym doświadczenie w nauce języka obcego, będą różnić się od pozostałych. W swojej praktyce nauczycielskiej zetknęłam się, między innymi, z grupami zupełnie początkujących pracowników sektora bankowego w starszym wieku, jak i średnio- i zaawansowanymi grupami młodszych pracowników tegoż sektora obu płci. Prowadziłam zajęcia z początkującymi sekretarkami na kursach doskonalenia zawodowego i pracownikami linii produkcyjnej w fabryce słodyczy, którzy nigdy wcześniej nie uczyli się żadnego języka zachodniego. Zdarzali się początkujący, średnio-, jak i zaawansowani członkowie wyższej kadry zarządzającej sektora bankowego i administracji publicznej, często, lecz nie zawsze, władający innym językiem (w przeważającej mierze mężczyźni). Obok młodych pracowników firm informatycznych po studiach (bardzo niewielki odsetek pań)

na różnym poziomie zaawansowania, pojawiło się kilka osób z podstawowym lub średnim wykształceniem, planujących wyjazd zagranicę w celu podjęcia pracy fizycznej. Ich wspólną cechą było to, że musieli widzieć, że ich nauka w wieku dorosłym ma sens, a nauczyciel z którym pracują szanuje ich niezależność, mimo iż w nauce języka obcego często czuli się jak „dzieci we mgle”.

## **2. Praca z dorosłymi wyzwaniem dla lektorów języka obcego**

Jak czytamy w dokumencie europejskim: „Nauczyciele języków często muszą walczyć z brakiem pewności siebie u swoich uczniów wynikającym z niedostatków edukacji językowej w przeszłości. Muszą pokonać również stereotyp wyglaszany przez uczniów pozbawionych w przeszłości możliwości uczenia się języka, że nauka języków jest trudna i „nie dla mnie”. Budowanie pewności siebie u uczniów i podtrzymywanie ich motywacji to główne wyzwania dla nauczycieli uczących dorosłych ludzi” (<http://ec.europa.eu/education/languages>).

Fragment ten uzmysławia nam wagę strategii nauczycielskich, które mają wpływ na element afektywny procesu uczenia się, a więc to jak uczący się postrzega własne szanse na odniesienie sukcesu, jak ocenia swoje możliwości (zdolności) opanowania języka obcego, jak silna jest jego motywacja do podjęcia i kontynuowania nauki, mimo wielu innych obowiązków zawodowych i rodzinnych, oraz jak duży niepokój odczuwa w związku z sytuacją uczenia się. Niepokój związany z postrzeganą trudnością materiału, osobą nauczyciela, innymi osobami w grupie, a dokładnie ich oceną jego kompetencji oraz obrazem samego siebie.

## **3. Afekt w nauczaniu dorosłych**

Afekt, rozumiany jako emocjonalna reakcja na język, którego naukę podejmuje się, środowisko uczenia (m.in. inne osoby), jak też własną osobę w procesie uczenia się odgrywa ważną rolę w nauczaniu wszystkich grup wiekowych.

Podczas gdy pozytywne emocje prowadzą do wzmocnienia wysiłków i podtrzymywania decyzji o uczeniu się, negatywne odczucia, takie jak lęk, znudzenie, czy brak satysfakcji, prowadzą zwykle do gorszych efektów nauczania. Emocje szczególnie dają się we znaki w przypadku dorosłych, gdyż ci, jako samostanowiacy o swojej dalszej nauce, mają możliwość rezygnacji z niej. Powodów zaprzestania nauki doszukiwać można się właśnie w sferze emocjonalnego nastawienia do uczenia się języka obcego.

### **3.1. Motywacja u dorosłych**

Bye, Pushkar i Conway (2007) stwierdzają, że „nietradycyjni” studenci, a więc ci uczący się poza wiekiem normalnie przeznaczonym na edukację wykazują wyższy stopień motywacji wewnętrznej. W świetle ich badań dorośli charakteryzują się większą wewnętrzną potrzebą uczenia się niż osoby młodsze. Czy stwierdzenie to jest prawdziwe również w odniesieniu do nauki języka obcego? Poza for-



malnym systemem nauczania nauka nie jest już obowiązkowa (tak jak na nieobowiązkowych studiach wyższych lektorat języka obcego wciąż jest obowiązkowy), a więc wybrali swoje kursy lub studia dobrowolnie. W obecnej sytuacji, znajomość języka obcego często decyduje o zatrudnieniu, zwolnieniu lub wysokości osiągniętej pensji. Możemy więc o motywacji dorosłych powiedzieć, że jest, niejednokrotnie silną, motywacją instrumentalną, która powinna dawać dobre rezultaty nauki. Z drugiej strony, „silniejszym [niż nagrody zewnętrzne] czynnikiem motywacyjnym jest zaspokojenie potrzeb wewnętrznych” (Knowles, Holton i Swanson, 2009: 182), takich jak potrzeba aktywności i potrzeba rozwoju. W praktyce okazuje się jednak, że motywacja dorosłych, często słabnie, prowadząc do częstych rezygnacji z nieobowiązkowej w końcu nauki, a jedną z ról instruktora staje się właśnie podtrzymywanie tej motywacji.

### 3.2. Obraz samego siebie (self-esteem)

Na utrzymanie motywacji do uczenia się języka obcego nieodwołalnie ma wpływ obraz samego siebie, jaki tworzy się u osoby dorosłej w związku z sytuacją, uczenia się. Jeśli zagrożone zostaną potrzeby bezpieczeństwa, własnej tożsamości jako osoby dorosłej, kierującej samym sobą, czy przynależności do grupy, rozumianej tu jako poczucie bycia na zbliżonym poziomie i dzielenia celów uczenia się z innymi oraz dokonywania porównywalnych postępów, motywacja może spaść poniżej poziomu niezbędnego do kontynuacji nauki (por. de Andres, 1999 za Reasoner).

### 3.3. Poziom lęku

Wysoki poziom lęku skorelowany jest w nauce języka obcego z niskimi wynikami, gorszym radzeniem sobie z zadaniami na mówienie i pisanie, małą pewnością siebie oraz niską samooceną (Oxford, 1999: 61). Jednak, związek poziomu lęku z osiąganymi wynikami uczenia się nie jest prosty, a niektórzy badacze twierdzą, że lek spowodowany jest problemami w nauce, a nie odwrotnie (ibid.). Osoby, u których poziom lęku jest wyższy od innych często „zaczynają się”, zachowują nerwowo w czasie zajęć, doświadczają problemów z wymową dźwięków języka obcego. Objawy mogą obejmować też tzw. zachowania maskujące – nieustanny uśmiech, potakiwanie, żartowanie czy samokrytykę (ibid.: 66).

Udokumentowano związek pomiędzy poziomem lęku u uczących się a interakcją lektor/nauczyciel – uczeń. Najbardziej miażdżący wpływ na poziom lęku uczącego się wywrzeć może brak łagodnej poprawy, ośmieszanie i nietaktowna reakcja na błędy w obecności innych uczestników.

### 3.4. Afekt u dorosłych a zachowanie nauczyciela

Wśród podstawowych warunków motywowania uczniów, Dörnyei (2001) wymienia odpowiednie zachowanie nauczyciela, dobre relacje z uczniami, miłą i bezpieczną

atmosferę oraz spójność grupy. W niniejszym badaniu przedmiotem szczególnej uwagi są zachowania werbalne i niewerbalne lektora. Warto podkreślić, że zarówno w codziennych rozmowach, jaki w interakcjach profesjonalnych ogólne wrażenie stron nie jest tylko kwestią makro zachowań uznawanych za grzeczne, takich jak formy powitania, zwracania się do siebie, lub brak zachowań ogólnie uznanych za niegrzeczne (agresywne, nietaktowne zwroty), ale w dużej mierze kwestią niuansów doboru słów, tonu wypowiedzi i towarzyszących jej sygnałów para- i pozawerbalnych. To one tworzą miłą i bezpieczną dla dorosłego uczestnika atmosferę uczenia się.

#### **4. Badanie: obserwacja zachowań interakcyjnych lektorów pracujących z dorosłymi**

Dokonując zestawienia modelu technologicznego (nastawionego na nauczyciela), humanistycznego (nastawionego na ucznia) i krytycznego (nastawionego na refleksję) edukacji dorosłych, Pierścieniak (2005) wskazuje na model krytyczny, jako najbardziej dojrzały. Nauczyciel dorosłych staje się, w myśl tego modelu, krytycznym analitykiem indywidualnych sposobów życia i kompetentnym znawcą ludzkich osobowości. Będzie empatycznym przyjacielem, intelektualnym prowokatorem, skutecznym doradcą, spolegliwym opiekunem itp. (ibid.: 25).

Wewnątrz tego modelu odnajdujemy m.in. zasadę uwzględniania roli emocji w procesie nauczania oraz zasadę wykorzystania humoru. Są dwie zasady, które wydały mi się szczególnie znajome z własnej praktyki nauczania dorosłych. Nie umniejszając żadnej z pozostałych zasad (takich jak zasada nacelowania na potrzeby uczestników czy wykorzystania ich uprzedniego doświadczenia), z których każda stanowi ważny element pracy z dorosłymi, i mogłaby być przedmiotem osobnych badań, chciałabym bliżej przyjrzeć się właśnie tym dwóm zasadom. W glottodydaktyce ogólnej coraz częściej mówimy o roli emocji, wykorzystanie humoru w nauczaniu języków obcych, jako węższe pole badawcze, również rozwija się w ostatnim czasie (por. Askildson, 2005; Wowro, 2009).

Pytanie które zadałam sobie dla niniejszego badania to: czy lektorzy, uznawani przez samych zainteresowanych – dorosłych uczących się języka angielskiego, za najlepszych, rzeczywiście te zasady stosują? W jakim stopniu są one obserwowalne oraz jak realizowane są w praktyce poprzez strategie interakcyjne, które nazwałam odpowiednio: strategiami wsparcia emocjonalnego i strategiami humoru?

Obserwacja dobrych nauczycieli przy pracy z dorosłymi wydała mi się dobrym narzędziem zebrania szczegółowych danych, które w przyszłości mogłyby posłużyć szkoleniu nauczycieli. Jak wiemy, niewielka część naszego kształcenia zawodowego nauczycieli języków obcych ma charakter przygotowania do pracy z konkretną grupą wiekową. Jeśli programy instytucji kształcących nauczycieli filologów uwzględniają taką możliwość, dużo większą szansę mają studenci na zapoznanie się ze specyfiką pracy z najmłodszymi – grupą znajdującą się dziś w centrum uwagi, oraz stosunkowo dobrze rozpoznaną. Praktyka studencka pomaga również przyszłym nauczycielom zapoznać się głównie z pracą wśród dzieci i młodzieży.

W czasie 18 godzin obserwacji 4 lektorów (dwóch kobiet i dwóch mężczyzn) konsekwentnie uznanych przez uczestników kursów języka angielskiego dla firm za bardzo dobrych, (okresowa ocena lektora) zanotowałam ok. 200 krótkich wymian interakcyjnych pomiędzy lektorem a uczestnikami. Uczestnikami kursów języka angielskiego dla firm były osoby w wieku od 20 do 50 lat, z wykształceniem wyższym na poziomach od początkującego do zaawansowanego (Cambridge Proficiency). Bardzo ważne było, aby transkrypcja zebranych danych odzwierciedlała subtelne cechy tych interakcji, takie jak znaczące pauzy, nakładanie się wypowiedzi, śmiech, a nawet jego rodzaj, przerwane wypowiedzi, emfaza, przedłużone dźwięki, parafraza rozumiana jako naśladowanie czyjegoś głosu (Rapley, 2010 za Poland, 2002). W praktyce okazało się, że odnotowanie tych szczegółów jest możliwe jedynie przy bacznej obserwacji wszystkiego co się dzieje w sali, dlatego świadomie zrezygnowałam z nagrywania rozmów, zwłaszcza ze stwarzałyby to niekomfortową sytuację dla obserwowanych. Nawet jeśli jakaś część wymian uszła mojej uwadze, z powodu notowania na bieżąco, uznałam tę metodę za bardziej rzetelną dla badania o charakterze jakościowym.

## 5. Analiza danych: interakcyjne strategie motywacyjne stosowane przez dobrych lektorów

Kategoria	Strategia	Przykłady*
Interlanguage	Łagodna poprawa	[2][3]
	Pozytywny feedback	[7]
	Alternatywne „nie”	[4][5][6]
	Podpowiedź (szepcem/gestem)	[12][13]
	Pytanie pomocnicze	[8]
	Zachęta do samopoprawy	[9][10]
	Podkreślenie	[11]
	Aprobata/pochwała	[23]
Problemy uczestnika	Zapewnienie	[1]
	Zainteresowanie/Empatia	[14][15][16][17][18]
	Pomoc/Wskazanie drogi	[19][20]
	Zachęta do skorzystania z pomocy	[28]
	Cierpliwe tłumaczenie	[22]
	Cierpliwe oczekiwanie	[34]
Relacje	Zwracanie się po imieniu	[21]
	Dbalność o uczestnika	[25][26][27]
	Rutynowa grzeczność	[29][30][31][32]
	Grzeczne zakończenie tematu	[33]
	Small talk	[40][41][42]
	Unikanie imperatywu	[35][36]
	Równe traktowanie	[38][39]
	Dygresja – nawiązanie do „real life”	[37][38]
	Reagowanie emocjami	[39]

Tabela 1: Strategie wsparcia emocjonalnego. \* pełne przykłady dostępne w załączniku.

### 5.1. Łagodna poprawa, pozytywny feedback, pomoc

Podkreśla się sukces interakcyjny nauczycieli, którzy „częstym chwaleniem, słowem, jak i w sposób niewerbalny zapewniają, wmyśl założeń metody naturalnej, niski filtr afektywny, ułatwiający zapamiętywanie i uczenie się” (Komorowska, 2007: 114). Ważny dla motywacji i pozytywnego afektu dobry sposób dostarczania informacji zwrotnej (por Nunan, 1991 cyt. przez Zhao, 2010) przejawia się u obserwowanych lektorów w następujących formach: jako reakcja na błąd, forma poprawna podawana jest z naciskiem lecz tonem łagodnym, bez irytacji (przykład[2]). Innym razem [3] bez nacisku, jakby nigdy nic. Ton podkreślenia [9] jest rzeczowy, nie wprowadza elementu krytyki. Nie pojawia się kategoriyczne: „nie, to nie jest poprawna odpowiedź”, zdarza się zabawna infantylizacja „nie” (m.m) lub taktowne „tak, ale”, zamiast nie. Sposób artykulacji świadczy o kreatywności lektorów w tym względzie (np. kilkakrotne, szybkie nie brzmi łagodniej niż jedno NIE). Często potwierdzana jest poprawność, w trakcie lub po wypowiedzi. Pytania pomocnicze redukują długość krepującego milczenia po stronie ucznia [8]. Może to być np. podanie dwóch możliwości do wyboru. Pytania dające wybór ułatwiają znalezienie właściwego słowa [9].

Pozytywny feedback jest ogólnie częsty, sporadycznie zaś podkreślony głosem [11]. Ponieważ częsta ale rutynowa pochwała [7] może brzmieć mechanicznie (por. Brophy, 1981; Nunan, 1991 cyt. przez Zhao, 2010), od czasu do czasu lektorzy stosują wyraźne, mało powtarzalne formy aprobaty [23][24].

### 5.2. Zrozumieć dorosłego

Lektor nie pozostawia uczestnika samego z jego problemami[19]. Lektor zwraca uwagę nie tylko na „problemy” językowe[14]. W momentach gdy uczestnicy dostrzegają (a może wyolbrzymiają?) swoje trudności, lektor wykazuje empatię. Lektorzy wyczuleni są na parawerbalne sygnały ze strony uczestników – kiedy na przykład intonacja uczestniczki pokazuje, że nie rozumie ona typu zdania, lektor „spiesz” z pomocą [19]. W przykładzie [28] uczestniczki są jakby zawstydzone, że nie pamiętają potrzebnych zwrotów, lektor rozwiewa to uczucie, podsuwając rozwiązanie problemu (nie gotową odpowiedź). W [20] ton głosu lektora mówi jakby „nie wiedziałeś, ale już wiesz i to dzięki sobie.” Zaobserwowane strategie zdają się być trafną odpowiedzią na potrzeby dorosłych uczących się związane z zachowaniem twarzy w sytuacji „raczkowania” w języku obcym.

### 5.3. Różne formy grzeczności, partnerstwo, takt

Zachowania grzecznościowe należą do strategii wsparcia emocjonalnego, gdyż relaksują uczestników. „Eksperci pozdrawiają uczestników na samym wstępie zajęć, nie śpieszą się z wprowadzaniem tematu i dbają o utrzymanie milej atmosfery” (Knowles, Holton i Swanson, 2009: 276).

Zwracając się po polsku lektorzy używają formy pani + imię, lub imię [21]. Po angielsku – imię. Zdarzają się zdrobnienia. Uczestnicy mogą liczyć na dbałość lektora o ich „bycie na bieżąco”, często zaniebdywane powodu innych obowiązków. W [25] lektor wie, że luźne materiały mogą się zagubić, jest gotowy dać nową kopię. Spóźniony uczestnik [26] dostaje materiały i informacje, co aktualnie się dzieje.

Grzeczne zwroty pojawiają się w różnych momentach zajęć, przykładowo lektor kończy zajęcia rutynowym podziękowaniem, wyraża zdziwienie w grzeczny sposób, a nawet, zadając do domu formuluje polecenia jako grzeczna prośbę. Zamiast „now open your books...” słyszymy, „next exercise on page...”. W [33] nie pesząc mówiącego lektor sygnalizuje, że czas przejść dalej.

Rutynowe (tj. oparte na istniejących w języku docelowym formułach grzecznościowych) zachowania interakcyjne zostały zaobserwowane w momencie rozpoczynania i kończenia zajęć [29], jak również przy przechodzeniu od jednego zadania do drugiego, zadawaniu pracy domowej [31] i przy wymianie zdań będącej częścią „speaking practice” [30]. W [40][41] lektor niespiesznie rozpoczyna zajęcia, poświęcając czas na rozmowy wstępne (*phatic communion*). W [37] słówko w ćwiczeniu staje się okazją do porozmawiania, w tym wypadku o sztukach teatralnych, jakie można zobaczyć w mieście. Podkreślana jest równość, partnerstwo obu stron – nauczyciel uczy się/dowiaduje czegoś od dorosłego uczestnika, są partnerami w rozmowie. Stawiane pytania nie są tylko pytaniami nauczycielskimi [38]. Reakcja nie jest tylko uznaniem poprawności wypowiedzi, ale odnosi się do jej treści [39].

Zachowania interakcyjne wobec innych grup uczących się prawdopodobnie różnią się znacznie. Pewne formy grzecznościowe byłyby uznane za dziwne w stosunku do dzieci czy nastolatków. W gimnazjum nauczyciel może przekazać komunikat „pora przejść dalej” bardziej otwarcie: „Sorry, man, your time is up”. Z drugiej jednak strony, brak obecności form grzecznościowych w dyskursie nauczycieli w tradycyjnym nauczaniu stanowi brak odpowiedniego modelu dla uczniów w ich komunikacji poza klasą.

Kategoria	Strategia	Przykład
Poprawa błędów	Przyjazny śmiech/Pytanie	[43]
	„Niedowieranie”	[44][45]
	Akceptacja „kreatywności”	[52]
Problemy uczestników	„Śmiech na utyskiwanie”	[46] [55]
	Uznanie dla dystansu do samych siebie – śmiech	[48][49]
	Zwrócenie uwagi poprzez humor	[53]
Humor interakcji właściwej	Ironia	[50]
	Zabawne gesty	[51]
	„Obrona przed oczekiwaniem”	[54]
	Humor elicytacji	[56][57]
	Komentarz do słów uczestnika	[58][59][60]
Urozmaicenie zajęć	Konwencja zabawy	[47]
	Zabawne elementy języka	[61]
	Zabawne historyjki z życia	[62]

Tabela 2: Strategie humoru.

#### 5.4. Poprawiać nie raniąc

Unikanie przez lektora bezpośredniości, poprzez zastosowanie sugestii czy pytań retorycznych to cechy tzw. grzeczności typu *off-record*. (Jiang, 2010 za Brown i Levinson, 1987). W omawianych przykładach z grupy strategii zastosowania humoru dodatkowo pojawia się uśmiech czy nawet śmiech, pozbawiony elementu drwiny [43]. Nauczyciel okazuje zrozumienie poprzez humor, jakby mówił: „pomyłki się zdarzają. Te wyrazy brzmią podobnie, ale znaczą co innego”. Jednak w tonie wypowiedzi brak jest sarkazmu [44][45]. Lektor zadaje pytanie zamiast stwierdzać „it's not polite” [43]. W przykładzie [52] w powtórzeniu słów uczestniczki przez lektora nie ma sarkazmu. Akceptuje jej połowiczne rozwiązanie i zachęca do dalszego „szukania w pamięci”.

#### 5.5. W co grają uczestnicy?

Mniej lub bardziej świadome maskowanie lęku skłania czasem dorosłych do (żartobliwego) narzekania, utyskiwania i samokrytyki. W [48] lektor podchwytuje żartobliwy ton uczestniczki, doceniając jej dystans. Innym razem lektorka kwituje serie utyskiwań na gramatykę [46] po prostu śmiechem. W [53] lektor wykorzystuje sytuację, w której uczący się sam stwierdza, że nie idzie mu zbyt dobrze, aby przypomnieć mu, że systematyczność jednak pomaga.

#### 5.6. Być zabawnym z umiarem

Warto tu przypomnieć, że zaleca się ostrożne użycie humoru w klasie i innych kontekstach publicznych (Schmitz, 2002 za Deneire, 1995): „Zdrowy rozsadek i takt z pewnością będą dobrym przewodnikiem dla nauczyciela w doborze odpowiedniego typu humoru dla konkretnej sytuacji w klasie” (ibid.: 3). U wszystkich z badanych lektorów zaobserwowałam strategię „zabawnych gestów”, która jednak nie jest nadużywana. Żaden z lektorów nie przyjmuje roli komika. W [54] sama sytuacja, czy może słuchany tekst jest lekko humorystyczny. Byłoby weselej gdyby lektor zademonstrował śpiewanie, jednak nie decyduje się na tę rolę. Efekt jest równie humorystyczny. Lektor przejawia poczucie humoru również w obrębie roli elicytatora [56][57]. Zachęca do odpowiedzi na „prywatne” pytanie, obracając to w żart. Wie na jakie tematy można żartować z dorosłymi uczestnikami, w zależności od składu grupy [58][59]. Zabawna interakcja, stosowana z umiarem wprowadza atmosferę humoru i rozluźnienia.

#### 5.7. Unikanie nudy

Ostatnia kategoria zachowań humorystycznych wydaje się spełniać rolę przerywników, dobrze wplecionych w strukturę lekcji. Lektor bawi uczestników i

samego siebie, okraszając zajęcia zabawnymi elementami języka [61], przytaczając zabawne historyjki z życia [62].

## 6. Zachowania interakcyjne lektorów: wnioski

Analizując zachowania werbalne lektorów, nie sposób pominąć zachowania interakcyjnego samych dorosłych uczących się języka obcego. Wydaje się, że dorośli w pełni świadomi trudności, jakie przychodzi im pokonać w nauce języka obcego, o których była mowa we wstępie. Można zaobserwować, że również dają wyraz przeżywanym trudnościom, na przykład komentując je otwarcie: „miałam przerwę”, „i znowu zapomniałam”, „źle zadałam pytanie” (bardziej charakterystyczne dla kobiet), lub żartując z całej sytuacji w języku polskim lub angielskim, na przykład w trakcie rozmów sterowanych, gier na role („why do you want to sack us, because our English is bad”? (uczestnik w roli pracownika, do uczestnika w roli pracodawcy), częściej zaobserwowane u mężczyzn. Przyznanie się do trudności jest jednocześnie informacją dla lektora i może być traktowane jako prośba o pomoc. Jak widzieliśmy, lektorzy reagują na te sygnały, okazując postawę pomocy, zrozumienia, kierując procesem nauczania w taki sposób, aby dorosły uczestnik miał jak najmniej okazji do poczucia zawstydzenia. Z pewnością uczucia takie niejednokrotnie towarzyszą dorosłym w ich nauce języka obcego. Należy jednak przyznać, że dobry lektor zwraca czujną uwagę na swoje relacje z uczestnikami, na zachowanie swoistej równowagi, jakże niecharakterystycznej dla edukacji dzieci i młodzieży, gdzie nauczyciel zawsze pozostaje w pozycji auktorialnej w stosunku do ucznia.

Strategie wsparcia emocjonalnego, z jakimi spotkaliśmy się podczas badania wydają się dobrze ilustrować ogólne zasady postępowania z dorosłymi na lekcji języka obcego. Zapewniono dobry klimat, budowano przyjazne, acz profesjonalne relacje, reagowano na zahamowania i wrażliwość na punkcie własnej niezależności jako osoby dorosłej.

Zaobserwowane strategie humoru, stosowane przez tę małą grupę dobrych lektorów, mogą pomóc w refleksji nad rolą humoru w nauczaniu dorosłych. Spełnia on przynajmniej kilka funkcji – ogólną, do której zaliczyłabym wprowadzanie milej, nieskrępowanej atmosfery oraz autoprezentację lektora jako osoby otwartej, przystępnej, oraz szereg funkcji szczegółowych. Funkcje te to: łagodna poprawa błędów, okazywanie empatii, upominanie, również realizowane właśnie poprzez humor. Wydaje się że, używając humoru lektorzy starają się obniżyć stres, jaki dorośli odczuwają w związku z nauką języka obcego.

## 7. Podsumowanie

Przedstawiony przeze mnie obraz dyskursu edukacyjnego w szkoleniu dorosłych jest z pewnością fragmentaryczny. Jak pisałam, dotyczy realizacji tylko dwóch wybranych zasad nauczania dorosłych oraz określonego kontekstu (szkolenia

językowego w firmie). Wydaje się jednak, że przeanalizowany materiał ujawnia pewne istotne elementy repertuaru dobrej praktyki w zakresie nauczania dorosłych. Fakt, że niektóre strategie odnotowane zostały tylko raz w czasie całej obserwacji (np. „Obroń przed oczekiwaniami”) świadczyć może o idiosynkratycznym charakterze strategii, zwłaszcza tych z grupy użycia humoru, istnieje jednak szansa, że przy dłuższym badaniu większej liczby lektorów ten rodzaj zachowania pojawiłby się znowu. Trzeba również zaznaczyć, że w analizie użyłam własnej, wąskiej kategoryzacji rodzajów humoru, gdyby posłużyć się tylko kilkoma szerszymi kategoriami, w każdej znalazło by się więcej przykładów. Mam nadzieję, że przytoczone przykłady strategii wsparcia emocjonalnego i użycia humoru mogą być pomocne w kształceniu nauczycieli, jak również stanowić punkt wyjścia do dalszych badań nad edukacją językową dorosłych, w szczególności nad dyskursem edukacyjnym tej grupy wiekowej.

## BIBLIOGRAFIA

- Askildson, L. 2005. „Effects of humor in the language classroom. Humor as a tool in theory and Practice”. *Arizona Working Papers in SLAT* – Vol. 12, pp 45-61. <http://w3.coh.arizona.edu/>. DW: 12.03.2011.
- Bye, D., Pushkar, D. i Conway, M. 2007. „Motivation, Interest, and Positive Affect in Traditional and Nontraditional Undergraduate Students”. *Adult Education Quarterly*, 57: 141-158.
- De Andres, V. 1999. „Self-esteem in the classroom or the metamorphosis of butterflies.” (w:) *Affect in language learning*. (red. J. Arnold). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. England: Pearson Education Limited.
- [http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc52\\_pl.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc52_pl.htm).  
Nauczanie języków obcych. Edukacja dorosłych. DW: 18.02.2011.
- Jiang, X. 2010. „A Case Study of Teacher’s Politeness in EFL Class”. *Journal of Language Teaching and Research*, 5, 651-655. <http://ojs.academypublisher.com>. DW: 1.03.2011.
- Knowles, M. S., E. F. Holton III i R. A. Swanson. 2009. *Edukacja dorosłych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska, H. 2007. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Oxford, R. L. 1999. „Anxiety and the language learner: new insights.” (w:) *Affect in language learning*. (red. J. Arnold). Cambridge: Cambridge University Press: 58-67
- Pierścieniak, K. 2005. „Specyfika uczenia się dorosłych” (w:) *Poradnik Edukatora* (red. M. Owczarż). Warszawa: Wydawnictwo CODN: 17-28.
- Rapley, T. 2010. *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.



- Schmitz, J. R. 2002. „Humor as a pedagogical tool in foreign language and translation courses.” *Humor: International Journal of Humor Research*, 15-1: 89-113.
- Wowro, I. 2009. „Rola treści humorystycznych w nauczaniu języka obcego. Analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego.” *Neofilolog*, 33: 269-282.
- Zhao, W. 2010. „An investigation of students’ face wants in Chinese English teachers’ Classroom Feedback”. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 1, No. 1: 29-34.

## Załącznik

Tabela 1: Strategie wsparcia emocjonalnego.

Kontekst	Strategia	Przykład	Wzór użycia
Zakończenie zajęć	<b>Zapewnienie</b>	[1] >czy są jakieś problemy Same problemy> >dlatego poćwiczymy to jeszcze	YM>MF ● MF>YM
Błąd gramatyczny uczestniczki (forma znana)	<b>Łagodna poprawa</b>	[2] I do not know what hap- pens to it> >what HAS HAPPENED What has happened> >Yes, right [3] (...) not to worry her >not to worry, not to stress. Not to stress.	YM>MF ●●●●●● YF>YMF MM>MM, YM ● MF>YM
Odpowiedź na pytanie, próba nieuda- na/niepelna	<b>Alternatywne „nie”</b>	[4]>m.m. (uśmiecch)  [5]>ok, but let’s look at it more globally. [6] >No, no no.<	YF> YF ● YM>MF MM>.MM, YM ●
Udana próba	<b>Pozytywny feedback</b>	[7]>mh. That’s right. Yes.	YF, MF, YM, MM > all ●●●●●●
Pytanie do przeczytane- go tekstu, trudność w udzieleniu odpowiedzi Kłopoty z przypomnia- niem właściwej formy gramatycznej	<b>Pytanie pomocnicze</b>	[8]>Why was he at a wrong place at a wrong time?... Where did he go? To Bretany. >How did he feel there?	YF>YFF  YM>MF●
Niewłaściwe słowo	<b>Zachęta do samopoprawy</b>	[9]Fried (...) >Fried or ROAST? Roast. [10]>(…) Am AM? >PM. PM.	
Dobra odpowiedź (czasowniki nieregularne, sprawiające trudność)	<b>Podkreślenie</b>	[11]>VERY good	YF>YFF

Niepewność w trakcie wypowiedzi	<b>Podpowiedź szeptem</b> <b>Podpowiedź/Wskazówka gestem</b>	[12]Although to wiec? >chociaż. [13]I znowu zapomnialam. > starts with [dʒ].	YF>MF YM>YF●●
Brak czegoś potrzebnego  Dużo nieznanych słówek  Trudny fragment w sluchance	<b>Zainteresowanie/Empatia</b>	[14]>What are you looking for? Moment. (znajduje chusteczki i wyciera nos) >A! Everybody's ill. [15]>Any words you do not understand? A lot of. >A lot of! (uśmiech współczucia) [16]it's getting worse. >(uśmiech współczucia) [17]>...is fed up with grammar. [18]>That was a bit difficult	YF>MF ●●● YM>MF MF>YM MM>MM●
Kłopoty ze zrozumieniem fragmentu tekstu  ...słowa.	<b>Pomoc/wskazanie drogi</b>	[19] „He does not look like [one?? >cale zdanie. He is a millionaire but he does not look like one. [20]COM -PE -TI -TIVE... nie wiem co to znaczy(zawstydzony?) >Competitive. It's someone who likes to compete to be better. Aha! Rywalizacja >yes. Competition, and competitive (...)	YF>MF YM>YM ●●●●
Pytanie nauczyciela	<b>Zwracanie się po imieniu</b>	[21]>***? > Pani ***?	YF, YM, MF, MM>all
Pytanie dot. gramatyki słowa Pytanie dot. czasu gramatycznego	<b>Cierpliwe tłumaczenie</b>	[22] shorts Dlaczego to jest w liczbie mnogiej? >szorty. Tak jak po polsku. Spodnie, szorty, w liczbie mnogiej	YF>MF YM>MF●●● MM>MM
Zakończenie dłuższego ćwiczenia/quizu  Rozmowa	<b>Aprobata/pochwała</b>	[23]>so, what's your score? Excellent. >Congratulations. [24]>Good point.	YM>YF YF>YMF MM>MM, YM ●●
Nawiązanie do poprzedniej sesji	<b>Dbłość o uczestnika</b>	[25]>Last time I gave you a copy (pokazuje). Do you have his copy? [26]>We are discussing this (przesyła kartę pracy) [27]>Were you here? I think ... was the only person here.	YM>MF ● MM>MM MF>YM

Strategie interakcyjne lektorów, z którymi dorośli chcą pracować

Ćwiczenie wymagające przywołania zwrotów z poprzedniej/ich lekcji	<b>Zachęta do skorzystania z pomocy</b>	[28]>można spróbować poszukać, jeśli się czegoś nie pamięta, np. zwroty z look.	YM>MF ● YF>YMF
Różny	<b>Grzeczność</b>	[29]>That's it for today. Thank you. [30] (...) 20%. >Really? Because I would think it was 90. [31]>If you could do that for homework.. because it take a bit more time. [32]>Could I get your name here?	All>all
Wypowiedz uczestnika przedłuża się	<b>Grzeczne zakończenie tematu.</b>	[33]>Mh.Mh. All right.	YF>YMF
Brak odpowiedzi	<b>Ciepłe oczekiwanie</b>	[34]>What is ()? (4s)	YM>MF
Instruowanie	<b>Zamiast imperatywu</b>	[35]>more practice in the workbook. [36]>Let's try the next one.	YM>YF MM>MM, YM
Ćwiczenie na słownictwo	<b>Dygresja – nawiązanie do „real life”</b>	[37]>Have you seen „May-day”?	MF>MM, MF ●●
Czytanie/dyskusja	<b>Równe traktowanie</b> <b>Reagowanie emocjami</b>	[38]>Why could they want to export (...)? (uczestnik dostarcza wytłumaczenia) >oh, yes, that makes more sense. [39]>Oh, my God.	MM>MM, YM ●●●● MF>YM ●
Początek zajęć	<b>Small talk</b>	[40]>How are you? [41]>Any plans for the weekend? Are you going to take your wife anywhere? [42]>How is your dog?	MF>YM

Tabela 2: Strategie humoru.

Kontekst	Strategia	Przykład	Wzór użycia
Odpowiedź niewłaściwa pod względem pragmatyki językowej	<b>Przyjazny śmiech/Pytanie retoryczne</b>	[43]>Someone invites you for dinner. How can you refuse politely? I am full> >(śmieje się). Is it polite?	YM>MF ● MF>YM
Niewłaściwy element leksykalny	<b>Feedback typu „Niedowierzenie” Pytanie przyjacielskie???</b>	[44]>How did He feel?> Incredibly. >Incredibly? Niesamowicie? (uśmiech)> [Terribly]. >[yes. (śmiech). Terribly. [45] (...) Koral war >What war? (uśmiecha się) Koral	YF>YF

		(gest o znaczeniu „no, nie do- kładnie) A! Wojny Krymskie >Właśnie. (uśmiech)	
Narzekania na konieczność powtarzania gramatyki Westchnienie z ulgą po skończonym ćwiczeniu.	<b>„Śmiech na utyskiwanie”</b>	[46] >Które są regularne a które nie?> Ach, gramatyka. ...nie możemy się uczyć bez gramatyki? >Zaraz będziemy opowiadać o wakacjach w zeszłym roku. S2: to w czasie przeszłym > no właśnie S1 (wzdycha) > (Śmiech)	YF>MF YM>MF
Zadawanie pytań w czasie przeszłym. Lektor rozdaje obrazki	<b>Konwencja zabawy</b>	[47]>Cover the pictures. (uśmiech). And...the other person has to guess.	YF>MF
Uczestniczka opowiada jak pisała mail w jęz. Angielskim  Lektor ma kłopoty z ustawieniem głośności	<b>Uznanie dla dystansu do samych siebie/dystans</b>	[48]I wrote an e mail to my Deutch friends. >Did you write in English? Yes, very bad English (śmieje się) > śmieje się) [49]>Can you hear anything? No (śmiech)	YM>.MF MF>YM
Rozmowa o cechach charakteru	<b>Ironia</b>	[50]I Am an optimist. > Why? In his country, In his weather?	YM>YF YM>YM ●●●
Różny	<b>Zabawne gesty</b>	[51]Lektor pokazuje coś, co wywołuje uśmiech u uczestników	YM, YF, MF, MM> all
Proba podania właściwej formy	<b>Akceptacja „kreatywności”</b>	[52]>what's the opposite of talkative? (...) not talkative. > not talkative. All right! (śmiech). And one word?	
Uczestnik, który często opuszcza zajęcia, rozmowa nt naszych mocnych i słabych stron	<b>Zwrócenie uwagi poprzez humor</b>	[53]>What are you good at? I'm NOT good at English. OK, what could I do? How can I help? I should read more. >Yes. Plus come to our classes regularly. Yes. >Do you promise? (śmiech)	YM>YM YF>YF
Słuchanie tekstu o śpiewaniu.	<b>„Obrona przed oczekiwaniami”</b>	[54](czyta) <i>It is easier to sing high notes when making a surprised face...</i> Nie wiem czy dobrze rozumiem. >High notes? Wysokie dźwięki. ... Don't look at me! (śmiech) (jeden z uczestników demonstruje)	YM>YM  MF>MM,

Strategie interakcyjne lektorów, z którymi dorośli chcą pracować

		[55] (...) I'm old. >Let us not go into this black kind of humour.	MF
Rozmowa o przestępstwach (Crime)  Poprzedniego dnia – święto kota	<b>Humor elicytacji (pogawędka z przymrużeniem oka)</b>	[56]>Have you ever done anything illegal? ... Don't worry, everything stays in this room. (śmiejch)  [57]> ... you have a cat. Did you do any nice things to your cat?	YF>MF YM>MF  MF>MM, MF ●
Ćwiczenia na mówienie (crime)  (Food)	<b>Komentarz do słów uczestnika</b>	[58] S1: I have never killed anybody. But sometimes I want. (śmieje się). My husband. (śmiejch) S2: I have never killed anybody >You have an ideal husband. (śmiejch) [59] S1:She likes cold soup. >which is crazy. [60]I get up at 6.22 >you are very precise (uśmiejch)	YF>MF YM>YM● MF>MM, MF
Rozmowa o zakupach	<b>Zabawne elementy języka</b>	[61]>yeah, some people shop till they drop. Do you know the idiom?	MF>MM, MF
Dowolny element leksykalny	<b>Zabawne historyjki z życia</b>	[62](scratch the car) >this woman (śmieje się) scratched her car twice into the same bulding. Kr, kr, kr. Oh my God! (śmiejch)	MF> MF, MM●

**Użyte symbole:**

- YF/YM kobieta/mężczyzna w młodym wieku  
 MF, MM kobieta/mężczyzna w średnim wieku  
 ... pauza  
 > sekwencja Lektora  
 (...) słowa niesłyszalne  
 ● powtarzanie się strategii  
 > < szybkie tempo  
 [ nakładanie się głosu  
 \*\*\* imię uczestnika/czki



*Dorota Werbińska*

*Akademia Pomorska, Słupsk*

---

**POSTRZEGANIE PROCESU  
UCZENIA SIĘ JĘZYKA  
OBCEGO W PERSPEKTYWIE  
UCZNIÓW DOROSŁYCH  
(BADANIE JAKOŚCIOWE  
NAUCZYCIELI  
KONSULTANTÓW)**

**Abstract**

The article aims at presenting a longitudinal two-year study on the perception of language learning from the perspective of five adult learners in their late 50s who are teacher consultants by profession and participants of an elementary course in English. The attention is focused on two aspects: 1) what general expectations they have with regard to the course (ie. language skills, knowledge, teacher, etc.) at the beginning of their learning process, 2) what they achieve or fail to achieve after two years of attending the course. The conclusions may provide some implications for language teachers of mature learners as well as future directions for researchers of this topic.

## **1. Wprowadzenie**

Wśród ważnych różnic indywidualnych w procesie uczenia się języka obcego coraz większą rolę odgrywają przekonania uczniów. W konsekwencji pojawiają się badania dotyczące poglądów uczących się: uczniów zdolnych, imigrantów, przyszłych nauczycieli, uczniów szkół różnego szczebla itp. Badania postrzegania procesu uczenia się przez uczniów dorosłych to często introspekcje przeprowadzane na studentach różnych kierunków, do których autorzy artykułów glottodydaktycznych – zwykle pracownicy uczelni wyższych – mają łatwy dostęp, a w praktyce oznaczają badania osób we wczesnej dorosłości. Studia nad osobami dojrzałymi mają miejsce znacznie rzadziej, choć, zważywszy na fakt, że edukacja

podnosi jakość życia ludzi, w ostatnich czasach wiele osób w wieku trzecim podejmuje naukę języka obcego. Jeszcze rzadziej pojawiają się badania dotyczące nauczania języków obcych, których obiektem są przedstawiciele konkretnych grup zawodowych, a jeśli takie występują, dotyczą one zwykle grup biznesowych, gdzie przedmiotem dociekań są różne aspekty nauczania języka biznesu. Niniejszy artykuł ma na celu próbę wypełnienia tej luki i skupienie uwagi na uczniach dojrzałych (w wieku powyżej 50 lat), byłych nauczycielach różnych przedmiotów, a obecnie pracownikach oświaty zatrudnionych na stanowiskach nauczycieli konsultantów oraz tym, co oni mają do powiedzenia na temat własnego procesu uczenia się języka obcego. Poglądy takiej grupy mogą przedstawiać wartość z kilku powodów. Po pierwsze, nauczyciele, a więc osoby nauczające innych, mają rozwój zawodowy wpisany w swoją profesję i można założyć, że podejmując się nauki języka obcego, będą grupą zmotywowaną, żądną wiedzy, potrafiącą odróżnić rzeczy ważne od mniej istotnych, a przez to, być może, wprowadzić nową jakość do procesu uczenia się języka ze swojego punktu widzenia. Po drugie, nauczyciele konsultanci, a więc osoby odznaczające się bardzo dużym doświadczeniem zawodowym<sup>1</sup> i udzielający na co dzień porad metodycznych nauczycielom praktykom są grupą świadomą dydaktycznie, zaznajomioną z teoriami i procesami uczenia się, i z tego względu można oczekiwać, że potrafią wyróżnić ważne sygnały czy aspekty towarzyszące ich procesowi uczenia się języka obcego znacznie lepiej niż osoby z mniejszym doświadczeniem. Po trzecie, badanie przekonania osób po 50 roku życia stanowi wartość samą w sobie, bowiem, „kultura, w której dojrzałość nie jest cenniona, nie wie, skąd pochodzi i dlatego nie może mieć pojęcia, dokąd zmierza” (Eriksen, 2003: 160).

## 2. Podstawy teoretyczne

Teoria Uczenia się Dorosłych (*Adult Learning Theory*) oparta jest na czterech założeniach prekursora andragogiki Malcolma Knowles'a (1975) sprowadzających się do tego, że: 1) dorośli potrzebują celu uczenia się, 2) dorośli muszą uczyć się w nawiązaniu do własnych doświadczeń, 3) proces uczenia się dorosłych powinien przybierać formę rozwiązywania problemów, 4) dorośli uczą się najefektywniej, kiedy temat jest przez nich samych uważany za wartościowy. W praktyce oznacza to, że nauczanie dorosłych powinno być nakierowane na osiągnięcie celu, a cechy promowane w środowisku uczenia się języka obcego przez dorosłych to autonomiczność i samo-sterowność.

W literaturze glottodydaktycznej studia nad akwizycją języka obcego osób dorosłych koncentrowały się głównie na kwestii wieku, przyjmując perspektywę biologiczną (np. Singleton i Ryan, 2004) i kognitywną, rzadziej uwzględniając aspekty społeczne czy edukacyjne (Larsen-Freeman, 2001). Dopiero ostatnio w

---

<sup>1</sup> Aby zostać nauczycielem konsultantem, wymagany jest staż pracy nauczyciela wynoszący minimum 10 lat



nauczaniu dorosłych dostrzegamy „zmienną się znaczenia” (Malewski, 2010: 18) podkreślając wartość badań biograficznych o uczeniu się ludzi dorosłych (np. Shoaib and Dornyei, 2005; Bellingham, 2005) oraz zmianę indywidualnej tożsamości (np. Block, 2007). Te nowe wątki, a zwłaszcza transformacja własnej tożsamości wydają się obiecujące ze względu na niedobór badań skoncentrowanych na osobach „w kwiecie wieku”, jak również studiów odwołujących się do kontekstów społecznych. Studium opisywane poniżej próbuje wpisać się w ten nurt.

### 3. Badanie

Referowane tu badanie miało charakter podłużny i obejmowało dwa zasadnicze etapy. Pierwszy etap miał na celu określenie przekonań uczestników na początku procesu uczenia się języka obcego, zaś etap drugi, mający miejsce dwa lata później od momentu rozpoczęcia nauki, ukazanie korzyści z uczenia się języka w perspektywie uczestników badania.

#### 3.1. Kontekst

Uczestnikami badania uczyniono 5 nauczycielek konsultantek pracujących w ośrodku doskonalenia nauczycieli w dużym mieście powiatowym. Z wykształcenia osoby badane były absolwentkami biologii (2 osoby), filologii polskiej (2 osoby) oraz bibliotekoznawstwa (1 osoba) w wieku powyżej 50 lat. Tabela 1 podaje także kilka dodatkowych informacji o uprzednich doświadczeniach badanych, które mogą odgrywać rolę zachęcającą lub blokującą ich dalsze uczenie się. W chwili rozpoczęcia badania (etap I), uczestniczki od sześciu miesięcy uczęszczały na kurs początkujący języka angielskiego organizowany i odbywający się w ramach pracy w ośrodku i finansowany ze środków unijnych. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu w systemie dwugodzinnym, choć wiele lekcji odwoływano ze względu na bieżące prace konsultantek. Jeszcze przed badaniem właściwym, autorka obejrzała 4 lekcje kursu, aby lepiej uchwycić klimat zajęć i trafniej przygotować ewentualne pytania w planowanej dyskusji. Zajęcia prowadził młody nauczyciel akademicki, mężczyzna, który sam ukończył Kolegium Językowe, a następnie studia magisterskie ze specjalizacją komunikacyjną.

Uczestniczka	Przedmiot, dodatkowe informacje	Wiek
Teresa <sup>2</sup>	Emerytowana nauczycielka biologii, autorka podręcznika do szkoły średniej, ze względu na wypromowanie licznych olimpijczyków uważana za najlepszego biologa w mieście i jednego z wiodących w kraju	57
Iwona	Nauczycielka biologii w gimnazjum, regularnie wyjeżdżająca z mężem lekarzem na wycieczki zagraniczne (była między innymi w Australii, Indiach, Izraelu, Meksyku oraz w prawie wszystkich	58

<sup>2</sup> Imiona uczestniczek badania zostały zmienione

	krajach Europy)	
Maria	Bibliotekarka, osoba schorowana, samotna, ale pogodna i ogólnie lubiana	59
Joanna	Emerytowana nauczycielka języka polskiego, samotna, uważana za jedną z najlepszych polonistek w mieście	66
Barbara	Polonistka, posiadająca dużą łatwość zjednywania do siebie ludzi i wzbudzania ich zaufania, robiąca dobre wrażenie, imponująca wiedzą i erudycją już przy pierwszym spotkaniu	51

Tabela 1: Uczestniczki badania.

### 3.2. Pytania badawcze

Obszarem referowanego tu badania uczyniono przemyślenia badanej grupy wiekowej na temat różnych aspektów uczenia się języka angielskiego, a w szczególności:

1. Kim są uczący się dorośli, jakie są ich oczekiwania względem nauczyciela i zdobywanej wiedzy/umiejętności?
2. Co zyskują po dwóch latach uczęszczania na kurs? Czy zachodzą u nich przemiany pod względem językowym i/lub niejęzykowym?

Oczekiwano, że uzyskanie odpowiedzi na postawione wyżej pytania może przyczynić się do lepszego zrozumienia, w jaki sposób proces uczenia się języka obcego jest postrzegany przez badanych pracowników oświaty w wieku dojrzałym, co stanowi treść ich przemyśleń, jak również jakie są efekty rozpoczynania nauki języka obcego po 50ce. Uznano także, że eksploracja przekonań respondentek pozwoli być może wychwycić nowe akcenty w myśleniu o edukacji dorosłych i sporządzić swoistą mapę priorytetów istotną dla każdego, kto podejmuje się nauczania tej grupy wiekowej.

### 3.3. Metodologia

Do niedawna, za najbardziej popularny instrument badawczy stosowany do badania przekonań uczących się uważano kwestionariusz, a wśród nich znany inwentarz Horwitz'a (1985), BALLI. Jednak w ostatnim czasie podkreśla się związek przekonań z kontekstem uczenia się, co powoduje częste korzystanie z metod jakościowych: etnograficznych (np. Ho, 2007), narracyjnych (Kalaja et al., 2008) i opartych na metaforach (Kramsch, 2003). Cechą podejścia kontekstualnego jest nie tylko różnorodny sposób umocowań teoretycznych badań (nawiązania do nurtu neo-Wysockiego (np. Alanen, 2006, Lantolf, 2000), odwołania do ideologii Dewey'a (np. Barcelos, 2006) czy Bakhtina (np. Dufva, 2006, Hosenfeld, 2006), ale również różnorodność metod stosowanych do zbierania danych, wśród których można wyróżnić studia przypadków, obserwacje zachowań, dyskusje nieformalne, dzienniki czy analizy dyskursów. Podejście kontekstualne zachęca do wykorzystania perspektywy ekologicznej, zgodnie z którą „cokolwiek dzieje się w badanym kontekście staje się częścią badania i nieuchronnie prowadzi do perspek-

tywy krytycznej” (Bernat i Gvozdenko 2005). Zastosowanie wywiadu, obserwacji czy terenowych notatek (*field notes*) może ukazać, w jaki sposób niektóre przekonania uczących się są konstruowane w obecności i przy współudziale innych osób – nauczyciela, innych uczniów, badacza (*affordances*) oraz jak się wynurzają (*emergence*). Podejście ekologiczne respektuje codzienność, a więc sytuacyjność uczenia się (*situated learning*) i zakorzenienie we właściwych dla siebie środowiskach społecznych. Perspektywę ekologiczną zastosowano w etapie I badania.

### 3.3.1. Wprowadzenie do Etapu I

Etap I badania, mający na celu pozyskanie danych dotyczących przekonań uczestników na początku kursu polegał na nagraniu rozmowy uczestniczek badania na temat swoich przemyśleń odnośnie nauki języka obcego. Dyskusja, która została nieświadomie sprowokowana przez autorkę, odbywała się w mieszkaniu prywatnym autorki w lutym 2009, przy okazji spotkania towarzyskiego<sup>3</sup>. Autorka założyła, że interesujące ją przemyślenia, spontanicznie wyrażane przez rozmówczynię, warto zarejestrować na dyktafonie. W chwili odbywania rozmowy, uczestniczki nie były świadome, że są nagrywane, choć po zakończeniu rozmowy na temat swojego uczenia się języka obcego, wyraziły zgodę na potencjalne wykorzystanie nagrania do celów badawczych, kiedykolwiek autorka uzna to za stosowne. Warto dodać, że zarówno badane, jak i autorka są osobami zaprzyjaźnionymi, co z pewnością sprzyja większej otwartości i szczerości wypowiedzi uczestniczek, jak również eliminuje potencjalny „efekt interlokutora”. Ponieważ naszym zasadniczym zadaniem jest skupienie uwagi na przemyśleniach nauczycieli konsultantów, w opracowaniu podane są ich „autentyczne opinie” oraz faktycznie użyte słowa. Założono także, że poglądy respondentek we wczesnym stadium nauki staną się cennym materiałem przy analizie oraz porównywaniu danych uzyskanych w etapie II, kiedy będzie można wyraźniej wskazać tendencje występujące wśród tej grupy wiekowej.

### 3.3.2. Wyniki i omówienie:

Dyskusja autorki z 5 konsultantkami, uczestniczkami kursu języka angielskiego, umożliwiła dostrzeżenie następujących obszarów istotnych dla osób badanych.

#### ***Wpływ działań dawnego nauczyciela***

Już Lortie (1975) zaznaczył, że na działania nauczycieli duży wpływ wywierają doświadczenia z czasów, kiedy oni sami byli uczniami. Podążając tym tropem, można również zauważyć, że w procesie uczenia się nowego języka obcego od-

---

<sup>3</sup> Autorka planowała przeprowadzenie dyskusji na temat wrażeń konsultantek z kursu uczenia się języka angielskiego, lecz nie wyznaczyła terminu, kiedy dokładnie dyskusja miała się odbyć.

zywają się wszystkie przeżycia związane z uczeniem się innych języków, wśród których doniosłą rolę odgrywają dawni nauczyciele. Wpływ byłych nauczycieli języków obcych najczęściej przejawia się w dwóch aspektach: konfrontowaniu poprzednich nauczycieli z obecnymi oraz zawdzięczaniu bądź przypisywaniu nauczycielom z przeszłości cech posiadanych i uważanych za istotne przez uczących się w procesie nabywania języka obcego. W opisywanym tu badaniu ważną cechą dla Joanny okazuje się elastyczność nauczyciela. Jej nauczycielka języka rosyjskiego z czasów licealnych potrafiła oddzielić rzeczy ważne od nieważnych (wówczas kwestie polityczne od językowych), nawiązywać do zainteresowań uczniów (nauczanie języka poprzez literaturę), zaś inny nauczyciel posiadał umiejętność dopasowywania się do uczniów i dzięki temu, jak sama podała, „wyzwalania” u nich uczenia się. Dzięki poprzednim doświadczeniom językowym skoncentrowanym na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej przez rodowitą Niemkę podczas nauki języka zachodniego w liceum 35 lat temu, Barbara nie ma dzisiaj lęku przed komunikowaniem się w języku obcym, chętnie nawiązuje rozmowę, uruchamiając dostępne jej słowa umożliwiające skuteczne porozumiewanie się („swoboda językowa znaczna, odwaga komunikacyjna wyrobiona, ktokolwiek zacznie mówić po niemiecku w sklepie, na ulicy, ja już staram się rozumieć i mogę mówić”). Z kolei, swojego nauczyciela rosyjskiego ze studiów wspomina jako „świątecznego pana, który pytał, o jakich tekstach chciałyby rozmawiać”. Wtedy, jak wspomina „gramatyka szła obok, a my czytałyśmy artykuły prasowe czy literackie i zawsze miałam piątkę”. Podobnie Teresa nawiązuje do wcześniejszych doświadczeń, uważając że na kursie dla konsultantów jedynie powtarza informacje, ponieważ wszystkie je poznała wcześniej w trakcie intensywnego prywatnego kursu angielskiego („4 lata temu przeszłam bardzo intensywny kurs dla początkujących i dzięki tamtej nauczycielce w krótszym czasie nauczyłam się więcej”). Wyraźnie zatem widać, że poprzednie doświadczenia osób dojrzałych związane z procesem uczenia się języka obcego rzutują na ich oczekiwania i postępowanie podczas nowego kursu, a prowadzący go nauczyciel jest nieustannie porównywany z poprzednimi nauczycielami, czy to pod względem posiadanych cech, sposobu prowadzenia zajęć, czy też w kontekście wyznawanych priorytetów w nauczaniu języka obcego.

### *Uporządkowanie*

Badane konsultantki wyraźnie dostrzegają wartość porządkowania wiadomości. Być może, w obliczu nowego kodu językowego i gąszczu informacji, szukanie regularności w języku staje się dla nich swoistym mechanizmem obronnym, a odróżnianie rzeczy istotnych od mniej ważnych jedną z podstawowych umiejętności warunkujących skuteczne uczenie się. Prawie wszystkie zgodnie podawały, że nie korzystają z „ciekawostek” podawanych przez nauczyciela, sprowadzających się do demonstrowania za jednym razem kilku znaczeń danego słowa czy podawania różnych słów w wersji brytyjskiej i amerykańskiej. Dzielenie się wiedzą jest wpisane w zawód nauczyciela i prawdopodobnie każdy pedagog posiada

chęć podania innym tego, co wie, ale wprowadzanie zbyt wielu szczegółów może powodować wyłączenie się (Barbara: „Jeżeli pan w ferworze przechodzi z piętra na piętro, z jednego zakresu słowa na drugi, to ja się wyłączam”, a nawet „Ciekawostki nie są ciekawostkami, ale sytuacjami – może nie stresogennymi, ale powodują, że to, co wypracowałam do tego momentu, gdzieś tam się zatracą”). Oznacza to, że podawanie przez nauczyciela zbyt wielu informacji w krótkim przedziale czasu może działać na starszych uczestników deprymująco, a powroty, regularności, nawet schematy odciążają pamięć mechaniczną dorosłych uczestników kursu. Rozumując zasadę czy poznając kilka słów, raczej niż kilka-ności, czują się bezpiecznie.

W kontekście „uporządkowania”, konsultantki poruszają także temat odbitek ksero, tak często używanych przez nauczycieli języków obcych. Oto wypowiedź Teresy na ten temat: „[Kiedyś] była książka, teraz kserówki. Nawet chciałam coś uporządkować i zamknęłam zeszyt. Ja uczyłam się wcześniej tylko 3 miesiące, ale bardzo intensywnie, 3 razy w tygodniu, opuściłam tylko jeden tydzień, ale wtedy wzięłam zeszyt do pociągu i uczyłam się. Tam był porządek. A tutaj chciałam tak zrobić, ale w notatkach bałagan przez te wszystkie kserówki z ćwiczeniami”. Takie stwierdzenia mogą okazać się cenne dla pracy nauczyciela, znacznie młodszego od swoich uczennic i prawdopodobnie nie zdającego sobie sprawy z innych nawyków uczenia się. Badane panie wyraźnie wskazują na potrzebę posiadania uporządkowanych notatek, będących odzwierciedleniem zajęć, ponieważ, jak twierdzi Barbara: „To są moje notatki, które mimo tego zamieszania, stanowią oparcie pozwalające mi brać aktywny udział w lekcji”.

Pomimo wyraźnej niezgody na brakładu na lekcji, można założyć, że nauczyciel nie zdaje sobie sprawy z faktu, że jego uczniom przeszkadza podawanie przez niego zbyt wielu, z ich punktu widzenia niepotrzebnych, informacji w ciągu jednej jednostki lekcyjnej, gdyż badane nie komunikują tego otwarcie. Na tym etapie uczenia się języka obcego, jest im prawdopodobnie trudno zaakceptować brak władzy ze strony nauczyciela, do którego przywykli w przeszłości, a łatwo przyjąć rolę ucznia, dobrze znaną z przeszłości. Być może daje tu o sobie znać tradycyjne pojmowanie wiedzy w sensie obiektywnym, zaś umysły uczących się jako puste.

### ***Emocje***

Emocje zawsze towarzyszyły procesowi uczenia się języka obcego i wiele opracowań glottodydaktycznych poświęcono kwestiom afektywnym. Ponieważ grupa badanych uczestniczek kursu jest zespołem zgranym, można przyjąć, że nie występują w trakcie nauki inne negatywne zjawiska opisywane w literaturze przedmiotu, w rodzaju rywalizowania uczniów ze sobą (Bailey, 1995; Block, 2007), stresu czy poczucia lęku (Oxford, 1999). Niemniej, z dyskusji wynika, że Joanna nie jest całkowicie rozluźniona, gdyż w swojej wypowiedzi wskazuje na to, że fakt uprzedniej znajomości nauczyciela nie jest bez znaczenia dla osoby dojrzałej („Chciałabym móc się odblokować. Ważne są osoby, przed którymi

czuję się swobodnie – chodziłam w zeszłym roku na 3-miesięczny kurs angielskiego dla nauczycieli organizowany ze środków EFZu. Nie znalazłam pana, on mnie nie znalazł. Tu znam pana skądinąd i cała moja rodzina wie, jak się uczyć”). O blokadzie mówi także Maria, choć w odniesieniu do sytuacji komunikacyjnej poza klasą. Twierdzi, że „W momencie, gdy jest koło mnie ktoś, kto lepiej zna angielski, tworzy się blokada. Ja nadal rozumiem, ale wyartykułowanie jest ponad moje siły”. Zatem inne osoby mogą okazać się ważnym czynnikiem utrudniającym proces „odblokowania się”, warunkujący skuteczne uczenie się. Z tego powinien zdawać sobie sprawę nauczyciel, który sam może okazać się czynnikiem blokującym uczniów. Z kolei Teresa złości się na wszelkie straty czasu lekcji, twierdząc, że „Dużo czasu mija zanim wiadomo, kto pierwszy ma mówić. Sekundy umykają, bardzo mnie to boli – każda strata czasu”. Uczucia złości z powodu marnowania czasu mogą mieć często miejsce w przypadku dojrzałych osób, które są ambitne, zmotywowane lub bardziej zaawansowane pod względem językowym niż inne osoby w grupie. Dla tych pierwszych każda dygresja niezwiązana z tematem zajęć, każde późniejsze rozpoczęcie czy przeciągnięcie przerwy stanowi utratę cennego czasu.

### ***Motywacja***

Motywacja do uczenia się języka angielskiego jest obecna w omawianym tu I etapie badań, ponieważ wszystkie badane uczestniczki uczęszczają na zajęcia, są zainteresowane opanowaniem języka angielskiego i, choć mogą przejawiać różne motywy, generalnie cieszą się z faktu, że taki kurs oferowany jest przez pracodawcę (Teresa: „Angielskiego chcę się nauczyć. Jak coś jest za darmo, zawsze korzystam”, Maria: „Mam ogromne pragnienie umiejętności tego języka”, czy Iwona: „Ja na te zajęcia chodzę z przyjemnością. Cieszę się jak dziecko, że umiem trochę więcej. Jestem w samolocie, pan mnie pyta, a ja potrafię odpowiedzieć, pójde do sklepu, pytam, ile to kosztuje...”). W przypadku konsultantek dominuje motywacja o orientacji instrumentalnej, dotycząca wyjazdów turystycznych (Iwona: „Zaczęłam się uczyć z powodu częstych wyjazdów za granicę, gdyż czułam się potwornie źle, gdy byłam skazana na mojego męża”), komunikowania się z innymi (Maria: „Język dla mnie to komunikacja, za granicą czy nawet tutaj. Żeby nie musiała polegać na kimś obok, wstydzić się”), poprawnego odczytywania i wymawiania angielskich słów (Joanna: „Mi angielski jest bardziej potrzebny do czytania tekstów niż porozumiewania się. Wstyd mi nazywać coś po polsku, kiedy powinno się użyć angielskiego”), bez jednego wyraźnego motywu, choć z otwarciem na to, co nowe (Teresa: „Ja chętnie chodzę wszędzie, gdzie ktoś mi powie coś nowego”). Już ta mała 5-osobowa grupa ukazuje, że motywy uczenia się nie są jednakowe. Kurs języka angielskiego przygotowujący do wakacyjnych podróży zagranicznych czy stawiający sobie za cel nauczenie konwersacji musi różnić się od kursu nakierowanego na czytanie i wymawianie angielskich słów. Różne jest również inwestowanie we własne uczenie się języka ze strony uczących się (Norton 2010). Dlatego pogodzenie

interesów uczestników nie jest łatwym zadaniem dla nauczyciela, który po pierwsze, musi być świadomy występujących motywów uczenia się, a po drugie, próbować wykorzystać tę wiedzę o uczniach w programie swoich zajęć.

### ***Cechy procesu uczenia się***

Z przeprowadzonej dyskusji z konsultantkami, doświadczonymi nauczycielkami innych przedmiotów można także wychwycić istotne dla nich cechy dotyczące nauczania i oceniania języka obcego. Odnośnie nauczania, pojawiają się głosy konsultantek narzekające na problemy ze sprawnością rozumienia ze słuchu. Joanna twierdzi, że należy do tej grupy ludzi, którzy nie słuchali muzyki z tekstami angielskimi, „tak więc mój słuch, pomijając wiek, jest taki, że mogę powiedzieć, że jestem głucha na ten język”. Iwona dodaje, że „Zawsze miałam kłopoty z rozumieniem ze słuchu. Gdy słucham filmów, rozumienie ułatwiają napisy. Ale wielu rzeczy nie słyszę”. Sprawność słuchu ulega pogorszeniu wraz z wiekiem, a zważywszy na fakt, że rozumienie dotyczy nowego kodu, wyzwanie dla osoby dojrzałej staje się jeszcze większe. Obawa przed niezrozumieniem, niepewność siebie w nowej roli użytkownika nieznanego języka mogą skutecznie powstrzymać proces percepcji dźwiękowej i dekodowania obcoobrzmiących słów. Dlatego nauczyciel pracujący z uczniami powyżej 50 lat nie może być obojętny na rozwijanie tej sprawności językowej. Podwyższanie świadomości uczniów względem sprawności słuchania ze zrozumieniem (np. omówienie różnych rodzajów słuchania i strategii w nich stosowanych), dostarczanie poczucia sukcesu (np. chwalenie), czy stosowanie technik obniżających bariery afektywne uczniów (np. wykorzystanie pracy w parach czy grupie) może przyczynić się do zmniejszenia trudności uczniów z rozumieniem mowy obcojęzycznej.

Uczestniczki badania są nauczycielkami, a więc ze względu na wykonywaną profesję z założenia otwartymi na treści nowe, często związane z kulturą. Dla Barbary uczenie się języka jest spotkaniem z kulturą, z drugim człowiekiem – „Dla każdego inny odcinek w kulturze jest ważny, dla mnie są to muzea w Londynie, a drugi człowiek to ludzie, z którymi miałam kontakt. Pan, mówiąc o miejscach, w których był, też mnie otwiera na język. Nie jest zle, jeśli pojawiają się informacje kulturowe, byleby nie w nadmiernej ilości”. Takie opinie oznaczają, że rozwijanie kompetencji kulturowej może być atutem zajęć z języka obcego skierowanych do pracowników oświaty. Należy jednak wprowadzać treści kulturowe z umiarem, aby przesyt wiadomości kulturowych nie spowodował utraty poczucia kierunku, a kurs języka nie zamienił się w kurs o kulturze kraju.

Interesujące przemyślenia dotyczą sprawdzania wiedzy uczniów dorosłych. Z jednej strony uczestniczki dopominają się systematycznych powtórzeń, kiedy mówią, tak jak Teresa, że „Jest za mało klasówek. Mnie tego brakuje. Chcę wiedzieć, co umiem, a co powinnam ćwiczyć. Bo takie krążenie wokół to szkoda czasu. Ja mówię, jak ja uczę i chciałabym, aby też tak było”, także z tego powodu, że sprawdzian działa na nie motywująco (Iwona: „Zapowiedź kartkówki spowodowała przyływ motywacji – uczyłyśmy się z Marią, zajrzałam w domu, jakbym

była niedojrzała. Doszłam do wniosku, że potrzebuję klasówki, żebym się zmusiła do nauki”). Z drugiej strony, krytycznie wypowiadają się o sprawdzianach dołączonych do kursu, przygotowanych przez wydawnictwa, ze względu na nadużywanie w nich schematów (Maria: „Spodziewaliśmy się tłumaczeń, tworzenia pytań, zdań, które trzeba przetworzyć, a tu tylko schematy: dodaj „s”, zamień na „is””). Ciekawy punkt widzenia zaprezentowała Barbara zwracając uwagę na istotność podsumowań i powtórek w formie użytkowej: „Powinno się przenieść to na moje doświadczenie, moje miasto, mój wyjazd, moją rodzinę, nawet w formie pracy domowej. To nie może być sprawdzian taki formalny, ale samodzielnie coś zebrać i napisać, np. kim jestem, kim nie jestem, co lubię, czego nie robię. To są ćwiczenia do zrobienia, które porządkowałyby jakoś”. Tak więc widzimy, że ponownie podkreślana jest kwestia porządkowania materiału, ale w formie użytkowej, „prawdziwej” i spersonalizowanej dla uczestniczek kursu.

### 3.3.3. Wnioski z Etapu I

Powyższa dyskusja generuje wnioski odnoszące się do przekonań kursantek uzyskanych w wyniku badania na etapie I. Jednocześnie mogą one stanowić kierunek, o jaką wiedzę należy zabiegać w procesie nauczania języków obcych uczniów dorosłych, przedstawicieli zawodu nauczycielskiego:

- Treści muszą być postrzegane przez samych uczących się za ważne (np. nauczycielki interesujące się literaturą chętnie uczą się języka poprzez teksty literackie).
- Wstyd z powodu własnej niekompetencji językowej powoduje ważność uczenia się w sytuacjach bezpiecznych, nawet *in cognito*, gdzie dorośli mogą pozwolić sobie na popełnienie błędu.
- Porządkowanie informacji, podsumowania dają uczącym się języka poczucie bezpieczeństwa. Należy przy tym pamiętać, że powtarzanie bez końca może u niektórych uczących się powodować poczucie straty czasu.
- Logiczne i uporządkowane notatki stanowią oparcie dla uczniów dorosłych.
- Wiele osób w wieku starszym ma problemy z blokadą utrudniającą mówienie oraz ze sprawnością rozumienia ze słuchu.
- Duże zaufanie do nauczyciela powoduje pasywne przyjmowanie informacji, godzenie się na ich ilość, choć prywatnie dorośli mogą uważać, że informacji jest za dużo.
- Wprowadzanie zbyt dużej ilości informacji na raz powoduje chaos i niechęć do uczenia się języka.
- Sprawdziany wiadomości nie powinny być szablonowe, lecz uwzględniać subiektywne treści, ważne dla uczących się – występuje opór wobec schematycznych testów dla wszystkich, odległych od świata uczących się, polegających na mechanicznej zastępowalności struktur,



- Niektóre osoby oczekują, że nauczyciel będzie uczył w taki sposób, jak one same nauczają innych (np. częste klasówki, dostosowywanie treści do zainteresowań).

### 3.3.4. Etap II

Etap II, mający miejsce w styczniu i lutym 2011, polegał na nagraniu wywiadów z tymi samymi respondentkami indywidualnie, po dwóch latach ich pracy nad językiem. Celem tej części badania było określenie, czy i w jakim stopniu zaszła zmiana w mniemaniu konsultantek (samoocena respondentek) względem ich umiejętności językowych. Tym razem zastosowaną metodą badawczą był wywiad częściowo ustrukturyzowany (cf. Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 159), w którym badacz nadał kierunek omawianym tematom, lecz badane mogły wypowiedzieć się na nie, w zależności od własnych możliwości i chęci podzielenia się swoimi przemyśleniami.

Poniżej przedstawiamy informacje o uczestniczkach dwa lata później oraz fragmenty wywiadów odnoszących się do tego, czy i jak nauka języka obcego zmieniła je.

### 3.3.5. Wyniki i omówienie

Wyniki z etapu II umożliwiły wyróżnienie 5 obszarów charakterystycznych dla sytuacji każdej z badanych osób. Cechy te okazały się odpowiedzialne za zmianę lub jej brak u poszczególnych uczących się.

#### ***Joanna: obciążenia psychiczne są przeszkodą***

Niedługo po przeprowadzeniu pierwszego etapu badania, zrezygnowała z uczęszczania na kurs. Początkowo uczestniczyła w nich jako „wolny słuchacz”, aby po kilku tygodniach zarzucić kurs całkowicie.

Bardzo dużo zależy od tego z kim mamy lekcje, kto jest nadawcą, a kto adresem. To powoduje, że czasem doznajemy uczucia lęku, czasem wstydu. U mnie jest bardzo duży krytycyzm wobec siebie, oczekiwania formy doskonałej, obawa przed kompromitacją, ośmieszeniem się przed samą sobą. Dotyczy to wszystkiego, również mojej specjalności – języka polskiego Są to obciążenia psychiczne, można rzec, że rozważa czyni nas tchórzami. Jeżeli wiem, że to jest dobre, ja płynę. Ale muszę mieć pewność, że zrobiłam to dobrze. Wszelkie pomyłki – o nie tak łatwo przy uczeniu się języka – powodują zatrzymywanie myśli, błędzenie, zacinanie. Pewnie są konsekwencją lęku albo ambicji. Kiedy mam przed sobą tekst angielski, daję sobie radę. Kiedy występuje kontekst kulturowy (np. tekst o Szekspirze), kojarzenia u mnie są automatyczne.

Można powiedzieć, że Joanna poniosła fiasko, gdyż nie poradziła sobie z własnymi obciążeniami psychicznymi. Odnosząc sukcesy w przeszłości, być może

nie założyła tego, że proces uczenia się języka obcego obfituje w lęki, radzenie sobie z własnymi ułomnościami, czasami kompleksami. Obawa przed kompromitacją, uczucie wstydu, zwłaszcza przed osobą młodszą, poniekąd znajomym nauczycielem prowadzącym zajęcia, wiązało się ze zbyt dużym ciężarem, którego nie mogła bądź nie chciała znieść.

### ***Iwona: nowe wymiary, nowe tożsamości***

Nawet po dwóch latach, sprawia wrażenie najbardziej przejmującej się uczestniczki zajęć. Zawsze odrabia wszystkie prace domowe, nalega na odpracowywanie nieodbytych zajęć, dopytuje inne osoby o wyjaśnienia trudnych dla niej zagadnień przed lekcją angielskiego.

Po co ja się uczę angielskiego? Żeby rozumieć to, co do mnie mówią, porozumieć się. Mam barierę w mówieniu w angielskim – na zajęciach i za granicą. Nie wiem dlaczego, ale wydaje mi się, że boję się niewłaściwej wymowy, gdy mówię, nie robię tego swobodnie – jest to dyskomfort, który przeżywam. Zdarzyło się, że zrezygnowałam ze spędzenia atrakcyjnego wieczoru, gdyż wiedziałam, że będą tam osoby nalegające na rozmawianie po angielsku. Coraz częściej myślę, jak czują się na lekcjach dzieci, kiedy wiedzą, że są nieprzygotowane. Własne reakcje i emocje, których doznaję teraz, przekładają się na moją pracę. Rozumiem też dzieci, które coś kombinują, nie przychodzą na lekcję – zauważam, że sama podobnie się zachowuję, np. cieszę się, gdy nie ma angielskiego – jest to dziwne.

Poświęcam mniej czasu na angielski niż kiedyś, choć trochę wysiłku mnie to kosztuje, nie powiem, a postępy są nieadekwatne do nakładu pracy. Jest to przede wszystkim moja wina, ale nie tylko. Coraz więcej widzę, że to metodyka pracy, że uczę się nie tego, co bym chciała. Bo jak pan kazał napisać biznes plan, wydawało mi się to absurdalne. Po co mi takie rzeczy? I znowu myślę o uczniach, jak często uczą się rzeczy nieciekawych, które nigdy im się nie przydadzą, ci, którzy nie mają chęci i nie lubią biologii. Poprzez angielski posadziłam znowu siebie w ławce.

Na zajęciach staram się zapisywać niektóre rzeczy, potrzebuję tego – ułomność wieku? Jak pan wprowadza coś nowego, ja potrzebuję ciszy, aby to przetrwać wewnątrz, usystematyzować, ułożyć sobie, tak dla siebie – wtedy jestem bezpieczniejsza, bezpieczniej poruszam się.

W domu jest już mniej stresująco niż wtedy, gdy rozmawiałaś z nami dwa lata temu. Mąż chodzi na angielski dwa razy w tygodniu i zna lepiej niż ja. Ostatnio pokazałam mu zwroty, które pan dał nam do przetłumaczenia, bo byłam ciekawa, czy coś się zmieniło, jakie są moje relacje z nim, jeśli chodzi o angielski. On ma dużo większy zasób słów, ale też miał wiele wątpliwości. Teraz go słyszę i nawet poprawiam.

Co zyskałam dzięki lekcjom angielskiego? Potrafię porozumieć się w hotelu, zapytać o drogę, poradzić sobie w sklepie. Najwięcej dało mi to samej, że coś mogę. Uważam, że komunikowanie się po angielsku to podstawowa umiejętność, wymóg czasu. Wcześniej czułam się taka gorsza, taka zahukana, z biednego kraju, niedzisiejsza. Udowodniłam sobie coś, to, że ja też mogę się nauczyć. Dlaczego nie mogę w tym wieku? Może nauczę się mniej, ale się nauczę. Sama siebie do wartościuję w ten sposób. Wyznaczam sobie małe cele, które osiągam. Traktuję tę naukę jako ćwiczenie umysłu też, konieczne jest ćwiczenie umysłu.

Wypowiedź Iwony jest ciekawa z wielu względów. Najważniejsze jest to, że słychać w niej echa wyraźnych zmian dotyczących jej własnej tożsamości. Powątpiewała w możliwość nauczenia się języka w stopniu komunikacyjnym po 50ce, lecz udowodniła sobie, że można to osiągnąć. Dowartościowała się w ten sposób przed samą sobą i swoim mężem, który dokuczał jej z powodu nieznamość języka, a w chwili obecnej sama niekiedy go poprawia. Zyskała także cenną cechę dobrego nauczyciela, jaką jest empatia, gdyż potrafi wczuć się w rolę nieprzygotowanego czy niezainteresowanego tematem ucznia. To wszystko sprawiło, że potrafi zwerbalizować swoje potrzeby (powiedziała, że pisanie planu biznesowego jest dla niej nieużyteczne i chciałaby na lekcji uczestniczyć w przydatnych dla niej aktywnościach), zauważyć braki w warsztacie metodycznym nauczyciela, dokonać refleksji nad własnymi strategiami uczenia się. Dzięki nauce języka angielskiego Iwona sama dostrzegła ważne dla niej samej kwestie, a zdobycie tej nowej świadomości przyczyniło się do wygenerowania jej nowych tożsamości lingwistycznych (od zakompleksionej uczennicy do dowartościowanej kobiety), pociągających ze sobą nowe tożsamości nauczyciela (od nieczulego do empatycznego), jak również nowe tożsamości ucznia (od pasywnego i zdanego na nauczyciela do bardziej autonomicznego, myślącego o swoich indywidualnych potrzebach językowych). Można powiedzieć, że nauka języka angielskiego wzbogaciła Iwonę wewnątrznie, dostarczając na równi z korzyściami językowymi, pozytywnych efektów niejęzykowych.

***Barbara: potrzeba to możliwość (musieć znaczy potrafić)***

Bardzo nieregularnie uczęszcza na zajęcia, co często jest spowodowane nawalem pracy w ośrodku<sup>4</sup>. Pomimo niewielkiej znajomości języka, chętnie bierze udział w służbowych wyjazdach zagranicznych, nie stroni od kontaktów z cudzoziemcami, a nawet zabiera głos w dyskusji, choć wówczas prosi o przetłumaczenie. Opowiedziała o ważnym, z jej punktu widzenia, zdarzeniu, które obrazuje, co oznacza, że potrzeba jest tożsama z możliwością.

Dwa dni temu miała miejsce niecodzienna sytuacja. Do szkoły, w której mam także lekcje przyjechały dwie młode Francuzki w ramach wolontariatu. Przyszły do mnie na lekcje, a ja się z nimi po angielsku przywitałam, spytałam skąd pochodzą, czy mają jakiś program pobytu w Polsce. Dzieci były zdumione: „To pani potrafi?”. Prawdopodobnie nie mają takich doświadczeń w domu, a jedna z dziewczynek opowiadała, że za granicą ona pełniła rolę przewodnika dla swoich rodziców. Później dziewczyny prezentowały Francję, Paryż, swoją miejscowość. Ja sporo rzeczy rozumiałam i po większej części pełniłam rolę tłumacza, na pewno pewne rzeczy dopowiadając na bazie tego, co generalnie wiem o Francji. Ale mój angielski był na tyle komunikatywny, że powiedziałam, o której kończymy zajęcia, odczytywałam ich polecenia, typu przeczytaj, usiądź – mogłam kierować ruchem w klasie. Czulałam rozbawienie, zaś na następnej lekcji, kiedy

---

<sup>4</sup> Jako jedyna z respondentek, Barbara pracuje w ośrodku na cały etat.

uczniowie wypełniali ankiety, a sporo młodsza ode mnie koleżanka uciekła na koniec klasy, aby nie mieć kontaktu z Francuzkami, byłam jeszcze odważniejsza. Rozbawienie z powodu tego, że się nie mylimy, że nawiązałyśmy jakiś kontakt. Rozumiem znacznie więcej niż potrafię wyrazić. Było to bardzo miłe uczucie moc się przywitać, pożegnać, życzyć dobrego dnia, móc porozumieć się, choćby na takim elementarnym poziomie.

Korzyści z kursu angielskiego? Uczucie, że mogę się nauczyć, że nie jest to umiejętność, której nie jestem w stanie osiągnąć. Myślałam, że jest to nie do ogarnięcia, że nie mam zdolności językowej. Próbowałam śledzić rozwój językowy mojego syna, ale wtedy odpuściłam sobie kontakt z językiem. Może na tle grupy nie prezentuję się najlepiej, ale nie jest beznadziejnie. Myślę, że nigdy nie wiemy, co potrafiemy, dopóki tego nie sprawdzimy. Sytuacja z Francuzkami pokazała, że ślad lekcji, kontaktów zagranicznych pozostaje. Już wiem, że gdybym znalazła się w ekstremalnej sytuacji, podjęła pracę i musiała zacząć mówić, nie miałabym blokady. To oswojenie, zbudowanie myślenia, że dam radę jest bardzo cenne. Okoliczności pokazują, że nie próbujemy się zmierzyć do końca z językiem – trochę to sprawa lenistwa, trochę braku motywacji, ale kiedy wyjazd za granicę się zbliża, myślenie o języku pojawia się.

Podobnie jak w przypadku Iwony, udział w kursie języka angielskiego pomógł Barbarze udowodnić sobie, że w sytuacji, kiedy osoba jest zdana sama na siebie, uaktywniają się zasoby umożliwiające skuteczne porozumiewanie się czy, jak twierdzą Lantolf i Pavlenko (2001: 141-158), kontekst staje się źródłem rozwoju nowego języka, a nie jedynie tłem dla rozwoju językowego ucznia. Takie stanowisko można uznać za optymistyczne, ze względu na to, że podkreślany jest w nim sukces językowy. Z drugiej strony, może okazać się zwodnicze, gdyż może sprzyjać dorywczości i niesystematyczności. Niewątpliwie jednak wzbogaca ucznia o nowy wymiar, jak powiedziała Barbara, o „oswojenie i zbudowanie myślenia, że ‘dam radę’”.

### ***Maria: upewnianie się***

Nadal uczęszcza na kurs, w miarę regularnie. Chyba jako jedyna respondentka, Maria bardzo wzbraniała się przed rozmową. Wywiad z nią był bardzo krótki, można rzec wyproszony przez autorkę, a poniższe fragmenty zostały spisane<sup>5</sup>.

Korzyści z angielskiego po dwóch latach? Więcej rozumiem, np. jak czytam maile, jak ktoś coś mówi, choć Anglików wolę nie słuchać. Trudno powiedzieć, czasem próbuje oglądać wiadomości. Jak dzwoniła córka ciotki z USA, która niewiele mówi po polsku, próbowałam coś powiedzieć. Na pewno jest to niewiele, ale więcej niż rok czy dwa lata temu.

Choć, jak zaznaczono wyżej, stosunek Marii do wywiadu był dość sceptyczny, od czasu jego przeprowadzenia regularnie chwali się autorce, jak dużo zrozumiała

---

<sup>5</sup> Maria nie wyraziła zgody na nagrywanie, nie podając żadnej przyczyny.

ła ze służbowego e-maila, a czasem prosi o sprawdzenie, czy przetłumaczyła informację elektroniczną poprawnie.

### ***Teresa: emancypacja***

Najszybciej ucząca się i najambitniejsza uczestniczka zajęć. Często pomaga pozostałym osobom, zwłaszcza przy odrabianiu prac domowych. Nie ma barier przed mówieniem i twierdzi, że bardzo chce się nauczyć języka angielskiego. Oto co ma do powiedzenia na temat kursu:

Początkowo wydawało mi się, że to dobrze, że jest kurs, że w czasie pracy i za darmo. Ale po tych dwóch latach, doszłam do wniosku, że się cofam w rozwoju, nic się nie nauczyłam, a zapominam. Ostatnio prosiły mnie koleżanki, żeby pomóc w pracy domowej – jakieś proste zdania, i powiedziałam, że ja już nie wiem. Czyli jaki z tego wniosek? To, że nie uczyłam się pilnie to fakt. Ale to nie powinno tak być, żebyśmy my musiały się uczyć w domu pilnie, bo wiadomo, że nie mamy czasu. Natomiast na zajęciach były głównie ćwiczenia, gramatyka, gramatyka, w domu też ćwiczenia gramatyczne, czasami też miałyśmy coś samodzielnie tworzyć, ale rzadko. Natomiast za mało było słuchania, mówienia, jak pojechałam do Hiszpanii – załamanie. Wiedziałam, że tak jest, ale nie było możliwości bezpośredniej konfrontacji. Ja, owszem potrafię zdanie sklecić. Wypowiedź ułożę, bo trochę słów znam, praktycznie myślę, że prawie wszystko mogę powiedzieć takim prostym angielskim, napisać. Natomiast, gdy nie rozumiem, co do mnie mówią. Po przyjeździe natychmiast panu o tym mówiłam, choć wcześniej już sygnalizowałam. Były takie sytuacje, kiedy przychodziłam, mówiłam „Good afternoon”, a pan odpowiadał po polsku. Na początku trochę mówił do nas po angielsku, ale szybko przechodził do tłumaczenia gramatyki. Według mnie nie ma umiejętności pedagogicznych, tego czegoś ważnego dla nauczyciela. Jeżeli ja się cofnęłam w rozwoju, to przypuszczam, że koleżanki jeszcze bardziej. Same ćwiczenia. Poza tym pan robi dużo jakichś dygresji, jak wyjaśnia coś i tłumaczy to samo po dziesięć razy. Jak wróciłam z Hiszpanii, poprosiłam pana wprost, bo przedtem były bardziej delikatne sugestie, o to, żebyśmy może więcej słuchali, bo ja niewiele rozumiałam. I raz słuchaliśmy. Potem nie było sprzętu, potem pan przygotował sprzęt, ale koleżanki poprosiły, aby wszystko powtórzyć, bo też się pogubiły. I pan przez godzinę opowiadał po polsku o gramatyce. Ja po godzinie pojechałam na szkolenie jakiejś rady pedagogicznej, a on tak opowiadał do końca zajęć. Brakuje mi tutaj ćwiczeń aktywizujących, zwłaszcza na słuchanie. Ja wcześniej byłam na innych lekcjach, gdzie na każdej lekcji było chociaż trochę do słuchania. Bo nawet, gdy pan mówi do nas po angielsku cały czas, to jest to tylko nauczyciel i wiadomo, że on mówi inaczej.

Chodzi mi też o marnowanie czasu, bo ja nie mam za wiele czasu. Na lekcjach on zwykle mówi o gramatyce, podaje jakieś reguły, mnóstwo dygresji odchodząc w bok, wyjątków, które tak naprawdę nie są nam wcale potrzebne, tylko zaciemniają. Tak mi się to wszystko wymieszało, że ostatnio na proste pytanie, nie wiedziałam co powiedzieć. Jest gorzej z jakąś pewnością, gotowością, myślę, że wcześniej tak nie było. Często też jest tak, że pan zadanych prac nie sprawdza. Nie byłam na pisaniu biznes planu, ale takie ćwiczenia uważam za wartościowe, bo coś

tworzymy samodzielnie. Natomiast odrabianie ćwiczeń, w kółko tych samych, na papierze, niekoniecznie. Brakuje ćwiczeń w mówieniu i słuchaniu, a nie ciągle wypełnianie luk, łączenie.

Proponowałam koleżankom, żebyśmy uczyły się same, na jakiś innym kursie, ale wtedy byłoby to poza pracą i trzeba byłoby zapłacić. Nie podjęły tematu. Nieprawda, że nie było motywacji z mojej strony. Po prostu kiepskie zajęcia, bardzo lubię pana, nie wiem, czy on nie umie, czy nie zdaje sobie sprawy. Oczywiście najłatwiej krytykować, ale ja chodziłam grzecznie przez dwa lata. Najpierw sygnały delikatne, potem ataki wprost. Pretensje do siebie? Nie wiem. Nie mam oporów przed mówieniem, idę po to, żeby się uczyć, żałuję tylko, że nie mam możliwości mówienia. Na ten moment rezygnuję z kursu, bo nie widzę sensu. Ale obiecuję sobie, że kiedyś się nauczę.

Zaprezentowana postawa Teresy może uchodzić za dojrzałą, ponieważ wie, co chce osiągnąć. Wie również, co jest jej potrzebne i dlatego rezygnuje z nieefektywnego dla niej, choć darmowego kursu. W jej wypowiedzi nie ma udowadniania sobie, czy jest w stanie opanować nowy język, czy nie. Ona wie, że potrafi, ale muszą być spełnione warunki odpowiadające jej wyobrażeniom o nauczaniu języka. Dwa lata wcześniej dopominała się o większą liczbę sprawdzianów, informowanie uczącego o postępach i trudnościach, często podkreślając swój niedobór czasu. Można założyć, że tak ambitna osoba ma tylko czas na naukę, która rzeczywiście doprowadzi do wymiernych efektów. Jeżeli tego nie otrzymuje, odrzuca postawę zaangażowania cechującą inne kursantki i przyjmuje postawę oporu – rezygnuje z kursu – ponieważ inwestuje zbyt dużo. Rezygnacja Teresy jest jej samodzielną decyzją, spowodowaną, nie jak u Joanny, własnymi zahamowaniami, ale świadomym przerwaniem nieskutecznego dla niej kursu. Interesujące jest to, że Teresa nie chce zaprzestać nauki angielskiego – jest gotowa płacić za lekcje odbywające się poza pracą, o ile tylko okażą się efektywne. W jej przypadku nastąpiła ewolucja od nauczania do poznawania siebie i swoich preferencji uczenia się, a więc od nauczania do uczenia się. W takich sytuacjach nauczyciel powinien zrewidować swoją tradycyjnie pełnioną rolę na rzecz przyjęcia roli doradcy (*advisor*), konsultanta (*counsellor*), czy facylitatora (*facilitator*), odrzucając myślenie, że pozycja nauczyciela wystarczy, aby samodzielnie ustalać scenariusze lekcji dla uczniów dorosłych, ponieważ „tylko uczniowie mogą wiedzieć jakie materiały – z jakiego źródła – są im naprawdę przydatne” (Little, 1991: 48).

### 3.4. Wnioski końcowe

Dwuletnia obserwacja konsultantek metodycznych uczestniczących w kursie języka angielskiego dla początkujących pozwala na sformułowanie poniższych wniosków, dotyczących przeszkód, jak również możliwych konsekwencji uczenia się języka obcego w przypadku osób w wieku około-emerytalnym.

- *Czynnik wieku.* Nie należy przeceniać różnicy pomiędzy uczeniem się języka obcego przez osoby po 50ce oraz osoby młodsze wiekiem. W ba-

daniu pojawiły się stwierdzenia sugerujące powątpiewanie niektórych uczestniczek w skuteczność nauki języka obcego osób dojrzałych (np. Joanna: „w moim wieku”, Iwona: „ułomność wieku”, „ćwiczenie pamięci”), niemniej, po dwóch latach nauki, większość uczestniczek kursu (trzy z dwóch) przyznaje, że postęp językowy, jakkolwiek powolny, miał miejsce w ich przypadku, zaś Teresa rezygnuje nie z powodu własnej niemożności uczenia się języka, lecz na skutek braku satysfakcji z kursu.

- *Niskie poczucie pewności siebie.* Można przyjąć, że rozpatrywane w literaturze przedmiotu związki pomiędzy obrazem siebie a sukcesem w nauce języka obcego wystąpiły również w tym badaniu. Z powodu obciążeń psychicznych sprowadzających się do poczucia wstydu, kompromitacji, dyskomfortu, jedna uczestniczka badania wycofuje się z kursu. Można także przyjąć, że początkowa zgoda na „gąszcz informacji”, nieużytecznych z punktu widzenia kursantek, oznaczały brak poczucia sprawstwa albo uczucie niekompetencji ze strony badanych (paradoksalnie doradzających innym nauczycielom), aby zabierać głos i dopominać się o własne wersje lekcji.
- *Zalążki nowej tożsamości.* Okres dwóch lat umożliwiający lepsze poznanie się nauczyciela i uczennic oraz postęp językowy spowodował, że badane zaczynają mówić własnym głosem. Zmianie ulega perspektywa postrzegania reprezentowana przez uczących się dorosłych w odniesieniu do roli i powinności ucznia. W momencie, kiedy konsultantki sygnalizują własne preferencje odnośnie modelu ich uczenia się i zarzucają rolę pasywnych słuchaczek gramatycznych wykładów, pojawia się szansa na ich podmiotowość i emancypację.
- *Doświadczenie życiowe.* Uczenie się języka obcego może stać się indywidualnym doświadczeniem życiowym, związanym ściśle z biografią konkretnej osoby. Wówczas uzyskana wiedza przestaje być jedynie zbiorem gramatycznych reguł i podręcznikowych słówek, a staje się częścią tożsamości uczących się. Dowartościowanie siebie, wyzwolenie u siebie empatii czy uwierzenie, że w potrzebie uaktywniają się nieznane pokłady wiedzy i umiejętności to przykłady takich niewymiernych, a niezwykle cennych komponentów nowej tożsamości, odkrytych czy umocnionych u badanych przy okazji uczenia się języka obcego. Może to także oznaczać, że ludzie dorośli nie tyle uczą się nowych rzeczy, co pogłębiają wiedzę, przekonania i postawy już posiadane.
- *Rola nauczyciela.* Badanie ukazuje dobitnie, że działania nauczyciela języka obcego nie mogą pozostać obojętne wobec indywidualnych celów uczących się. Brak eksponowania celów indywidualnych w nauczaniu języka obcego (w badaniu podano brak ćwiczeń aktywizujących, rozwijania słuchania ze zrozumieniem, nawiązywania do literatury), przedkładanie celów społecznych czy odpowiadających nauczycielowi (nauczanie gramatyki, podawanie zbyt wielu znaczeń nowo poznanego słowa) –

jednym słowem, brak dopasowania treści do doświadczeń uczniów jest skazane na niepowodzenie. Nauczyciel opisywany w badaniu nie ułatwiał nabywania nowej wiedzy, a poprzez własny styl nauczania jeszcze bardziej ją komplikował.

#### 4. Podsumowanie

Opracowanie miało na celu poznanie przekonań i konsekwencji uczenia się języka obcego pięciu osób w wieku trzecim reprezentujących zawodową grupę pracowników oświaty. Dwuletnia obserwacja umożliwiła otrzymanie interesującego obrazu badanych, lecz należy zaznaczyć, że jest to spojrzenie na problem uczenia się języka obcego z jednej perspektywy – uczących się. Taki zawężony obraz może powodować nasze poruszanie się wyłącznie w sferze tymczasowych rozstrzygnięć, bardziej pytań niż odpowiedzi dotyczących procesu uczenia się języka obcego przez nauczycieli konsultantów po 50ce. Dlatego dociekań badawczych domagają się, na przykład, poniższe kwestie:

1. Czy istnieje hierarchia istotności czynników indywidualnych charakterystycznych dla uczących się dorosłych? Które są ważniejsze od innych (np. kwestia wieku czy obciążenia psychiczne), a które najważniejsze?
2. Czy nowe tożsamości uczących się dorosłych, nabyte na skutek uczenia się języka obcego, są trwałe i przekładają się na inne sfery ich działań?
3. Czy istnieje zgoda, które wizje uczenia się języka obcego (uczących się czy nauczyciela) są ważniejsze dla efektów językowych osób dorosłych?
4. Czy nauczyciele prowadzący kursy dla dorosłych powinni próbować zmienić poglądy swoich uczniów, jeżeli są przekonani o ich nieskuteczności i czy takie próby zmian są etyczne?

Wyniki odpowiednio ukierunkowanych i przeprowadzonych badań mogą dostarczyć ważnych informacji na temat różnych czynników wpływających na skuteczność uczenia się języka obcego w wieku trzecim, jak również działań, które należy podejmować, aby otrzymywać pożądane w tym względzie skutki.

#### BIBLIOGRAFIA

- Alanen, R. 2006. „A sociocultural approach to young language learners' beliefs about language learning”. (w:) Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springer: 55-86.
- 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.
- Barcelos, A. M. F. 2006. „Teachers' and students' beliefs within a Deweyan framework: conflict and influence”. (w:) Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springer: 171-200.



- Bellingham, L. 2005. „Is there language acquisition after 40? Older learners speak up”. (w:) Benson, P. i Nunan, D. (red). *Learners' Stories*. Cambridge: CUP: 56-68.
- Bernat, E. i Gvozdenko, I. 2005. „Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications and new research dimensions”. *TESL-EJ*. 9(1). <http://www-writing.berkeley.edu/TESE-EJ/ej33/al.html> DW: 02.01.2011.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Dufva, H. 2006. „Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view”. (w:) Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springer: 131-152.
- Eriksen, T. H. 2003. *Tyrania chwili*. Warszawa: PIW.
- Ho, D. G. E. 2007. *Classroom Talk*. Bern: Peter Lang.
- Horwitz, E. K. 1985. „Surveying student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course”. *Foreign Language Annals*. 18(4): 333-340.
- Hosenfeld, C. 2006. „Evidence of emergent beliefs of a second language learner”. (w:) Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springer: 37-54.
- Kalaja, P., Menezes, V. i Barcelos, A. M. F. 2008. *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Knowles, M. 1975. *Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. New York: Englewood Cliffs.
- Kramsch, C. 2006. „Metaphor and the subjective construction of beliefs”. (w:) Kalaja, P. i Barcelos, A. M. F. (red). *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. New York: Springer: 109-128.
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: OUP.
- Lantolf, J. P. i Pavlenko, A. 2001. „(S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people”. (w:) Breen, M. P. (red). *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Pearson: 141-158.
- Larsen-Freeman, D. 2001. „Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition”. (w:) Breen, M. P. (red). *Learner Contributions to Language Learning*. Harlow: Pearson: 12-24.
- Little, D. 1991. *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Lortie, D. 1975. *School Teacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malewski, M. 2010. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Norton, B. 2010. „Language and Identity”. (w:) Hornergerger, N. H. i McKay, S. L. (red). *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters: 349-369.
- Oxford, R. 1999. „Anxiety and the language learner”. (w:) Arnold, J. (red). *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP.

- Singleton, D. i Ryan, L. 2004. *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Shoaib, A. i Dornyei, Z. 2005. „Affect in lifelong learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process”. (w:) Benson, P. i Nunan, D. (red). *Learners' Stories*. Cambridge: CUP: 22-41.
- Wilczyńska, W. i Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: AVALON.

# Część III

## PERSPEKTYWA EUROPEJSKA



*Marta Borowiak-Dostatnia*

*Anna Zięba*

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań*

---

**ANALIZA WYBRANYCH  
PROJEKTÓW UNIJNYCH  
JAKO WYRAZ  
ZAANGAŻOWANIA PAŃSTW  
UE W ROZWÓJ NARZĘDZI  
ICT I TECHNOLOGII  
JĘZYKOWYCH W NAUCZANIU  
JĘZYKÓW OBCYCH**

**Abstract**

The paper presents a sample of analysis of EU project with regard to ICT application in foreign language teaching and language technology. The analysis is based upon the authors' observation that by exploring a number of at least 75 projects in terms of their participants, framework programs and scope, some general tendencies can be revealed. The tendencies concern EU research and member state engagement in the aforementioned fields. Having analyzed the data the authors define the nature of the studied projects (educational vs. scientific), point to the most active and beneficial member states and draw models of public and private units cooperation in European research consortiums. Additionally, the analysis presents the first step for further study with regard to particular ICT-tool usage in foreign language learning/teaching in a particular EU country.

## **1. Wstęp**

W historii Unii Europejskiej lata 90. to nie tylko proces konsolidacji i prawno-administracyjne ukształtowanie Wspólnoty, ale również czas określenia nowych kierunków działań politycznych i gospodarczo-ekonomicznych. UE – wzorując się na poczynaniach USA i Japonii – swoje działania skierowała na rozwój i zastosowanie technologii oraz wykorzystanie potencjału narzędzi ICT (Informa-

tion and Communication Technologies). Elementy te stanowić miały siłę napędową sektora gospodarczego w nadchodzących latach. Początek zmian wiąże się z tzw. raportem Bangemanna<sup>1</sup> przedstawionym Radzie Europejskiej w 1994 roku. Echem zawartych w nim postulatów były dokumenty wyznaczające nowe cele działań (np. *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper*<sup>2</sup>), cykl programów rozwojowych *eEurope* realizowanych w ramach strategii lizbońskiej, sama strategia oraz programy naukowo-badawcze takie jak 5 Program Ramowy i dalsze. Wspólnym mianownikiem wszystkich przywołanych jest koncentracja na jak najszerszym zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT).

W niniejszym artykule zastosowanie to zostało zawężone do prac związanych z wykorzystaniem rozwiązań technologicznych w języku oraz do języka jako systemu w narzędziach typu ICT. Rozwiązania te, a właściwie ich znajomość powinna mieć przełożenie na jakość i adekwatność nauczania języków obcych, w tym nauczania dorosłych. Analiza projektów unijnych ma na celu wykazać:

1. W jakiego typu projektach połączono język i technologię oraz jakie są efekty tego połączenia?
2. Jakie kraje uczestniczyły w projektach i w jakiej roli: koordynatora czy uczestnika?
3. Jaka jest aktywność poszczególnych państw UE w zakresie wykorzystania rozwiązań technologicznych do pracy z językiem?
4. Jakiego typu organizacje/podmioty były częścią konsorcjum?
5. Jak zaprezentowana analiza może wpłynąć na proces kształcenia dorosłych w zakresie nauczania języków obcych?

## **2. Analiza projektów unijnych a rola technologii w nauczaniu języków obcych w odniesieniu do dorosłych**

Nie jest celem niniejszego artykułu przedstawianie najważniejszych metodycznych i glottodydaktycznych aspektów nauczania dorosłych dostępnych w literaturze przedmiotu, dlatego poniższa część teoretyczna poruszy tylko wybrane przez autorki problemy z tego szerokiego zagadnienia.

Konkretniej, uwaga skierowana zostanie na rozwiązania technologiczne, które powstały w wyniku zaangażowania w projekty unijne konkretnych państw członkowskich. W ten sposób spróbujemy odpowiedzieć na pytanie, który kraj jest naj-

---

<sup>1</sup> High-level Group chaired by European Commissioner Martin Bangemann, *Europe and the Global Information Society Bangemann report recommendations to the European Council*, [http://ec.europa.eu/archives/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html#action\\_plan](http://ec.europa.eu/archives/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html#action_plan) DW 01.10.2010.

<sup>2</sup> *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper*, Parts A and B. COM (93) 700 final/A and B, 5 December 1993. Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93, <http://aei.pitt.edu/1139/> DW 01.10.2010.

bardziej zaangażowany w opracowanie nowych narzędzi ICT, w tym narzędzi głotodydaktycznych oraz jaką przyjąć perspektywę rozważając o nauczaniu dorosłych.

W tym kontekście warto inaczej spojrzeć na tą grupę osób. Jak wspomniano, w artykule skupiamy się głównie na aspektach dotyczących technologii w nauczaniu. Potraktujmy zatem dorosłych jako grupę osób, która posiada pewne umiejętności z zakresu IT (czyli posługiwania się komputerem, aplikacjami internetowymi oraz innymi narzędziami technologicznymi). Pomocny w takim ujęciu dorosłych uczniów jest termin Digital Immigrants zastosowany i spopularyzowany przez Marca Prensky'ego (Prensky M. 2001). Definiując pojęcie, należy przywołać słowa autora, który mówi, że:

Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are (...) Digital Immigrants. (...) As Digital Immigrants learn (...) to adapt to their environment, they always retain, to some degree, their „accent”, that is, their foot in the past. There are hundreds of examples of the digital immigrant accent. They include printing out your email (...); needing to print out a document written on the computer in order to edit it (rather than just editing on the screen); and bringing people physically into your office to see an interesting web site (rather than just sending them the URL).<sup>3</sup>

Termin ten wykorzystany był w kontekście nauczycieli języków obcych jako tych, którzy muszą dostosować tradycyjne metody nauczania do wymogów współczesnego, skomputeryzowanego świata<sup>4</sup>. Wydaje się jednak, że z powodzeniem można go również zastosować do charakteryzowanych tu uczniów, którzy przecież stanowią zróżnicowaną pod względem wieku grupę. Ich umiejętności z zakresu IT są w tym wypadku sprawą kluczową i przy wyborze odpowiedniego narzędzia z

---

<sup>3</sup> Prensky M. 2001, *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001 <http://www.marcprensky.com/DW09.03.2010>.

<sup>4</sup> Termin pojawił się w 2001 roku i wywołał dyskusję wśród osób zajmujących się zastosowaniem technologii w nauczaniu języków obcych. Uważano, że podział na Digital Natives (uczniowie) vs. Digital Immigrants (nauczyciele) jest zbyt prosty i powierzchowny. Słowa krytyki odnajdziemy m.in. w Guo R. X., Dobson T., Petrina S. 2008, *Digital Natives, Digital Immigrants: An Analysis of Age and ICT Competency in Teacher Education*, Journal of Educational Computing Research, v38 n3 s. 235-254, 2008 <http://baywood.metapress.com/link.asp?target=contribution&cid=Q4565NG624514844> DW 01.06.2011, Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Judd, T., Gray, K. & Chang, R. 2008, *Immigrants and natives: Investigating differences between staff and students' use of technology*. (w:) Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008. <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/kennedy.pdf> DW 08.03.2010, Bayne S., Ross J. 2007, *The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition*, Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE) 12.2007, <http://www.malts.ed.ak.uk> DW 01.06.2011, Holton D. 2010, *The Digital Natives/Digital Immigrants Distinction Is Dead, Or At Least Dying*, EdTechDev – developing educational technology, <http://edtechdev.wordpress.com/2010/03/19/the-digital-natives-digital-immigrants-distinction-is-dead-or-at-least-dying/> DW 01.06.2011.

grupy ICT fakt ten należy wziąć pod uwagę. Wprowadzenie platformy e-learningowej, komunikatorów, portali społecznościowych czy podcastów jako narzędzi pracy mija się z celem, jeżeli uczeń nie potrafi z nich efektywnie korzystać.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt nauki języka obcego przez dorosłych. Dane Eurobarometru z 2006 roku wskazują, iż uczniowie ci podejmują naukę głównie z powodów praktycznych, takich jak: *możliwość komunikowania się na wakacjach* – 35% lub *aby posługiwać się nim w pracy (podczas wyjazdów służbowych)* – 32%<sup>5</sup>. Znajomość tych danych powinna wpłynąć na konstrukcję procesu dydaktycznego ukierunkowanego na ucznia dorosłego. Uwzględnienie motywacji lub jej braku pozwala na odpowiedni dobór narzędzi dydaktycznych. Z danych dostarczonych przez UE wiemy, że czynnikami zniechęcającymi są przede wszystkim *brak czasu* – 34%, *brak odpowiedniej motywacji* – 30% oraz *wydatki związane z nauką* – 22%<sup>6</sup>. Zastosowanie odpowiednich narzędzi ICT mogłoby stać się elementem zmniejszającym odsetek w każdej kategorii<sup>7</sup>. Dlatego rozwiązania technologiczne w tym głównie platformy e-learningowe i komunikatory bardzo dobrze wpisują się w zakres czynników motywujących do nauki.

W skali Europy zasadne jest zadać pytanie, jakiego rodzaju narzędzia mamy do wyboru oraz gdzie i jak są one budowane. Przedstawiona w artykule analiza, choć bezpośrednio pokazuje zaangażowanie państw członkowskich w zastosowanie technologii do pracy z językiem, w sposób pośredni może wskazać narzędzia i aktywność poszczególnych członków w proces tworzenia nowych rozwiązań technologicznych w zakresie nauczania języków obcych. W badaniach zleczanych przez UE nie znajdziemy gruntownych opracowań lub case study, które łączą kwestie technologii i nauczania dorosłych języków obcych. Jedyne dostępne raporty to: *The Impact of New Information Technologies and Internet on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of a Foreign Language (2002)*<sup>8</sup> traktujący o zastosowaniu narzędzi ICT na różnych poziomach szkolnictwa, w tym nauczania dorosłych w Danii i Niemczech oraz Francji; oraz *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning (2009)*<sup>9</sup> dotyczący zastosowania technologii w nauczaniu języków obcych. A zatem UE nie pro-

---

<sup>5</sup> EUROBAROMETR 243 2005, *Europejczyki i ich języki. Podsumowanie*, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pl.pdf) DW 29.08.2008.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Przedstawiony pogląd ma charakter hipotezy i wymaga dalszych, bardziej szczegółowych badań. W mniemaniu autorki można jednak w tym miejscu taką hipotezę postawić.

<sup>8</sup> Directorate General Education and Culture at the European Commission 2002, *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf> DW 01.03.2010.

<sup>9</sup> Education and Culture Executive Agency (EACEA) 2009, *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*, Ellinogermani Agogi, [http://eacea.ec.europa.eu/.../study\\_impact\\_ict\\_new\\_media\\_language\\_learning/executive\\_summary\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/.../study_impact_ict_new_media_language_learning/executive_summary_en.pdf) DW 02.07.2010.



wadzi regularnych badań związanych z nauczaniem dorosłych i wykorzystaniem narzędzi ICT. Pewien obraz nakreśla przedstawiona poniżej analiza.

### 3. Obiekt i metody badań

Analizę przeprowadzono na 75 projektach unijnych, będących tym samym obiektem badań<sup>10</sup>. Ilościowy charakter analizy przejawia się głównie w liczbie projektów uwzględniających ich edukacyjny i naukowy charakter oraz w liczbie podmiotów w nich uczestniczących. Przez charakter edukacyjny rozumie się produkty skoncentrowane na zastosowaniu ICT i platform e-learningowych w nauczaniu języków obcych, opracowanie interaktywnych modułów szkoleniowych w tym zakresie itp.; przez naukowy zaś prace z obszaru technologii językowych, językoznawstwa komputerowego oraz tłumaczenia mechanicznego. Jakościowy charakter analizy dotyczy przede wszystkim wspomnianego typu projektów i produktów końcowych.

Głównym i w zasadzie jedynym kryterium wyboru projektów była ich tematyka, która koncentrowała się na powiązaniu technologii i języka. Projekty zrealizowane były, lub zaczęto ich realizację, w latach 2000-2010. Źródła informacji i podstawowe dane na temat wykorzystanego programu, czasu realizacji i konsorcjum pochodziły z oficjalnych stron Unii Europejskiej, takich jak: European Commission, Cordis: 7FP: ICT: Language Technologies<sup>11</sup>, International Cooperation, Participation in EU Education and Training Programmes<sup>12</sup>, Euro Languages Net, Lingua Products Fair<sup>13</sup>; oraz oficjalnych stron samych projektów. Badanie przeprowadzono w okresie od 01.06.2010 do 30.09.2010 roku.

### 4. Przegląd wybranych projektów

Analizę zilustrowano w formie tabelarycznej, uwzględniając nazwę projektu i czas jego realizacji, program unijny, kraje biorące udział w przedsięwzięciu z podziałem na koordynatora i uczestnika, tematykę projektu oraz rezultat (produkt końcowy).

Uszeregowanie chronologiczne (począwszy od najnowszych projektów) pozwoliło wyraźnie określić kierunek polityki Unii w zakresie zastosowania technologii w języku w konkretnych latach i programach rozwojowych. Uwzględnienie w analizie kraju uczestniczącego wraz z określeniem jego funkcji,

---

<sup>10</sup> Przedstawiona analiza i komentarz do niej stanowi część badań jednej z autorek prowadzonych w ramach pracy nad rozprawą doktorską.

<sup>11</sup> European Commission, *Cordis: 7FP: ICT: Language Technologies*, [http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/portfolio\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/portfolio_en.html) DW 01.06.2010.

<sup>12</sup> International Cooperation, *Participation in EU Education and Training Programmes*, [http://internet.ktu.lt/en/kut/trysiai/LLP\\_projects.html](http://internet.ktu.lt/en/kut/trysiai/LLP_projects.html) DW 01.06.2010.

<sup>13</sup> Euro Languages Net, *Lingua Products Fair*, <http://www.euro-languages.net/sdm/?Command=LPF> DW 01.06.2010.

dało podstawy do oceny aktywności danego państwa w badanym zakresie oraz na bardziej szczegółowym poziomie analizy wykazało, jakiego typu podmioty (publiczne vs. komercyjne) są uczestnikami unijnych projektów naukowobadawczych. Z kolei tematyka projektu oraz jego efekt końcowy służyły do zaklasyfikowania go jako edukacyjny lub naukowy.

Ze względów objętościowych artykułu, poniżej (tabela 1) przedstawiono jedynie fragment (10 z 75 projektów) reprezentacji tabelarycznej.

## 5. Wyniki analizy

Tabelaryczna prezentacja analizy pozwoliła na określenie tendencji, o których w formie pytań wspomniano we wstępnej części artykułu.

### 5.1. Charakter analizowanych projektów

Odpowiadając zatem na pytanie dotyczące typu projektów, stwierdzić należy, że wykorzystanie technologii i języka łączone jest z dwoma kwestiami. Pierwszą z nich jest rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych w Unii Europejskiej w zakresie technologii językowych<sup>14</sup>; drugą – edukacja. Czym się one charakteryzują?

Otóż zarówno 5, jak i 6 Program Ramowy (ang.: *Framework Programme*), w zakresie których prowadzone były międzynarodowe projekty badawcze, dużo uwagi poświęcały zagadnieniom związanym z informatyzacją Wspólnoty, z rozwojem robotyki, automatyki, narzędzi ICT, a więc rozwojem skupionym przede wszystkim na handlu elektronicznym dającym wymierne korzyści dla Unii. W ramach tych projektów znalazły się też takie, które łączyły język i technologię (FP5: SpeeCon, INSPIRE, DUMAS, E2M; FP6: DIVINES, QALL-ME, LUNA, DICT). W 7 Programie Ramowym (FP7) zauważono, że zastosowanie technologii w języku pretenduje do osobnej jednostki tematycznej. W ramach nowego zdefiniowania priorytetów badawczych w roku 2009 pojawił się komponent, w obrębie którego można było proponować projekty dotyczące ICT i języka (Objective ICT-2009.4.2: Technology-Enhanced Learning<sup>15</sup> – Poddziałanie: ICT-2009.4.2: Nauczanie wspomaganie technologicznie). Przy kolejnym redefiniowaniu priorytetów na lata 2011-12 poddziałanie zmodyfikowano tak, że wyraźnie było ono ukierunkowane na prowadzenie badań w zakresie technologii językowych<sup>16</sup> (Objective ICT-2011.4.2 – Lan-

---

<sup>14</sup> W literaturze stosuje się pojęcie technologii językowych i inżynierii językowej, wskazując niekiedy na różnice między pojęciami. Kwestia ta nie zostanie poruszona w niniejszym artykule.

<sup>15</sup> European Commission ICT Research in FR7, ICT Challenge 4: Digital Libraries and Content – Intelligent Information Management: Work Programme for 2009-2010, [http://cordis.europa.eu/fp7/ict/content-knowledge/fp7\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/ict/content-knowledge/fp7_en.html) DW 25.09.2010.

<sup>16</sup> W 5PR i 6PR występowały również poddziałania dotyczące technologii językowych, jednak w 7PR widać zdecydowanie większe zainteresowanie tą dyscypliną.

Analiza wybranych projektów unijnych jako wyraz zaangażowania państw UE...

Nazwa projektu	Program	Czas trwania	Kraje uczestniczące	Tematyka	Rezultat
1 ATLAS Applied Technology for Language-Aided CMS (strona informacyjna) <a href="http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/project-atlas_en.html">http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/project-atlas_en.html</a>	ICT-FSP 3rd Call for Proposals (FSP 2009.5.3 – Multilingual web content management)	1.03.2010-28.02.2013	Koordinator projektu: Bułgaria; partnerzy: Bułgaria (3 ośrodki), Niemcy (2 ośrodki), Polska, Grecja, Rumunia, Chorwacja	Celem projektu jest stworzenie takiego mechanizmu (platformy ATLAS), który ułatwi i usprawni zarządzanie i użytkowanie zawartością stron internetowych, działających w języku innym niż język użytkownika. W tym celu platforma wyposażona będzie w mechanizmy automatycznej adnotacji słów, nazw, fraz, streszczeń tekstów, kategoryzacji oraz tłumaczenie maszynowe ( <i>computer-aided translation</i> ).	Bezpłatny dostęp do platformy ATLAS i do trzech mechanizmów działających na niej: i-Publisher, i-Library i EUDocLib.
2 MIG-KOMMEU Multilingual Intercultural Business Language for Europe <a href="http://www.mig-kommeu">http://www.mig-kommeu</a>	LLP	11.2009-?	Koordinator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Czechy, Estonia, Węgry, Łotwa, Litwa, Rumunia, Słowacja, Słowenia	Przygotowanie nowoczesnych, łatwo dostępnych materiałów do nauki języków obcych, zwłaszcza pod kątem komunikacji biznesowej i tzw. małych języków. Materiały te będą mieć charakter szkoleniowy i oceniancy (ewaluacja poziomu nauki) oraz zostaną zaadaptowane do blended learning.	Produktami projektu będą publikacje dotyczące znajomości i dydaktyki języków obcych oraz interaktywna strona o charakterze szkoleniowym ( <i>forum</i> ). Strona zawierać będzie materiały do blended learning, ćwiczenia, nagrania audio i wideo oraz inne interaktywne pomoce dydaktyczne.
3 SignSpeak Scientific Understanding and Vision-based Technological Development for Continuous Sign Language Recognition and Translation	FP7: ICT-2007.2.2 – Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.04.2009-31.03.2012	Koordinator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Belgia, Hiszpania, Holandia	Projekt adresowany jest głównie do osób niesłyszących, choć jego wyniki wykorzystane zostaną w wielu dziedzinach związanych z przetwarzaniem obrazu i tekstu. Opracowana technologia ma polepszyć komunikację pomiędzy społecznością osób słyszących i niesłyszących.	Opracowany system rejestrować będzie cały kontekst towarzyszący generowaniu języka migowego; dlonie (jako element dominujący), wyraz twarzy, posturę mówiącego. Opracowanie systemu będzie pierwszym krokiem w dążeniach do tłumaczenia maszynowego na poziomie podobnym do tego, jak uzyskuje się przy tłumaczeniu text-to-speech i speech-to-text.
4 ENIME Effective Multilingual Interaction in Mobile Environments <a href="http://www.enime.org/">http://www.enime.org/</a>	FP7: ICT-2007.2.2 – Cognitive Systems, Interaction, Robotics	01.03.2008-28.02.2011	Koordinator: Wielka Brytania; partnerzy: Wielka Brytania, Finlandia, Japonia, Chiny, Szwajcaria	Celem projektu jest zbudowanie systemów, które język mówiony (A) przetłumaczą na inny język mówiony (B) w czasie rzeczywistym, nasłuchując głosu użytkownika.	Zbudować taki syntezytor mowy, który przetłumaczy tekst mówiony w języku A na język B, zachowując głos użytkownika języka A.
5 MW-TELL Mobile and Wireless Technologies for Technology-Enhanced Language Learning <a href="http://www.mobile2learn.eu/">http://www.mobile2learn.eu/</a>	LLP: Leonardo da Vinci Sectoral Programme	01.10.2008-31.09.2010	Koordinator: Grecja; partnerzy: Grecja, Niemcy, Holandia, Hiszpania, Czechy	Projekt zakłada wykorzystanie najnowszycy technologii ICT do nauczania języka angielskiego przez aplikacje w telefonach komórkowych. Celem projektu jest opracowanie takich kursów językowych, które będą mogły działać w ww. aplikacjach i innych zdalnych urządzeniach.	Efektem prac partnerów jest opracowanie metodologii tworzenia materiałów szkoleniowych z zakresu języka angielskiego dla aplikacji telefonicznych; opracowanie materiałów szkoleniowych z zakresu obsługi oprogramowań m-learningowych oraz stworzenie i aktualizowanie portalu na ten temat.
6 LanguagePace Europe <a href="http://www.languagepace.net/home.html">http://www.languagepace.net/home.html</a>	Socrates/Leonardo da Vinci: Education and Culture	01.12.2000-30.11.2002	Koordinator: Bułgaria; partnerzy: Bułgaria, Wielka Brytania, Holandia, Słowacja	Projekt usterunkowany jest na sektor militarny, w którym komunikacja w języku angielskim odgrywa kluczową rolę we wspólnych działaniach pokojowych. Dlatego celem projektu jest opracowanie materiałów językowych, szkoleń oraz odpowiednich narzędzi ICT, które wspomogłyby naukę języka angielskiego w sektorze militarnym.	Opracowanie testów diagnostycznych uwzględniających potrzeby komunikacyjne na różnych szczeblach struktur wojskowych, zapewnienie ciągłego dostępu do szkoleń językowych, przeprowadzenie tych szkoleń oraz wymierna poprawa jakości komunikacji w operacjach międzynarodowych.

7	TALLENET Teaching and Learning Languages Enhanced by New Technologies <a href="http://www.solk1.jyu.fi/tallenr/index.htm">http://www.solk1.jyu.fi/tallenr/index.htm</a>	Socrates/ Lingua D	2000-2002	Koordynator: Irlandia; partnerzy: Irlandia, Polska, Niemcy, Francja, Dania, Hiszpania, Holandia, Wielka Brytania, Finlandia	Celem projektu jest opracowanie kursu dotyczącego wykorzystania nowych technologii w nauczaniu języków obcych.	Opracowany w kilku językach sześciomiesięczny kurs o strukturze modułowej, składający się z seminariów i warsztatów. Moduły zbudowane są w ten sposób, by analiza potrzeb nauczania konkretnego języka w konkretnej instrukcji, można było go zmodyfikować i dostosować treści merytoryczne kursu.
8	ITC* Teacher, Tech-Connected Teacher <a href="http://www.tcteacher.eu/index.php?menu=?&amp;lang=2">http://www.tcteacher.eu/index.php?menu=?&amp;lang=2</a>	LLP: Grundtvig	10.2008- 09.2010	Koordynator: Litwa; partnerzy: Litwa, Włochy, Hiszpania, Grecja, Polska	„W oparciu o najlepsze praktyki i doświadczenia europejskie opracowana zostanie w ramach naszego projektu międzynarodowa metodologia szkolenia nauczycieli – powstaną kursy, zarówno o formie tradycyjnej, jak i internetowej, których uczestnicy będą mieli szansę podnieść poziom swych kwalifikacji informacyjnych, ale też pedagogicznych w nauczanych przez siebie dziedzinach. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie korzystac będą mogli ze stworzonej w projekcie wielojęzycznej bazy danych online. Metodologia będzie wdrażana kaskadowo, dzięki czemu więcej nauczycieli i trenerów będzie mogło w przyszłości skorzystać z kursów” ( <a href="http://www.tcteacher.eu/?lang=4">http://www.tcteacher.eu/?lang=4</a> , dostęp: 25.08.2010)	„1. Kwestionariusz dotyczący wykorzystania ICT w edukacji, przeznaczony dla nauczycieli osób dorosłych i ich słuchaczy; 2. Analiza rezultatów (określenie kryteriów wyboru najodpowiedniejszych narzędzi ICT i ich ewaluacja; określenie potrzeb posiadania poszczególnych narzędzi ICT przez organizację partnerską i inne podmioty lokalne; określenie głębi i w jaki sposób narzędzia ICT sprawdziły się w obrębie organizacji partnerskich i poza nią; zdefiniowanie zuniifikowanego zestawu narzędzi ICT jako przykładu dobrych praktyk europejskich w tej dziedzinie. 3. Podręcznik i przewodnik metodyczny dla nauczycieli. 4. Kurs pilonżowy w języku angielskim (wykorzystujący materiały wielojęzyczne). 5. Badania i warsztaty przeprowadzone lokalnie, w językach narodowych.” ( <a href="http://www.tcteacher.eu/index.php?menu=4&amp;lang=4">http://www.tcteacher.eu/index.php?menu=4&amp;lang=4</a> , dostęp: 25.08.2010)
9	MAI, TED Multilingual Authoring for Language Teaching and Educational Development <a href="http://malted.cerice.mcc.es/ingles/maltedproject.htm">http://malted.cerice.mcc.es/ingles/maltedproject.htm</a>	Socrates/ Leonardo da Vinci: Telematics Applications	?-2000	Koordynator: ? partnerzy: Wielka Brytania, Hiszpania, Francja, Niemcy, Irlandia	Prace nad projektem zmierzają do stworzenia narzędzia typu authoring, które pozwoli na stworzenie własnych, autorskich prezentacji, ćwiczeń oraz bloków tematycznych. Narzędzie to ulepszankowane jest na naukę języków obcych.	MAI, TED to nazwa oprogramowania typu authoring. Narzędzie pozwala na modyfikację kursu i dostosowanie do wymagań grupy/uczni.
10	EXPLICS <a href="http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/">http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/</a>	Socrates/ Lingua? Education and Culture	?	Koordynator: Niemcy; partnerzy: Niemcy, Czechy, Polska, Austria, Finlandia, Hiszpania, Irlandia, Francja, Włochy, Portugalia, Wielka Brytania, Słowacja	Celem projektu jest polepszenie językowych kompetencji osób uczących się poprzez przygotowanie sprawdzonych modeli dotyczących wykorzystania Internetu do nauki języka obcego. Przygotowane materiały będą miały formę szablonów, gotowych do wykorzystania przez nauczycieli.	Efektom prac całego zespołu są gotowe materiały edukacyjne na poziomie A1 i B w językach docelowych. Kursy umieszczone są online oraz zawierają dodatkowe linki. W wydaniu zbiorczym zaprezentowano case studies oraz gotowe materiały przeznaczone dla nauczycieli. Materiały te dotyczą głównie zagadnień z rolnictwa, biznesu, gospodarki oraz turystyki, stąd przeznaczone są głównie dla studentów i uczniów dorosłych.

Tabela 1: Przykładowy przegląd (10 z 75) wybranych projektów unijnych. Uwagi: „?” oznacza brak danych. Źródło: Opracowanie własne.

guage Technologies<sup>17</sup> – Poddziałanie ICT-2011.4.2 – Technologie językowe). Zmiany w programach na lata 2009-10 i 2011-12 zaowocowały zwiększoną liczbą projektów skoncentrowanych na tłumaczeniu maszynowym, na wykorzystaniu metod przetwarzania i syntezy mowy do współpracy z przemysłem, na nowych rozwiązaniach technologicznych wykorzystujących zasoby językowe. Uwagę skierowano na budowanie dużych, wielojęzycznych korpusów językowych, opracowanie nowych modeli ekstrakcji leksykalnych, tworzenie nowych systemów uwzględniających zmienne języka, na wypracowanie systemów do automatycznego przetwarzania języka mówionego na tekst i tekstu na język mówiony oraz inne rozwiązania technologiczne, w których język zajmuje centralne miejsce. Można powiedzieć, że o ile w pierwszej połowie dekady projekty zahaczające o język w ramach prac nad ICT należały do mniejszości, to w drugiej połowie i pod jej koniec nastąpił zdecydowany wzrost zainteresowania tematyką. Rodzi się pytanie związane z czasem ogłoszenia, czy raczej zredefiniowania priorytetów działań Unii. Dlaczego nie dokonano tego wcześniej? Czy ze względu na bariery technologiczne? Możliwe, że to jest przyczyna, jednak pamiętać należy, że to wzmożone prace naukowców przyczyniają się do zniesienia tych barier. Szybsza modyfikacja działań mogłaby zatem przesunąć o kilka lat rozwiązania, które w chwili obecnej są w fazie rozwoju.

Wydaje się, że na początku dekady Unia w swoich działaniach skoncentrowała się na przygotowaniu obywateli do rozszerzenia Wspólnoty. W związku z tym znaczna część projektów badawczych nastawiona była na aspekt edukacyjny i kulturowy. Położono nacisk na wzajemne zrozumienie i poszanowanie *jedności w różnorodności*. W kontekście rozwiązań ICT, które w strategii zajmowały kluczowe miejsce, język potraktowany był jako medium komunikacji. Skupiono się na rozwiązaniach e-learningowych oraz narzędziach ICT, które miały wspomóc nauczanie języków obcych. Prace badawcze prowadzone były przede wszystkim w obrębie programów edukacyjnych takich jak Sokrates (oraz jego podprogramów: Minerva, Lingua), a następnie LLP (*Lifelong Learning Programme*). W realizowanych równoległe 5PR i 6PR prowadzono również pracę z zakresu technologii językowych (o czym wspomniano wyżej), jednak w zdecydowanej mniejszości. Część z projektów edukacyjnych w ramach komponentu ICT ograniczała się do opracowania prostych modułów promocyjno-informacyjnych zamieszczonych online lub modułów szkoleniowych uwzględniających potrzeby i procedury wprowadzania ICT do nauczania języków obcych. Z czasem jednak zaczęto podchodzić ambitniej do realizacji projektów, pracując nad aplikacjami językowymi, programami czy całymi platformami. Teoretyczny potencjał technologiczny znalazł swoje praktyczne zastosowanie. Można zatem przeprowadzić pewną umowną linię w zakresie przeniesienia zainteresowania Unii, którą jest 7 Program Ramowy. O ile na początku dekady technologia językowa była raczej drugoplanowym polem działań

---

<sup>17</sup> European Commission ICT Research in FR7, *Language Technologies: ICT Work Programme 2011-2012*, [http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/related-docs\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/related-docs_en.html) DW 25.09.2010.

Wspólnoty w porównaniu z ilością proponowanych projektów edukacyjnych, o tyle wraz z ogłoszeniem 7PR proporcje te zostały zamienione.

Warto zauważyć, że zdecydowana większość rozwiązań ICT definiowana jest albo dla języków docelowych (czyli języków partnerów projektu) albo dotyczy konkretnego poziomu nauczania, najczęściej A lub B. Rzadko buduje się narzędzie językowe z myślą o docelowej grupie uczniów. Wyjątkiem są językowe gry komputerowe adresowane najczęściej do uczniów czy młodzieży szkolnej. Profilowane rozwiązania ICT, jeżeli się pojawiają, mają raczej charakter modułów szkoleniowych dla nauczycieli, a więc ponownie nie są kierowane do konkretnej grupy uczniów.

Tendencję odnośnie do problematyki projektu można zaobserwować na poziomie ogólnoeuropejskim. Nie da się jednak nakreślić kierunku, w którym zmierzalby konkretny kraj w danym przedziale czasowym. Można jedynie prześledzić uczestnictwo poszczególnych państw w analizowanym materiale, co z kolei pozwoli określić aktywność konkretnych członków Unii.

## 5.2. Aktywność państw UE w projektach naukowobadawczych

Poniższe zastawienie ukazuje rolę, w jakiej występował dany kraj w każdym z badanych projektów.

<b>W projekcie jako:/ nazwa kraju</b>	Austria	Belgia	Bulgaria	Czechy	Cypr	Dania	Estonia
koordynator	2	1	2	0	0	1	0
uczestnik	11	14	13	20	4	10	8
<b>W projekcie jako:/ nazwa kraju</b>	Finlandia	Francja	Grecja	Hiszpania	Holandia	Irlandia	Litwa
koordynator	2	7	5	2	3	3	6
uczestnik	20	17	15	34	19	14	11
<b>W projekcie jako:/ nazwa kraju</b>	Luksemburg	Łotwa	Malta	Niemcy	Polska	Portugalia	Rumunia
koordynator	0	2	0	13	0	1	1
uczestnik	2	10	7	35	19	7	14
<b>W projekcie jako:/ nazwa kraju</b>	Słowacja	Słowenia	Szwecja	Węgry	Wielka Brytania	Włochy	
koordynator	0	0	2	2	7	6	
uczestnik	9	12	9	13	34	19	

Tabela 2: Aktywność państw UE w projektach z uwzględnieniem roli (koordynatora vs. Uczestnika). Źródło: Opracowanie własne.

Aktywność w projekcie rozpatrywano pod kątem koordynatora i uczestnika projektu. W sytuacji, gdy w projekcie uczestniczyło wiele podmiotów z tego



samego kraju, kraj ten liczony był jednorazowo. Podobnie, gdy to samo państwo było i koordynatorem i uczestnikiem (udział brało wiele podmiotów), państwo to zaliczano do kategorii koordynatora. W ten sposób na przykładzie 75 projektów wyciągnąć można wnioski, co do najbardziej zaangażowanych w badania nad połączeniem technologii i języka członków Unii.

Analiza wykazała, że bezsprzecznie liderem są Niemcy. Zarówno pod względem ilości realizowanych projektów (uczestnik: 35), jak również pod względem inicjowania i zawiązywania zespołów badawczych (koordynator: 13). Ogólnie Niemcy były partnerem w 48 z 76 przebadanych projektów, co stanowi 63% uczestnictwa we wszystkich badaniach. Drugie miejsce zajęła Wielka Brytania, uczestnicząca w 41 projektach (koordynator: 7, uczestnik: 34), co daje również wysoki wskaźnik pod względem występowania w ogólnej liczbie projektów: ponad 53%; trzecie zaś Hiszpania, która brała udział w 36 projektach (koordynator: 2, uczestnik: 34) z ponad 47% udziałem w całości. W drugiej grupie, w której udział w projektach pod względem koordynatora i uczestnika mieścił się w przedziale 20-29 znalazły się: Czechy, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia oraz Włochy. Należy zauważyć, że pomiędzy Hiszpanią a Włochami, czyli krajami zajmującymi dwie skrajne pozycje w swoich grupach jest przewaga 15% równowartym uczestnictwu w 11 projektach. Tak więc różnica w tych dwóch grupach jest duża. Trzecią i najliczniejszą grupę stanowią państwa w przedziale 10-19. Są nimi: Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Irlandia, Litwa, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowenia, Szwecja oraz Węgry. Do czwartej grupy (0-9), zaklasyfikowano: Cypr, Estonię, Luksemburg, Malte, Portugalię oraz Słowację. Cypr i Malta ze względu na obiektywne ograniczenia w postaci powierzchni terytorialnej musiały znaleźć się w jednej z ostatnich grup. Biorąc ten fakt pod uwagę, ich wynik jest całkiem dobry w porównaniu z Luksemburgiem, który podobnie będąc jednym z najmniejszych państw UE wykazuje minimalną aktywność.

### 5.3. Podmioty zaangażowane w projekty unijne

Analiza podmiotów biorących udział w projektach pozwoliła określić tendencje w zakresie zainteresowania danego państwa obszarem badań, tu zawężonym do technologii językowych i rozwiązań technologicznych w zakresie nauczania języków obcych.

Podmioty te podzielono na publiczne, czyli uniwersytety, politechniki, instytuty, państwowe ośrodki naukowo-badawcze; oraz komercyjne, do których zaliczono firmy, stowarzyszenia i organizacje non-profit, jak również jednostki badawcze z innym niż państwowe źródło finansowania.

Łotwa		Słowacja		Słowenia		Szwecja		Irlandia	
nazwa jednostki	ilość wystąpień	nazwa jednostki	ilość wystąpień	nazwa jednostki	ilość wystąpień	nazwa jednostki	ilość wystąpień	nazwa jednostki	ilość wystąpień
Tilde	4	E-KU Institute of language and Intercultural Communication	2	Arnebis, d.o.o.	2	University of Uppsala	1	CNGL	1
Trident	1	Universita Konstantina Filozofa v Nitre	1	Jozef Stefan Institute	4	University of Gothenburg	3	Facebook Ireland	1
Public Service Language Centre	2	JKO Slovensko	1	Zemanta	1	ESTeam	1	Microsoft Ireland Research	1
Lauvijas Universitāte	1	The Slovak University of Agriculture in Nitra	1	Centre for Distance Education	1	Swedish Institute	1	University of Limerick	3
Vabodu Macību Centrs	1	University of Žilina	1	Glotta Nova, d.o.o.	1	Högskolan Dalarna	1	WeLocalise	1
TURIBA Biznesa Augstskola	1	TRANSFER Slovensko	1	Univerza v Mariboru	1	Polhemsgymnasiet	1	Dublin City University	4
Latvian Maritime Academy	1	SAVBA – Slovak Academy of Sciences in Bratislava, Institute of Informatics	1	Andrijaški zavod Maribor – Ljubljana univerza	1	Wonts & Tools	1	National University of Ireland, Galway	4
Maritime Administration of Latvia	1	Methodological and Pedagogical Centre in Prešov	1	University of Kalmar	1	Itirilla Gymnasieskola	1	European Confederation of Language Centres in Higher Education (CereDS)	1
Daugavpils University	1		1	Radio Student	1	Sies, Swedish Institute of Computer Science	1	St Patrick's College Drumcondra	1
			1	Science and Research Centre	1	Kungl Tekniska Högskolan	1	Capture Productions Ltd.	1

Tabela 3: Przykładowe zestawienie podmiotów z danych państw biorących udział w analizowanych projektach unijnych.

Źródło: Opracowanie własne.



Pod względem ilościowym, udział odpowiedniego podmiotu w konkretnym państwie kształtował się następująco:

<b>W projekcie jako:/nazwa kraju</b>	Austria	Belgia	Bulgaria	Czechy	Cypr	Dania	Estonia
podmioty komercyjne	5	9	8	8	3	3	2
podmioty publiczne	6	4	6	7	1	3	1
<b>W projekcie jako:/nazwa kraju</b>	Finlandia	Francja	Grecja	Hiszpania	Holandia	Irlandia	Litwa
podmioty komercyjne	18	30	11	31	19	8	7
podmioty publiczne	8	5	6	10	8	6	6
<b>W projekcie jako:/nazwa kraju</b>	Luksemburg	Łotwa	Malta	Niemcy	Polska	Portugalia	Rumunia
podmioty komercyjne	2	6	1	45	11	1	9
podmioty publiczne	0	3	1	25	8	5	4
<b>W projekcie jako:/nazwa kraju</b>	Słowacja	Słowenia	Szwecja	Węgry	Wielka Brytania	Włochy	
podmioty komercyjne	3	6	4	10	13	21	
podmioty publiczne	5	4	4	5	26	8	

Tabela 4: Udział podmiotów komercyjnych vs. publicznych w analizowanych projektach. Źródło: Opracowanie własne.

Porównując podmioty publiczne z komercyjnymi, prześledzić można prawdopodobny kierunek działań konkretnych państw. Pamiętać jednak należy, że w większości przypadków w skład konsorcjum, które ubiega się o grant unijny musi wchodzić jednostka naukowo-badawcza. Stąd obecność instytutu, uniwersytetu czy politechniki w każdym projekcie jest oczywista. Również niewątpliwa jest współpraca kilku podmiotów komercyjnych przy jednym projekcie. Jednak proporcje udziału tych podmiotów mogą być różne. Dlatego członków Wspólnoty zaszerogować można do trzech kategorii określających dominację sektora publicznego bądź komercyjnego w projektach badawczych.

W czterech państwach Unii jednostki publiczne są stroną dominującą. W Wielkiej Brytanii w analizowanych projektach uczestniczyło łączenie 39 podmiotów. 26 z nich to uniwersytety; dwa z nich: University of Cambridge i University of Edinburgh, są ośrodkami wyraźnie dominującymi na poziomie krajowym, gdyż brały udział odpowiednio w 5 i 6 projektach. Pozostałe państwa to: Malta, Portugalia i Słowacja. Liczba możliwych jednostek zarówno publicznych, jak i komercyjnych, jest w wypadku Malty ograniczona terytorialnie. I choć stosunek podmiotów komercyjnych do publicznych wynosi 1:1 (University of Malta i Acrosslimits), to jednak uniwersytet brał udział w 6 z 7 analizowanych projektów. Dlatego bezsprzecznie stwierdzić można, że podmiot publiczny jest w tym

kraju stroną dominującą w międzynarodowych projektach badawczych. Podobnie w Portugalii 5 z 6 analizowanych podmiotów należało do sektora publicznego. W tych trzech państwach wyraźnie widać tendencję by sektor ten był dominującym pod względem udziału w międzynarodowych projektach badawczych. Z kolei na Słowacji w projektach uczestniczyło 5 podmiotów publicznych i 3 komercyjne, z czego jedna firma brała udział w dwóch projektach. Tym samym Słowacja choć procentowo wykazuje większy wkład podmiotów publicznych, to jednak zbliża się do modelu, gdzie proporcje uczestnictwa są zbliżone.

Sytuację taką obserwujemy w kolejnych pięciu krajach, w których stosunek liczby podmiotów komercyjnych do jednostek publicznych oscylował w granicach 50%. Krajami tymi były: Austria (odpowiednio 5:6), Czechy (odpowiednio: 8:7), Dania (odpowiednio: 3:3), Litwa (odpowiednio 7:6), Szwecja (odpowiednio 4:4). Taka proporcja wydaje się być najkorzystniejsza w długoterminowej perspektywie działań, gdyż determinuje ścisłą współpracę z przemysłem. Idea transferu wiedzy z ośrodków akademickich do sektora komercyjnego w takim modelu spełnia się najlepiej. Wiadomo, że proces badawczy w przypadku połączenia technologii i języka wymaga symbiozy strony merytorycznej i technologicznej. Na dalszym etapie powstały produkt należy odpowiednio uformować, dostosować do potrzeb rynku, wypromować i w efekcie końcowym sprzedać. Dlatego też konieczna jest obecność podmiotów komercyjnych.

Niewymienione wyżej kraje, stanowiące większość, bo aż 18 państw członkowskich, należą do ostatniej kategorii, w której podmioty komercyjne są stroną dominującą. Choć sytuacja taka może wynikać z natury realizowanych projektów wymagających zaangażowania specjalistycznych firm dysponujących odpowiednią technologią, to jednak udział podmiotów publicznych jest w niektórych przypadkach zdecydowanie mniejszy. Sytuacja taka jest niekorzystna z punktu widzenia prowadzonej polityki edukacyjnej i naukowo-badawczej w danym kraju, gdyż sugeruje niewystarczającą alokację środków finansowych w tym sektorze. Część podmiotów komercyjnych prowadzi bowiem również działalność naukowo-badawczą, a wchodząc w międzynarodowe konsorcja badawcze pozyskują dodatkowy kapitał (ludzki i finansowy), pozwalający na dalszą działalność. Kształtuje się wówczas sytuacja, w której podmiot publiczny (uczelnia, instytut, ośrodek naukowo-badawczy) nie mając wystarczającego źródła finansowania na prowadzenie badań nie rozwija się i nie uczestniczy w międzynarodowych projektach, tracąc swoją pozycję, pracowników naukowych i prestiż na rzecz podmiotów komercyjnych. Dlatego w dłuższej perspektywie działania na szczeblu ministerialnym powinny być ukierunkowane w stronę wspomnianego modelu, gdzie ilość podmiotów publicznych i komercyjnych współpracujących ze sobą jest zbliżona. Wydaje się, że wówczas idea transferu wiedzy akademickiej do sektora przemysłowego realizuje się najlepiej.

## 6. Dyskusja i wnioski

Autorki swoje zainteresowanie tandemem język – technologia zawęziły do rozważań nad rozwiązaniami z obszaru zastosowania ICT w nauczaniu języków obcych i technologii językowych. Wybór sposobu oceny, a więc analiza 75 projektów unijnych, których fundamentem było połączenie języka i technologii, pozwolił na wyciągnięcie wniosków co do zaangażowania poszczególnych państw członkowskich w omawianą problematykę.

Zauważono, że zakres tematyczny projektów ma charakter edukacyjny i naukowy. W pierwszych latach po roku 2000 znaczna część realizowanych projektów koncentrowała się na wypracowaniu metodologii nauczania języków obcych, zastosowania narzędzi ICT jako stałego elementu w procesie edukacyjnym oraz uruchamianiu platform e-learningowych. Nadrzędnym celem projektów była realizacja i promocja wielojęzyczności i wielokulturowości UE. Projekty dotyczące technologii językowych pod względem ilości były traktowane raczej drugorzędnie, choć efekty prowadzonych badań (5PR i 6PR) znalazły już swoje praktyczne zastosowanie. Proporcje uległy zmianie wraz z ogłoszeniem 7PR, a następnie redefiniowaniem priorytetów na kolejne lata, które wyraźnie określały kierunek działań naukowobadawczych Wspólnoty. Rozwój technologii językowych stał się jednym z ważniejszych elementów prac nad technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Największym beneficjentem omawianych tu projektów są Niemcy. Kraj ten był zdecydowanie najaktywniejszym uczestnikiem zespołów badawczych. Aktywność pozostałych państw, zaszerogowano do następujących grup:

- I. Niemcy, Hiszpania, Wielka Brytania;
- II. Czechy, Finlandia, Francja, Grecja, Holandia, Włochy;
- III. Austria, Belgia, Bułgaria, Dania, Irlandia, Litwa, Łotwa, Polska, Rumunia, Słowenia, Szwecja, Węgry;
- IV. Cypr, Estonia, Malta, Luksemburg, Portugalia oraz Słowacja.

Z kolei pod względem podmiotów biorących udział w przedsięwzięciach, najlepszy model prezentują: Austria, Czechy, Dania, Litwa oraz Szwecja. W krajach tych stosunek liczby podmiotów komercyjnych do publicznych oscylował w granicy 50%. Odsetek taki wskazuje na dobrą współpracę między sektorem edukacyjnym a przemysłowym, co z kolei stanowi praktyczne odzwierciedlenie postulatów strategii lizbońskiej.

Przedstawiona analiza ukazała stopień zaangażowania konkretnych państw UE w obszar prac nad językiem i technologią. Daje to podstawę do dalszych badań i analiz, w których jednym z kierunków może być zastosowanie wybranych narzędzi do nauczania języka obcego dorosłych. Co więcej, można zbadać efektywność takiego narzędzia oraz opracować sposób doboru do tej konkretnej grupy. Z kolei badania na skalę europejską mogłyby koncentrować się na roli narzędzi ICT w nauczaniu języków obcych dorosłych w konkretnym kraju. Takie podejście

wymaga bardziej szczegółowej analizy i danych, jednak można założyć, że otrzymane wyniki byłyby wartościowe w tym właśnie kontekście.

Zaprezentowane badanie jest pierwszym krokiem do stwierdzenia, w których krajach zastosowanie technologii do kształcenia językowego, w tym kształcenia dorosłych, jest najbardziej prawdopodobne. Państwa wykazujące największą aktywność posiadają rozwiązania gotowe do zastosowania zarówno w przemyśle, jak i sektorze edukacyjnym. Jednakże stopień tego zastosowania jest nieznan. Określenie właściwych narzędzi, sposobu ich użycia oraz efektywności, wymaga dalszych badań i analizy materiału.

## BIBLIOGRAFIA

- Bayne S., Ross J. 2007, *The 'digital native' and 'digital immigrant': a dangerous opposition*, Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE) 12.2007, <http://www.malts.ed.ac.uk>. DW: 01.06.2011.
- Directorate General Education and Culture at the European Commission 2002, *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*, <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf>. DW: 01.03.2010.
- Education and Culture Executive Agency (EACEA) 2009, *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*, Ellinogermaniki Agogi, [http://eacea.ec.europa.eu/.../study\\_impact\\_ict\\_new\\_media\\_language\\_learning/executive\\_summary\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/.../study_impact_ict_new_media_language_learning/executive_summary_en.pdf). DW: 02.07.2010.
- Euro Languages Net, *Lingua Products Fair*, <http://www.euro-languages.net/sdm/?Command=LPF>. DW: 01.06.2010.
- Eurobarometr 243 2005, *Europejczycy i ich języki. Podsumowanie*, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_sum\\_pl.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pl.pdf). DW : 29.08.2008.
- European Commission, *Cordis: 7FP: ICT: Language Technologies*, [http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/portfolio\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/portfolio_en.html). DW : 01.06.2010.
- European Commission ICT Research in FR7, *ICT Challenge 4: Digital Libraries and Content – Intelligent Information Management: Work Programme for 2009-2010*, [http://cordis.europa.eu/fp7/ict/content-knowledge/fp7\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/ict/content-knowledge/fp7_en.html). DW: 25.09.2010.
- European Commission ICT Research in FR7, *Language Technologies: ICT Work Programme 2011-2012*, [http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/related-docs\\_en.html](http://cordis.europa.eu/fp7/ict/language-technologies/related-docs_en.html). DW: 25.09.2010.
- Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward into the 21st Century – White Paper*, Parts A and B. COM (93) 700 final/A and B, 5 December 1993. Bulletin of the European Communities, Supplement 6/93, <http://aei.pitt.edu/1139/>. DW: 01.10.2010.
- Guo R. X., Dobson T., Petrina S. 2008. *Digital Natives, Digital Immigrants: An Analysis of Age and ICT Competency in Teacher Education*, Journal of Educa-

tional Computing Research, v38 n3 s. 235-254, 2008 <http://baywood.metapress.com/link.asp?target=contribution&id=Q4565NG624514844>. DW: 01.06.2011.

High-level Group chaired by European Commissioner Martin Bangemann, *Europe and the Global Information Society Bangemann report recommendations to the European Council*, [http://ec.europa.eu/archives/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html#action\\_plan](http://ec.europa.eu/archives/ISPO/infosoc/backg/bangeman.html#action_plan). DW: 01.10.2010.

Holton, D. 2010. *The Digital Natives/Digital Immigrants Distinction Is Dead, Or At Least Dying*, EdTechDev – developing educational technology, <http://edtechdev.wordpress.com/2010/03/19/the-digital-natives-digital-immigrants-distinction-is-dead-or-at-least-dying/>. DW: 01.06.2011.

International Cooperation, *Participation in EU Education and Training Programmes*, [http://internet.ktu.lt/en/kut/trysiai/LLP\\_projects.html](http://internet.ktu.lt/en/kut/trysiai/LLP_projects.html). DW: 01.06.2010.

Kennedy, G., Dalgarno, B., Bennett, S., Judd, T., Gray, K. & Chang, R. 2008. *Immigrants and natives: Investigating differences between staff and students' use of technology*. (w:) Hello! Where are you in the landscape of educational technology? Proceedings ascilite Melbourne 2008, <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/kennedy.pdf>. DW: 08.03.2010.

Prensky, M. 2001. *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001 <http://www.marcprensky.com/>. DW: 09.03.2010.



***Agnieszka Stępkowska***

*Wyższa Szkoła Języków Obcych im. Samuela Bogumila  
Lindego, Poznań*

---

**POLITYKA JĘZYKOWA  
W ZAKRESIE NAUCZANIA  
PIERWSZEGO JĘZYKA  
OBCEGO W WIELOJĘZYCZNYM  
KRAJU NA PRZYKŁADZIE  
SZWAJCARII – INSPIRUJĄCE  
DOŚWIADCZENIA**

**Abstract**

The article analyses the Swiss language policy, language planning and the partner – language model offered by the Swiss educational system. The Swiss language policy is most focused on extra-linguistic aims dealing with the changes in the social distribution of languages, and the promotion of multilingualism. Switzerland oscillates between two systems: the traditional language – partner model, and the choice of a language of wider communication (English). Much is indicative of the fact that now Switzerland is getting ready for multilingual future with English at hand.

**1. Wprowadzenie**

Prowadzenie skutecznej polityki językowej musi uwzględniać zasięg i czas realizacji powziętych celów. Nie tylko same decyzje, ale także i ich skutki będą wpływały na większość dziedzin życia obywateli. A więc nie będzie to tylko szkoła, która jest pierwszym i podstawowym miejscem realizacji celów polityki językowej, ale także kręgi rodzinne, miejsce pracy oraz kontakt ze światem zewnętrznym w znaczeniu ponadkrajowym. Skutki decyzji językowych o charakterze oficjalnym przenikają zatem do poziomu kontaktów indywidualnych. Ponadto, czas realizacji celów polityki językowej musi być liczony w latach, gdyż charakter i skala oddziaływania polityki językowej nie pozwalają na rzetelną ocenę w krótszym czasie. Należy też dodać element ryzyka, który zakłada cele niezreali-

zowanie, w tym inne nieprzewidziane czynniki dotyczące zjawisk pozajęzykowych i społecznych, takich jak na przykład migracja ekonomiczna. Biorąc pod uwagę powyższe, polityka językowa bez wątpienia stanowi wyzwanie dla każdego rządu i w każdym kraju. W sposób zrozumiały staje się ona tym większym wyzwaniem tam, gdzie mamy do czynienia z oficjalną wielojęzycznością. Społeczny rozkład języków odzwierciedla ich podział pod względem funkcji, a pośrednio także różnice w dostępie do władzy poszczególnych grup społecznych.

Niniejszy artykuł jest próbą analizy dobrego wzorca w szerokim temacie polityki językowej. Wydaje się, że spośród wielu kandydatów najlepiej posłuży nam Szwajcaria z uwagi na jej najbogatszą oficjalną wielojęzyczność na poziomie społecznym, bo dotyczącą aż czterech języków<sup>1</sup>. Mimo, że Szwajcaria nie jest jedynym wielojęzycznym państwem w Europie, to jednak najprawdopodobniej w tym kraju wielojęzyczność realnie się praktykuje, w ramach i poza strukturami parlamentu federalnego (Watts, 1997). Kwestie językowe nie zostały upolitycznione, tak jak stało się to w przypadku Belgii. Ponadto, żadna entnolingwistyczna grupa nie urosła w siłę na tyle, by pozostałe grupy językowe przez nią marginalizowane, musiały uczyć się języka grupy dominującej, a nie odwrotnie. Szwajcarski ideał polityki chce sprzyjać utrzymywaniu wielojęzyczności poprzez równe traktowanie języków oficjalnych i ochronę mniejszości językowych. Dodatkową kwestią, którą, jak sądzę, od pewnego czasu należy brać pod uwagę w odniesieniu do wielojęzyczności w Szwajcarii, stał się także język angielski. Angielski rozprzestrzeniający się bez precedensu na świecie i w Europie nie zatrzymał się na szwajcarskich granicach. Pojawienie się angielskiego w szwajcarskiej rzeczywistości nie tylko wpłynęło na skład jej wielojęzyczności, ale również przetasowało wewnętrznie kolejność samych języków. Coraz więcej wskazuje na to, że stosunki między „szwajcarskimi” językami nabierają hierarchicznego charakteru, sprawiając, że niektóre z nich stają się równiejsze od innych. Są też takie obszary, gdzie żargon angielskiego stał się dominujący, a więc Szwajcarzy mówią różnymi językami, lub też nawet z tego samego obszaru językowego, rozmawiają ze sobą po angielsku (Dürmüller, 1992). W poniższych rozważaniach język angielski nie może być całkowicie pominięty, choć to nie on jest głównym tematem niniejszego artykułu. Tematem tym jest polityka językowa w wielojęzycznym kraju, a w szczególności planowanie języka. Bliższe przyjrzenie się Szwajcarii pod tym względem uświadamia, że pielęgnowanie wielojęzyczności jest głównym celem polityki językowej tego kraju. Realizacja owego celu opiera się na tzw. Zasadzie Terytorialności, czyli przypisaniu danego języka do konkretnego terytorium. Dalej, skupię się na planowaniu języka poprzez pryzmat modelu szwajcarskiego, który zakłada określoną kombinację nauczania języków

---

<sup>1</sup> Belgia ma dwa oficjalne języki, francuski i holenderski, oraz niemiecki obowiązujący w jednym tylko regionie; natomiast Luksemburg, choć oficjalnie trójjęzyczny z germańskim dialektem *Lëtzebuergesch*, a także z niemieckim i francuskim, to jednak nie w tradycyjnie rozumianym sensie.



partnerskich w szkołach w takim stopniu, aby komunikacja wewnątrz krajowa była możliwa przynajmniej w stopniu podstawowym. Na koniec, okazuje się, że rozdzźwięk pomiędzy teoretycznymi założeniami a rzeczywistością związany z kształceniem językowym wcale nie musi być miarą porażki, ale elementem wkalulowanym w większy plan.

## 2. Polityka językowa w wielojęzycznym kraju

Według Steinberga (1996), Szwajcaria jest jedyna w swoim rodzaju nie z tego powodu, że ma cztery narodowe języki, ale dlatego, że to sam język zajmuje szczególne miejsce w Szwajcarii. Język jest zarówno częścią, jak i zaprzeczeniem szwajcarskiej tożsamości. Ponad wszystko, potęguje on już i tak ogromną różnorodność na terytorium tego niewielkiego kraju. W rezultacie, trudno mówić o Szwajcarii ogólnikami. Wydaje się, że trzy języki o równym oficjalnym statusie to maksymalna liczba umożliwiająca relatywnie bezproblemowe komunikowanie się w społeczeństwie. Cztery oficjalne języki lub więcej prowadzą do przeciążenia w funkcjonowaniu codziennych spraw administracyjnych i prawnych, albo też uczyni je nieskutecznymi (Kloss, 1966). Federacja szwajcarska uznaje zatem trzy urzędowe języki – niemiecki, francuski i włoski. Są to zarazem języki narodowe, do których jako czwarty zalicza się też język retoromański. Szwajcarzy mają prawo zwrócić się do władz federalnych w dowolnym języku urzędowym. Wszystkie ważne ogłoszenia, publikacje, albo akty prawne ukazują się w trzech oficjalnych językach, a czasem zdarza się też, że i w retoromańskim. Wspomniana już zasada terytorialności (*Territorialprinzip*) nie tylko chroni tradycyjne stosunki językowe w danym regionie, ale również obliguje kantony do zapewnienia ich nienaruszalności językowej. Jeśli więc niemieckojęzyczny Szwajcar przeniesie się do kantonu francuskojęzycznego, to będzie zobowiązany do podporządkowania się zasadzie terytorialności, która stoi wyżej od jego indywidualnego prawa do swobody językowej. Pozostaje mu jak najszybsze podjęcie nauki języka francuskiego po to, by uczestniczyć w życiu publicznym i komunikować się z władzami (Bańbula, 1998; Szulc, 1999).

Polityka językowa jest szerokim całościowym terminem odnoszącym się do decyzji o prawach i dostępie do języków, oraz do ról i funkcji poszczególnych języków i ich odmian w państwie (Phillipson – Skutnabb-Kangas, 1996). Polityka językowa może być też postrzegana jako sposób rozwiązywania problemów komunikacyjnych. Sposoby rozwiązywania tychże problemów można dalej sklasyfikować jako pozajęzykowe, półjęzykowe i językowe. Szwajcarska polityka językowa najwięcej uwagi zdaje się skupiać na realizowaniu celów pozajęzykowych, czyli na ewentualnych zmianach w rozkładzie języków oficjalnych. Promuje zatem pluralizm językowy, współlistnienie języków na równych zasadach (Blount – Sanches, 1977; Daoust, 1997).

Nauka drugiego języka oficjalnego odbywa się w duchu powszechnego interesu narodowego. System szkolnictwa w Szwajcarii jest silnie zdecentralizo-

wany i w poszczególnych kantonach może się bardzo różnić, choć łączy je federacyjny obowiązek nauki drugiego języka oficjalnego (Schmid, 2001). Podstawowa idea polega na tym, że każdy Szwajcar, oprócz swojego języka ojczystego, powinien poznać drugi język oficjalny w stopniu aktywnym i pasywnym, oraz powinien przynajmniej rozumieć trzeci język oficjalny swojego kraju. Jednocześnie podkreśla się potrzebę znajomości innych języków obcych. Nauka pierwszego języka obcego jest obowiązkowa dla wszystkich uczniów, przy czym trzeba pamiętać, że nie może ona dotyczyć wyboru pomiędzy językiem oficjalnym a angielskim. W większości kantonów nauka drugiego języka urzędowego, czyli pierwszego języka obcego, rozpoczyna się pod koniec szkoły podstawowej, w czwartej lub piątej klasie (z uwzględnieniem szczególnych sytuacji w dwóch kantonach: trójjęzycznej Gryzonii i włoskojęzycznego Ticino). I tak, utrzymywanie wielojęzyczności złożonej z konkretnych języków wymaga realizowania określonych kombinacji nauczania języków. Według założeń przedstawionych przez Widmera *et al.* (1987: 27-58) wygląda to tak, że wszyscy uczniowie uczą się *drugiego języka narodowego*. Drugim językiem narodowym (a przez to pierwszym językiem obcym) dla trzech grup językowych Szwajcarów – francuskiej, włoskiej i retoromańskiej – jest niemiecki; z kolei największa grupa językowa, którą stanowią niemieckojęzyczni Szwajcarzy jako swój drugi język opanowuje francuski. Natomiast pierwszym językiem obcym dla Szwajcarów włoskojęzycznych jest najczęściej niemiecki, a drugim język francuski, lub odwrotnie (także Pap, 1990; Watts, 1997). Wszyscy uczniowie uczą się *trzeciego języka oficjalnego w takim stopniu, by go rozumieć*. W przypadku trzeciego języka oficjalnego, lub drugiego języka obcego, z reguły będzie to język włoski, choć w ostatnich latach jest on prawie całkowicie wypierany przez angielski, do którego nauki motywacji Szwajcarom nie brakuje (patrz punkt 5 artykułu, Dürmüller, 1986, 1991, 1992, 1994). Podczas obowiązkowej nauki w szkole, uczniowie muszą nabyć zdolności, które umożliwią im dalsze samodzielne pogłębianie znajomości języka.

Szwajcarska polityka językowa dba o wielojęzyczność, której utrzymanie uniemożliwia pojedynczym językom wyjście na pozycję dominującą, co w konsekwencji stwarza optymalne warunki dla funkcjonowania mniejszości językowych. Z drugiej jednak strony, taki kształt polityki językowej nie powinien być postrzegany jako celowe utrudnianie obywatelom nawiązywania kontaktów międzynarodowych. Dlatego też rozpowszechnienie się angielskiego na świecie należy rozumieć jako szansę w lepszym komunikowaniu się także dla Szwajcarii (Dürmüller, 1994).

### 3. Planowanie języka

Istotną częścią polityki językowej jest planowanie języka – termin, który od czasu kiedy ukazał się u Haugena (1959), poszerzył swoje znaczenie by objąć wszelkiego typu działania interwencyjne zajmujące się problemami socjolingwistycznymi. W bardzo ogólnym ujęciu, Haugen (1972) uważa planowanie za działanie człowieka, które wynika z potrzeby znalezienia rozwiązania dla danego

problemu. Działanie to może mieć charakter nieformalny i doraźny, po wysoce zorganizowany i przemyślany. Działania tego mogą się podjąć pojedyncze osoby, bądź też instytucje na poziomie oficjalnym. Prawidłowy proces planowania obejmuje takie etapy jak zbieranie szczegółowych informacji, przygotowanie alternatywnego planu działania, podejmowane decyzji i ich wdrażanie.

Przeanalizowanie planowania językowego w Szwajcarii jest zajmujące co najmniej z dwóch powodów. Pierwszy to jej złożoność językowa. Mimo, iż to małe państwo ma nieco ponad 7 milionów mieszkańców, obowiązują w nim trzy języki o statusie oficjalnym, albo cztery o statusie narodowym. Ponadto, to zróżnicowanie językowe spotęgowane jest faktem kultywowania przez znaczącą część populacji wielu odmian dialektów alemańskich wzajemnie zrozumiałych i występujących przede wszystkim w formie mówionej, oraz pięciu odmian w ramach języka retoromańskiego, które już takiej komunikacji nie umożliwiają. Na całym obszarze niemieckojęzycznym Szwajcarii dialekty alemańskie dominują w codziennym użyciu, natomiast forma pisana oraz pewne sytuacje oficjalne zarezerwowane są dla standardowego języka niemieckiego (Porębski, 1994; Szulc, 1999). To zróżnicowanie funkcji poszczególnych odmian językowych charakterystyczne jest dla zjawiska dyglosji, opisanego po raz pierwszy przez Fergusona (1959). Drugim powodem, dla którego warto przyrzeć się planowaniu językowemu w Szwajcarii jest to, że pomimo tak dużej złożoności i różnorodności językowej, trudno byłoby wskazać jedną oficjalną instytucję zajmującą się planowaniem języka. Dla Phillipsona i Skutnabb-Kangas (1996), w wielodialektowym i wielojęzycznym świecie planowanie języka jest koniecznością. Co więcej, jest ono wyrazem politycznych i ekonomicznych wyborów oraz sądów wartościujących ze strony tych, którzy planują. Istotnie, trudno byłoby znaleźć przykład planowania językowego, którego jedynym celem byłoby poprawienie komunikacji, lub gdzie problemy komunikacyjne byłyby jedynymi do rozwiązania, lub też gdzie ułatwienie komunikacji byłoby jedynym aspektem wartym promowania. W podobnym duchu co Phillipson i Skutnabb-Kangas (1996) wypowiada się również Cooper (1989: 34-35). Twierdzi on, że definicje uznające planowanie języka za rozwiązanie dla problemów językowych są nie tyle błędne co raczej mylące w tym sensie, że odciągają uwagę od rzeczywistych motywów planowania. W związku z tym proponuje on, aby o ile planowanie języka nakierowane jest na osiąganie niejęzycznych celów, bardziej pożądanym byłoby definiować je nie jako starania by rozwiązywać problemy językowe, ale raczej jako wysiłki po to, by na zachowania językowe wpływać. A zatem, planowanie języka zwykle przeprowadza się w celu osiągnięcia celów niejęzycznych, wśród których są takie jak ochrona konsumenta, wymiana naukowa, integracja narodowa, kontrola polityczna, rozwój gospodarczy, tworzenie się nowych elit lub utrzymanie starych, pacyfikacja mniejszości, oraz masowa mobilizacja narodowych lub politycznych ruchów.

Trwa debata dotycząca wyboru języków w szkołach w systemach edukacyjnych poszczególnych szwajcarskich kantonów. Wywołuje ona silne emocje, gdyż jej zakres obejmuje nie tylko status języków w życiu publicznym Szwajcarii,

ale, być może bardziej zasadniczo, nauczanie języków w szkolnictwie publicznym (Watts, 2001). Rzecz w tym, że uczenie się języków powinno mieć charakter wzbogacający (*additive*) aniżeli zubażający (*subtractive*). W procesie nauki językowe repertuary indywidualnych osób powinny się poszerzać. Nowe języki, w tym języki o statusie *lingua franca*, nie powinny być opanowywane kosztem języków ojczystych (por. Skutnabb-Kangas, 2003). W 1989 roku wydano oficjalny raport na temat szwajcarskiej wielojęzyczności (*Zustand und Zukunft der vier-sprachigen Schweiz*), który zawiera raczej krytyczną ocenę wielojęzycznej komunikacji pomiędzy niemiecko-, francusko- i włoskojęzycznymi mieszkańcami Szwajcarii. Przy czterech grupach językowych, komunikacja nie może być zapewniona tylko w oparciu o powszechny dwujęzyczny repertuar. Niektóre grupy muszą uczyć się nie tylko pierwszego, ale także drugiego języka narodowego. Tylko wówczas wszyscy Szwajcarzy mają szansę ze sobą rozmawiać. Jednak dodatkowego wysiłku nauczania się kolejnych języków oczekuje się nie od dwóch największych grup językowych, ale od najmniejszych. W odróżnieniu od niemiecko- i francuskojęzycznych Szwajcarów, ich rodacy mówiący po włosku i retoromańsku nie mają innego wyjścia jak uczyć się także drugiego języka obcego z repertuaru języków oficjalnych, tj. albo niemieckiego albo francuskiego (także Kolde, 1988). Dla nich angielski pojawia się na miejscu czwartym (jako L4) po języku ojczystym i po dwóch językach największych grup językowych. Natomiast w kantonach z językiem niemieckim i francuskim, język angielski jest wybierany jako L3, wygrywając popularnością wśród uczniów i studentów z włoskim, trzecim językiem narodowym Szwajcarii. Trzeba też wspomnieć, że jednym z czynników najbardziej ograniczających planowanie języka, także w Szwajcarii, są finanse potrzebne na realizację tego procesu (więcej w Fasold, 1984). Wielojęzyczność wymaga nakładów publicznych i fiskalnej redystrybucji na korzyść mniejszości. W Szwajcarii istnieją także trzy kompletne sieci publicznej radia i telewizji, po jednej dla każdej z grupy językowej (Linder, 1996; Ratajczak, 2004), które są dotowane proporcjonalnie do swoich potrzeb.

#### 4. Szwajcarski model

Edukacja wielojęzyczna jest z definicji skomplikowana. Stawia ona wyzwania w zakresie administracji, materiałów do nauczania i nauczycieli. Istnieją różne programy wielojęzycznego kształcenia w zależności od potrzeb językowych i kontekstowych oraz zasobów finansowych. Szwajcarski model dotyczący komunikacji zakłada, że każdy Szwajcar mówi językiem ojczystym i jest przez swoich innojęzycznych rodaków, z którymi rozmawia, rozumiany. Obok języka ojczystego, drugi język narodowy jest nauczany do osiągnięcia stopnia receptywnego i produktywnego, czyli umożliwiającego aktywną komunikację, natomiast w trzecim języku narodowym uczy się rozumienia (Widmer *et al.*, 1987: 101). W szkołach nauka odbywa się przynajmniej w dwóch językach. Nauczanie drugiego języka zaczyna się już w piątej klasie (Baur, 1992). Jednak nieprawdą jest, że te

wysiłki przekładają się na powszechną dwu- lub trójjęzyczność. Większość Szwajcarów zna tylko jeden język. Prawdopodobnie mniej niż połowa potrafi mówić lub czytać w drugim języku wykazując przy tym różny poziom biegłości. Jednak coraz częściej drugim językiem wybieranym przez większość Szwajcarów jest angielski (Pap, 1990; Watts, 1991). A zatem wewnętrzna komunikacja Szwajcarów powinna się realizować w formie tzw. Modelu Języków Partnerskich (*Partnersprachmodell*) (Dürmüller, 1992). Lansowane przez szwajcarską politykę edukacyjną rozwiązanie dwujęzyczne byłoby dobrym jedynie w przypadku dwóch największych grup językowych. W sytuacji kontaktu językowego, jeden z rozmówców będzie musiał wykazać się pełną znajomością (pasywną i aktywną) drugiego języka. Aby rozmowa zaistniała, jeden z dwóch dostępnych języków jest wybrany jako medium porozumienia. W kontakcie językowym między Szwajcarami mówiącymi po francusku i tymi mówiącymi po niemiecku, każdy z rozmówców może teoretycznie posługiwać się swoim językiem ojczystym (L1). Można założyć, że poziom pasywnej kompetencji w drugim języku (L2) pozwoli im na prowadzenie rozmowy. Jest to jednak założenie na wyrost, gdyż większość niemieckojęzycznych Szwajcarów nie mówi takim niemieckim, którego ich francuskojęzyczni rodacy uczą się w szkołach. Język ojczysty mieszkańców z niemieckiego obszaru językowego Szwajcarii to dialekty alemańskie, a oni sami także uczą się w szkołach standardowej odmiany języka niemieckiego.

Wewnętrzna komunikacja w wielojęzycznej Szwajcarii w formie wspomnianego Modelu Języków Partnerskich (MJP) może funkcjonować w sytuacji, gdy każdy z rozmówców będzie miał w swoim indywidualnym repertuarze do dyspozycji trzy języki narodowe. Dürmüller (1989: 5) szczegółowo przedstawia idealne kombinacje językowe w repertuarach Szwajcarów, tj. L1, L2, L3 i L4, z każdej z trzech grup języków oficjalnych, a także potencjalne 'zagrożenie' dla tychże kombinacji w postaci angielskiego zajmującego pozycję L2 u każdej z grup językowych. Aby MJP stał się rzeczywistością, szwajcarski system szkolnictwa dąży do „wyposażenia” każdego obywatela przynajmniej w podstawową znajomość drugiego języka oficjalnego. Wynik tego przedsięwzięcia wypada różnie, a wiele osób kończących swoją edukację na poziomie średnim lub wyższym wykazuje się, w najlepszym wypadku, bierną znajomością drugiego języka oficjalnego. Takie osoby można sklasyfikować jako osoby dwujęzyczne z pasywną znajomością drugiego języka (*passive bilinguals*) wśród których jednak trudno o skuteczne czy swobodne porozumiewanie się na każdy temat. Dürmüller (1994) podaje, że Szwajcarzy najczęściej dorastają jako osoby znające tylko jeden język (*monolinguals*), a znajomość drugiego języka nabywają w szkole. System edukacyjny w Szwajcarii pozwala też założyć, że w praktyce każdy obywatel uczęszczał na lekcje jednego języka obcego przynajmniej dwa lata. Oznacza to, że kompetencje wynikające z dwuletniego (nieintensywnego) kursu językowego równają się jego pasywnej znajomości, która pozwala raczej na ograniczony kontakt językowy. Co do Szwajcarów władających trzema lub czterema językami, Dürmüller (*ibid.*) przedstawia dane, które wyraźnie przeciwstawiają się mi-

towi wielojęzycznej Szwajcarii, nie tyle jako państwa, ale z perspektywy indywidualnego obywatela. Poligłoci w społeczeństwie szwajcarskim stanowią raczej wyjątek aniżeli regułę. Większość trójjęzycznych Szwajcarów zamieszkuje południowe części kraju, głównie włoski kanton Ticino oraz Gryzonię. To oni są prawdziwymi poliglotami w porównaniu z tymi Szwajcarami, których L1 jest język niemiecki lub francuski. Prawdę mówiąc, wszystko wskazuje na to, że indywidualna wielojęzyczność jest odwrotnie proporcjonalna do ilościowej wielkości danej grupy językowej do której się przynależy. Ci z największych grup językowych często zadowolają się dostateczną znajomością drugiego języka narodowego. Natomiast trzeci język w ich repertuarze jest raczej rzadkością, a nawet jeśli znają już trzeci język, to najpewniej jest to angielski, a nie którykolwiek inny z pozostałych języków narodowych. Dürmüller (1994: 225) podaje, że jedna trzecia obywateli z południowych krańców Szwajcarii ma dobrze opanowany trzeci język narodowy, a ponad połowa z nich używa go na zadowalającym poziomie. Watts (1991: 88) dodatkowo wyjaśnia taki stan rzeczy tym, że w Ticino nie ma uczelni wyższej, w której włoskojęzyczni Szwajcarzy mogliby kontynuować naukę. W konsekwencji, ci którzy chcieliby zdobyć wykształcenie wyższe stoją przed wyborem francuskojęzycznych lub niemieckojęzycznych uniwersytetów. Oznacza to, że dwujęzyczność włoskojęzycznych Szwajcarów chcących zdobyć pełne wykształcenie jest na stosunkowo wysokim poziomie.

## 5. Nauka angielskiego w Szwajcarii

Szwajcaria jest dobrym przykładem narastającego dylematu w Europie, związanego z językiem angielskim. Jesienią 2000 decyzją właściwych organów, kanton Zurych ogłosił plan wprowadzenia angielskiego jako „pierwszego języka obcego” w miejsce francuskiego, a ściślej, redukując liczbę lekcji (Pap, 1990). Nauka angielskiego miała się rozpoczynać już w trzeciej klasie szkoły podstawowej. Posunięcie to okazało się dość kontrowersyjne i wywołało niepokój w oficjalnych kręgach. Zwyczajowo dzieci w Szwajcarii są nauczane drugiego języka narodowego jako pierwszego języka obcego. Oczekiwano, że dla niemieckojęzycznych uczniów w Zurychu będzie to francuski. Zatem angielski wszedł na pozycję nie tylko najpopularniejszego języka w szkołach, ale także języka odgrywającego znaczącą rolę w wewnętrznej komunikacji Szwajcarów i w kultywowaniu narodowej tożsamości. Uzasadnieniem dla sytuacji w Zurychu wydaje się również obecna istotniejsza rola angielskiego, jaką odgrywa on w życiu zawodowym i prywatnym niemieckojęzycznych Szwajcarów aniżeli w życiu ich francuskojęzycznych rodaków (Graddol, 2001; Grin, 1997, 1999).

W kraju oficjalnie wielojęzycznym, takim jak Szwajcaria, gdzie trzy języki narodowe są ważnymi językami europejskimi, wydawałoby się logiczne i polityczne celowe ustanowić prawo, że pierwszym ‘obcym’ językiem nauczonym w szkołach musi być jeden z pozostałych dwóch języków narodowych. Jednak ponieważ żaden z trzech języków, tj. niemiecki, francuski i włoski, nie jest ‘obcy’

w Szwajcarii, dla określenia każdego z nich używa się francuskiego wyrażenia *'langue nationale 2'* (język narodowy 2). Wspominając o angielskim w Szwajcarii możemy sobie przypomnieć, za Prčić'em (2003: 35), trzy kryteria, które opisują status języka obcego w następujący sposób: (1) nie jest to język ojczysty/pierwszy danego państwa, (2) nie jest to oficjalny język danego państwa, i (3) jest on nauczany w szkołach jako osobny przedmiot.

Obecność języka angielskiego w szwajcarskiej przestrzeni publicznej ulega powolnemu przeobrażeniu. W przeszłości indywidualne repertuary językowe kształtowały się prawie wyłącznie w obrębie trzech języków narodowych Szwajcarii, czy to w przypadku osób dwujęzycznych czy też, choć rzadziej, trójjęzycznych. Angielski zdecydowanie nie wchodził w skład tychże repertuarów. Był to tylko język obcy i ze względu na swój marginalny status, nie pojawiał się zbyt często w indywidualnych repertuarach (Dürmüller, 1992). Dziś angielski nie ma oficjalnego miejsca w Szwajcarii, niemniej jednak jest już w niej obecny. Nie ma żadnych przepisów, które nakazywałyby ograniczenie lub wprowadzenie zakazu języka angielskiego na szwajcarskich uniwersytetach. Ponadto, same uczelnie nie mają w tym względzie jasno określonej polityki, w konsekwencji czego, można przyjąć, że angielski wchodzi wielkimi krokami do środowisk naukowych w Szwajcarii (Dürmüller, 2001, więcej w Murray – Dingwall, 1999: 192).

Angielski jest też dobrym przykładem na rozdźwięk między oficjalnym (*de iure*) i faktycznym (*de facto*) statusem w Szwajcarii. Oficjalnie angielski jest dopuszczony w szkolnictwie jako L3 (a jako L4 we włoskojęzycznej części), jednak, przynajmniej wśród ludzi młodych, już przesunął się na pozycję L2 (Dürmüller, 1986, 1992). Z kolei, Romaine (1994: 35), odnosząc się do Szwajcarii, opisuje różnicę pomiędzy dwujęzycznością lub wielojęzycznością *de iure* i *de facto* jako tę, w której „territorial unilingualism exists under federal multilingualism” [terytorialna jednojęzyczność istnieje w ramach federalnej wielojęzyczności – tłum. moje]. Spójność państwa wymaga tego, aby jego obywatele wzajemnie się rozumieli i zakłada gruntowną znajomość więcej niż jednego języka narodowego. Zatem angielski nie powinien przeobrazić się w lingua franca Szwajcarii, choć, z drugiej strony, jego znajomość stała się nieodzowna. Dodatkowo, można się też spodziewać, że w najbliższych latach zastosowanie angielskiego nie tylko w skali międzynarodowej, ale także w skali krajowej, będzie raczej wzrastać aniżeli maleć.

## 6. Uwagi końcowe

Niniejszy artykuł przedstawił w zarysie podejście do planowania języka jako procesu decyzyjnego. Nie uważam jednak planowania jedynie za aktywność o charakterze idealistycznym i wyłącznie językowym. Planowanie języka jest też działaniem politycznym i administracyjnym skierowanym na rozwiązywanie problemów językowych w społeczeństwie, gdyż to właśnie społeczne skutki problemów językowych i społeczny kontekst niejako wymuszają zdyscyplinowane podejmowanie decyzji na temat języka na poziomie narodowym (Jernudd

– Gupta, 1971, także Lotherington, 2004). Zgadając się z Bourdieu (1986), powtórzę za nim, że język może podlegać planowaniu, gdyż jest on zasobem, który może być i jest oceniany. Przewidywalność skutków planowania językowego wzrasta, jeżeli uwzględnia się społeczny kontekst problemów językowych, a przede wszystkim społeczne, kulturowe i ekonomiczne siły, które przyczyniają się do zachowania języka, bądź jego przesunięcia (*language shift*). Nawet najlepiej przygotowana polityka edukacyjna dla grup mniejszościowych jest skazana na porażkę, jeśli jej realizacja miałaby iść pod prąd dominującym siłom społecznym, a szczególnie sytuacji gospodarczej. Wysiłki planowania języka mają szansę się powieść, jeśli zostaną wsparte przez korzyści ekonomiczne lub społeczne nakierowane na grupy mniejszościowe (Linder, 1996; Paulston, 1988).

Zaobserwowano, że Szwajcarom nie udaje się osiągać wystarczającego stopnia dwujęzyczności na poziomie ogólnokrajowym (Dürmüller, 1991, 1992). Mogłoby się wydawać, że częściowym powodem takiego stanu rzeczy jest obecność angielskiego w Szwajcarii, gdyż wysiłki skierowane na naukę L2 idą w dwóch kierunkach. Z jednej strony, uczniowie uczą się drugiego języka narodowego w szkołach, gdyż jest on tam obowiązkowy; a z drugiej strony, nauka angielskiego jest podejmowana dobrowolnie i z dużą motywacją. Angielski uważany jest za język modny, a przede wszystkim bardziej użyteczny niż którykolwiek z języków narodowych. W Szwajcarii, kraju z czterema językami narodowymi, angielski stał się nie tylko najpopularniejszym językiem obcym i językiem komunikacji międzynarodowej, ale także potencjalną *lingua franca* na potrzeby wewnętrznej komunikacji wśród Szwajcarów (Dürmüller, 1992, 1997). Wzrastające posługiwanie się językiem angielskim w Szwajcarii przeciwdziałało wysiłkom w ramach polityki językowej nakierowanej na wspieranie wielojęzycznego dialogu wśród Szwajcarów. Można wnioskować, że decydującym czynnikiem w nauce języków nie jest wola polityczna właściwych instytucji i władz, ale konkretne potrzeby indywidualnych osób. Przypadek Szwajcarii pokazuje też, że w społeczeństwie wielojęzycznym, status języka szerszej komunikacji (*Language of Wider Communication*) najłatwiej może uzyskać język obcy. Mimo, że angielski jest jedynie językiem obcym w Szwajcarii, jego przewaga nad językami narodowymi tego kraju polega na tym, że jest on neutralny, przez co nie może prowadzić do konfliktów między poszczególnymi grupami językowymi. Jest on akceptowany w sytuacjach, gdzie MJP się nie sprawdza. Na ile można ocenić obecną sytuację, Szwajcaria oscyluje między dwoma systemami, tj. tradycyjnym MJP, w którym kompetencje L2 są zadowalające, a wyborem języka o szerszym zasięgu (angielski) w dziedzinach, które wymagają specjalistycznego użycia języka. Wiele wskazuje na to, że Szwajcaria przygotowuje się na wielojęzyczną przyszłość, ale o innym niż dotychczas kształcie, tj. z językami narodowymi i z angielskim w tle.



## BIBLIOGRAFIA

- Bañbula, S. 1998. *O Szwajcarii... prawie wszystko*. Warszawa: Wydawnictwo SGGW.
- Baur, A. 1992. *Szwajcarski fenomen*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Blount, B. G., Sanches, M. (eds.). 1977. *Sociocultural dimensions of language change*. New York – San Francisco: Academic Press.
- Bourdieu, P. 1986. „The forms of capital” (w:) J. G. Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press: 241-258.
- Cooper, R. L. 1989. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daoust, D. 1997. „Language planning and language reform” (w:) F. Coulmas (ed.). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell: 436-452.
- Dürmüller, U. 1986. „The status of English in multilingual Switzerland”, *Bulletin CILA* 44: 7-38.
- Dürmüller, U. 1989. „Attitudes towards English as a possible lingua franca in Switzerland”, *York Papers in Linguistics* 14: 3-17.
- Dürmüller, U. 1991. „Swiss multilingualism and intranational communication”, *Sociolinguistica* 5: 111-159.
- Dürmüller, U. 1992. „The changing status of English in Switzerland” (w:) U. Ammon, M. Hellinger (eds.). *Status change of languages*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter: 355-370.
- Dürmüller, U. 1994. „Multilingual talk or English only? The Swiss experience”, *Sociolinguistica* 8: 44-64.
- Dürmüller, U. 1997. *Changing patterns of multilingualism. From quadrilingual to multilingual Switzerland*. Zürich: Pro Helvetia.
- Dürmüller, U. 2001. „The presence of English at Swiss universities” (w:) U. Ammon (ed.). *The dominance of English as a language of science: effect on other languages and language communities*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter: 389-403.
- Ferguson, Ch. 1972 [1959]. „Diglossia”, *Word* 15: 325-340. Reprinted in: Pier Paolo Gigliolo, *Language and social context. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books: 232-251.
- Graddol, D. 2001. „The future of English as a European language”, *The European English Messenger* 10 (2): 47-55.
- Grin, F. 1997. „Language policy developments in Switzerland: needs, opportunities and priorities for the next few years”, *Swiss Political Science Review* 3 (4): 108-113.
- Grin, F. 1999. „Language policy in multilingual Switzerland: overview and recent developments”, *ECMI Brief No. 2* (March). Flensburg: European Centre for Minority Issues.
- Haugen, E. 1959. „Planning for a standard language in modern Norway”, *Anthropological Linguistics* 1 (3): 8-21.
- Haugen, E. 1972. *The ecology of language: essays*. Selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press.

- Jernudd, B., das Gupta, J. 1971. „Towards a theory of language planning” (w:) J. Rubin, B. Jernudd (eds.). *Can language be planned?* Honolulu: University of Hawaii Press: 195-215.
- Kloss, H. 1966. „Types of multilingual communities, a discussion of ten variables”, *Sociological Inquiry* 36 (2): 135-145.
- Kolde, G. 1988. „Language contact and bilingualism in Switzerland” (w:) Ch. B. Paulston. *International handbook of bilingualism and bilingual education*. New York: Greenwood Press: 517-537.
- Linder, W. 1996. *Demokracja szwajcarska: rozwiązywanie konfliktów w społeczeństwie wielokulturowym*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Lotherington, H. 2004. „Bilingual education” (w:) A. Davies, C. Elder (eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell: 695-718.
- Murray, H., Dingwall, S. 1999. „The future of English in Switzerland: a majority/minority problem?”, *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 69 (2): 189-206.
- Pap, L. 1990. „The language situation in Switzerland: an updated survey”, *Lingua* 80: 109-148.
- Paulston, Ch. B. 1988. *International handbook of bilingualism and bilingual education*. New York: Greenwood Press.
- Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. 1996. „English only worldwide or language ecology?”, *TESOL Quarterly* 30 (3): 429-452.
- Porębski, Cz. 1994. *Na przykład Szwajcary...: eseje i rozmowy*. Kraków: Znak.
- Prcic, T. 2003. „Is English still a foreign language?”, *The European English Messenger* 12 (2): 35-37.
- Ratajczak, M. 2004. *Jak porozumiewają się Szwajcary? Media w wielokulturowej Szwajcarii*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Romaine, S. 1994. *Language in society: an introduction to sociolinguistics*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Schmid, C. L. 2001. *The politics of language: conflict, identity and cultural pluralism in comparative perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Skutnabb-Kangas, T. 2003. „Linguistic diversity and biodiversity. The threat from killer languages” (w:) Ch. Mair (ed.). *The politics of English as a world language: new horizons in postcolonial cultural studies*. Amsterdam – New York: Rodopi: 31-52.
- Steinberg, J. 1996. *Why Switzerland?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Szulc, A. 1999. *Odmiany narodowe języka niemieckiego: geneza – rozwój – perspektywy*. Rozprawy wydziału filologicznego, tom LXX. Kraków: PAU.
- Watts, R. 1991. „Linguistic minorities and language conflict in Europe: learning from the Swiss experience” (w:) F. Coulmas (ed.). *A language policy for the European Community: prospects and quandaries*. Berlin: Walter de Gruyter: 75-101.
- Watts, R. 1997. „Language policies and education in Switzerland” (w:) R. Watts, J. Smolicz (eds.). *Cultural democracy and ethnic pluralism: multicultural and multilingual policies in education*. Frankfurt: Peter Lang: 271-302.

- Watts, R. 2001. „Discourse theory and language planning: a critical reading of language planning reports in Switzerland” (w:) N. Coupland, Ch. Candlin, S. Sarangi (eds.), *Sociolinguistics and social theory*. London: Addison Wesley Longman: 297-320.
- Widmer, A., Laubscher, C., Fluegel, Ch. 1987. *Herausforderung Schweiz. Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.



Recenzja książki Mieczysława Gajosa pt. *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, str. 130.

Książka *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej* autorstwa Mieczysława Gajosa poświęcona jest nauczaniu *fonetyki* na przykładzie języka francuskiego. Zamyśl przygotowania publikacji o charakterze teoretyczno-praktycznym z tego zakresu jest bardzo cenny. Podejście komunikacyjne dominujące w dydaktyce językowej zepchnęło bowiem na dalszy plan doskonalenie kompetencji językowej, uwypuklając potrzebę sprawnego porozumiewania się w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Doskonalenie kompetencji językowej długo pozostawione było osobom bardziej wtajemniczonym: studentom neofilologii, tłumaczom, użytkownikom języka będącym już na poziomie zaawansowanym. Obecnie, podejście komunikacyjne ewoluje w stronę ujęć interakcyjnych w komunikacji (celem komunikacji obcojęzycznej przestaje być nastawienie na wymię informacji, a coraz bardziej uwypuklane jest nastawienie na negocjowanie znaczeń w interakcjach) i ujęć kognitywnych w nauce („dobry uczeń” powinien umiejętnie łączyć wiedzę deklaratywną z procesualną, powinien też w trakcie nauki stawać się świadomym użytkownika języka). Zmiany te spowodowały z jednej strony odejście od nastawienia na uczenie się podsystemów języka obcego w izolacji od użycia w dyskursie (znajomość podsystemów nie może składać się na kompetencję językową ucznia, którą można posługiwać się w czynny sposób), a z drugiej strony do lamusa odchodzi także ortodoksyjne ujęcie podejścia komunikacyjnego zasadzającego się na umiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach komunikacyjnych za pomocą wyselekcjonowanych środków językowych. Książka Mieczysława Gajosa wychodzi naprzeciw tym przemianom. Przedstawiony podsystem języka francuskiego nie jest bowiem zwykłym opisem fonetyki z dołączonymi doń ćwiczeniami. Fonetyka jest tu podsystemem języka w użyciu, a na dodatek wyjątkowo operatywnym z punktu widzenia nauczyciela (świadczą o tym świetnie przedstawione zasady programowania kursu fonetyki języka francuskiego) i ucznia (dobór treści i procedury treningu słuchowo-artykulacyjnego pozwala na indywidualne dostosowanie go do potrzeb ucznia). Z pewnością świadoma refleksja nad funkcjonowaniem języka obcego pozwoli zrozumieć uczniom, że język będący narzędziem komunikacji tworzą ściśle ze sobą powiązane podsystemy, których znajomość decyduje często o jej przebiegu i skuteczności.

Książka składa się z pięciu części. Pierwsza z nich, *Językoznawcze podstawy fonetyki języka francuskiego* (str. 9-30), stanowi doskonale kompendium podstawowej wiedzy na temat podsystemów wokalicznego, spółgłoskowego, podsystemu półspółgłosek i elementów prozodycznych języka francuskiego. Druga część poświęcona jest źródłom problemów w nauce fonetyki (*Trudności i niepowodzenia*

w nauce fonetyki języka obcego, str. 31-40), a trzecia – podstawom planowania i organizowania kursu fonetyki (*Programowanie kursu fonetyki języka obcego*, str. 41-56). Wszystkie wymienione części zwieńczone są wnioskami lub podsumowaniem, w których wyłoniono najistotniejsze elementy, a choć przykłady dotyczą języka francuskiego, poczynione uwagi przekładają się z powodzeniem na nauczanie innych języków obcych. Kolejne rozdziały poświęcone są sposobom rozwijania słuchu fonematycznego oraz kształceniu i doskonaleniu umiejętności artykulacyjnych (część czwarta: *Podstawy fonetyki korektywnej*, str. 57-91) oraz metodologii opracowywania i wykorzystania ćwiczeń fonetycznych na zajęciach z języka obcego (część piąta: *Typologia ćwiczeń fonetycznych*, str. 91-128). Proponowanym ćwiczeniom towarzyszą liczne schematy i sympatyczne rysunki autorstwa Andrzeja Raaba, znakomicie obrazujące artykulacyjne „sztuczki”.

Publikacja ma przede wszystkim wymiar praktyczny, jej celem jest przecież dostarczenie nauczycielom języków obcych (zwłaszcza romanistom) kompendium wiedzy z zakresu fonetyki korektywnej i metodologii opracowywania ćwiczeń fonetycznych. Zwięzłość opisu językoznawczych podstaw fonetyki języka francuskiego oraz stosunkowo krótka charakterystyka metodologii przygotowania kursu fonetyki języka obcego mogą pozostawiać pewien niedosyt (jest to niedosyt wyłącznie ilościowy!). Jednak ze względu na możliwość samodzielnego uzupełnienia i dostosowania proponowanego materiału dydaktycznego do konkretnego odbiorcy, takie ograniczenie treści do niezbędnych informacji teoretycznych oraz wyłonienie najistotniejszych elementów nauczania fonetyki jest bardzo dobrym rozwiązaniem. Przedstawione są wszak kanwa i schematy ćwiczeń, na podstawie których nauczyciele mogą konstruować własne ćwiczenia w zależności od potrzeb uczniów, poziomu zaawansowania kompetencji językowych, założonych celów, wiodącego podręcznika i materiałów dydaktycznych stosowanych w nauce, czy wreszcie form oceniania postępów. Książka zakłada więc elastyczność wyborów jego odbiorcy, co jest cenne tym bardziej, że zawarte w niej propozycje rozwiązań dydaktycznych mogą być stosowane przez różną publiczność: od początkujących (kształcenie mechanizmów wymowy) do zaawansowanych mających jednak pewne problemy związane z właściwą wymową, czy też od dzieci (np. ćwiczenia ze stron 86-89 oparte na procedurze skojarzeniowo-ruchowej) do dorosłych potrzebujących dokładnego opisu działań korekcyjnych. Dotyczy to na przykład procedury analizy fizjologicznej poszczególnych głosek (str. 61-64), w której zaproponowano obrazowanie produkcji głosek od strony fizjologicznej (schemat artykulacji Płatkowa będący klasycznym obrazowaniem dźwięku w nauce fonetyki języka francuskiego) oraz prezentacje od strony akustycznej dokonanych za pomocą wizualizacji pola artykulacyjnego głosek. Nauczyciel sam może zdecydować, która procedura przedstawienia danej głoski jest najbardziej przydatna dla jego ucznia, a znając przedstawione w książce kryteria doboru procedur korekcyjnych może także uzupełnić swój kurs językowy o materiały z innych źródeł (np. powstające aktualnie edukacyjne pro-

gramy komputerowe umożliwiają obserwacje produkcji głosek w dynamicznym obrazowaniu trójwymiarowym<sup>1</sup>).

Książka Mieczysława Gajosa jest cenną publikacją z kilku powodów. Po pierwsze jest ona publikacją nowoczesną, której brakowało na rynku wydawniczym, po drugie napisana jest bardzo przejrzystie i rzeczowo, w sposób zrozumiały dla odbiorcy nie tylko wtajemniczonego w metodykę nauczania języka obcego. Po trzecie, publikacja realizuje w doskonałym stylu dwa cele: przybliża w konkretny sposób językoznawczy opis podsystemu fonetycznego, a przede wszystkim stanowi praktyczne kompendium wiedzy i ćwiczeń fonetycznych dostosowanych do potrzeb uczenia się szerokiego kręgu odbiorców. Po czwarte wreszcie, książka otwiera cykl poświęcony podsystemom języka w praktyce glotodydaktycznej, co pozostawia nadzieję, że wreszcie w nauce języków obcych swoje miejsce znajdą ci, którzy znużeni rozproszeniem informacji językoznawczych w metodach komunikacyjnych odnajdą opracowania podnoszące w syntetyczny i konkretny sposób kwestie wiedzy o języku.

*Katarzyna Karpińska-Szaj*

---

<sup>1</sup> Mowa tu o rozmaitych programach logopedycznych, jakim jest np. będący w przygotowaniu *Portal edukacyjny polskiej fonetyki stosowanej w zakresie normy i patologii mowy*.

## KOMUNIKAT

Konferencja PTN, Bydgoszcz, 10-12 września 2012

Szanowni Państwo, P.T. Członkowie PTN!

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy oraz Uniwersytet Technologiczno-Rolniczy w Bydgoszczy wraz z Zarządem Głównym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego zapraszają na konferencję pod hasłem *Dydaktyka języków obcych a kompetencje ogólne*.

Chcielibyśmy zachęcić Państwa do refleksji i dyskusji wokół następujących zagadnień:

- kompetencje w dyskursie glottodydaktycznym, modele i koncepcje kompetencji, kompetencje językowe i ogólne na lekcji języka obcego na różnych etapach edukacyjnych,
- kompetencje językowe i ogólne w kształceniu nauczycieli języków obcych,
- stan przygotowania nauczycieli i lektorów do prowadzenia zajęć w zakresie kompetencji językowych i ogólnych,
- CLIL zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe,
- specyfika zajęć z języka obcego prowadzonych dla potrzeb zawodowych (język specjalistyczny),
- indywidualne potrzeby uczeniowe a rozwijanie kompetencji językowych i ogólnych,
- technologie informacji i komunikacji w rozwijaniu kompetencji językowych i ogólnych,
- materiały edukacyjne w rozwijaniu kompetencji językowych i ogólnych,
- kompetencje językowe i ogólne w dokumentach Rady Europy,
- diagnozowanie i ewaluacja efektów kształcenia w zakresie rozwoju kompetencji językowych i ogólnych,
- metodologia badań nad rozwojem kompetencji językowych i ogólnych.

Konferencji towarzyszą warsztaty metodyczne dla nauczycieli języków obcych. Uczestnicy będą doskonalić swoje umiejętności zawodowe w dwóch grupach: nauczyciele języka specjalistycznego na uczelniach technicznych i nauczyciele języka obcego w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym.

Zgodnie z ideą PTN wspólnego rozwijania myśli naukowej i doświadczenia dydaktycznego, zarówno wykłady plenarne i sekcje tematyczne, jak i warsztaty metodyczne prowadzone będą w języku polskim.

Szczegóły podawane będą w komunikatach konferencyjnych dostępnych na serwisach PTN <http://www.poltowneo.org> oraz NKJO <http://nkjo.bydgoszcz.pl>.

Prosimy wszystkich P.T. Członków PTN o liczny udział w konferencji i uświetnienie jej swoją obecnością. Uroczyste otwarcie konferencji odbędzie się



w Bydgoszczy, w dniu 10 września 2012 w Auditorium Novum Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego przy ul. Kaliskiego 7.

*Joanna Stańczyk*  
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Bydgoszcz  
Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego

# 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](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 2011 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,  
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN  
**(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).**

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>