

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 39/1

Polskie badania nad akwizycją języków

pod redakcją

Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej

Poznań – Lublin 2012

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
Małgorzata Bielicka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji
Piotr Bajak – redakcja techniczna
Joanna Dudek – projekt okładki

Rada naukowa

ANNA CEŚLIČKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań; Texas A&M International University)
ALEKSANDRA JANKOWSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROSLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
WŁODZIMIERZ SOBKOVIĄK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St Denis)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

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

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

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

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Urszula Paprocka-Piotrowska 5

ARTYKUŁY

1. Otwinowska et alli – *Dwujęzyczność u progu edukacji szkolnej – interdyscyplinarny projekt badawczy* 7
2. Adriana Biedroń – *Profil poznawczo-osobowościowy ponadprzeciętnie uzdolnionych dorosłych uczniów języka obcego* 31
3. Małgorzata Marzec-Stawiarska – *Elementy wspólnego pisania na zajęciach pisania akademickiego – badanie pilotażowe* 41
4. Dorota Werbińska – *Akwizycja języka obcego w perspektywie studenta filologii: badanie tożsamości narracyjnej studenta w kontekście czasoprzestrzeni i heteroglosii* 55
5. Agnieszka Kubiczek – *Fazy przetwarzania informacji językowych w nauce obcojęzycznego słownictwa* 81
6. Magdalena Sowa – *Approche communicative ou perspective actionnelle – état des lieux de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Pologne* 95

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 107

WPROWADZENIE

Zamierzeniem głównym numeru 39 *Neofilologa* jest przedstawienie w nim rozwijających się w ostatnich latach w Polsce badań nad akwizycją języków, w tym nad akwizycją języków obcych.

W związku z tym, że pojęcie *akwizycji języka* nierozzerwalnie związane jest z badaniami z zakresu *psycholingwistyki* (Slama-Cazacu, 1972; Kurcz, 1976, 1992; Caron, 1989), która w Polsce ma już ponad pięćdziesięcioletnią tradycję (Dakowska 2001), uznać można, że i ono wprowadzone zostało do języka literatury przedmiotu ponad pół wieku temu. *Akwizycja* funkcjonuje więc jako termin fachowy w odniesieniu do dwóch procesów: *nabywania języka w warunkach naturalnych* - i jest tu przeciwieństwem *uczenia się języka* przebiegającego w warunkach szkolnych (zgodnie z rozróżnieniem zaproponowanym przez Krashena w 1981) – jak również *przyswajania języka* w ogóle (bez odnoszenia się do Krashenowskiej dychotomii). W prezentowanym tomie pojęcie *akwizycji* przyjęte zostało *sensu largo* i użyte do opisu szerokiego spektrum zagadnień związanych przyswajaniem języków (zwłaszcza języków obcych), nauczaniem i uczeniem się języka w klasie, nabywaniem i kształceniem językowych kompetencji komunikacyjnych oraz psycholingwistycznych aspektów nabywania języka.

Celem *Neofilologa* nr 39 jest przedstawienie *badania* prowadzonych przez polskich naukowców. Zgromadzone teksty nie pretendują jednak do miana „kanonu” czy „antologii” polskiej myśli nad akwizycją języków. Są one natomiast rodzajem sprawozdania z prac prowadzonych w terenie, panoramą aktywności naukowej funkcjonującej pod nazwą *psycholingwistyka-akwizycja języków* prowadzonej w ośrodkach w całej Polsce: Uniwersytecie Jagiellońskim (A. Otwinowska et al, A. Kubiczek, I. Janowska, I. Kowal), Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie (M. Marzec-Stawiarska), Akademii Pomorskiej w Słupsku (A. Biedroń, D. Werbińska), Uniwersytecie Śląskim (A. Łyp-Bielecka, I. Dronia), Uniwersytecie Rzeszowskim (K. Miłułka), Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (K. Kotuła), Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II (cf. M. Sowa oraz autorka niniejszego wprowadzenia).

Prezentowane teksty opierają się więc w dużej mierze na prowadzonych/przeprowadzonych badaniach empirycznych wpisujących się w szerokie pole prac nad dwujęzycznością (Otwinowska et al), profilem i tożsamością uczących się (A. Biedroń, D. Werbińska), językiem, mową i myśleniem (M. Marzec-Stawiarska, A. Kubiczek). Tym zagadnieniom poświęcony jest w większości tom 1 numeru 39. Ostatni tekst (M. Sowa) prezentowany w nim stanowi zaś płynne przejście do tematyki dominującej w tomie 2 (39/2), to jest do ścisłego związku obserwacji procesów akwizycyjnych z dydaktyką nauczania języków obcych.

Wszystkie prezentowane teksty są oryginalne, a ich obecność w numerze 39 ma głębokie uzasadnienie merytoryczne. Jako badacz prowadzący prace głównie z zakresu psycholingwistyki i akwizycji języków, jestem zdania, że ta seria artykułów jest znaczącym krokiem w upowszechnianiu wiedzy teoretycznej oraz rozwiązań praktycznych stojących u podstaw pracy nad umiejętnością posługiwania się, uczenia się i nauczania języków.

Urszula Paprocka-Piotrowska

BIBLIOGRAFIA

- Caron, J. 1989. *Précis de psycholinguistique*. Paris : Quadrige/PUF.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kurcz, I. 1976. *Psycholingwistyka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Słama-Czacu, T. 1997. *La psycholinguistique*. Paris: Edition Klincksieck.

*Agnieszka Otwinowska, Natalia Banasik,
Marta Białecka-Pikul, Dorota Kiebzak-Mandera,
Katarzyna Kuś, Aneta Miękiś, Jakub Szewczyk,
Maria Cywińska, Agnieszka Kacprzak, Magda Karwala,
Joanna Kołak, Magda Łuniewska, Karolina Mieszkowska,
Zofia Wodniecka, Ewa Haman¹*

DWUJĘZYCZNOŚĆ U PROGĘ EDUKACJI SZKOLNEJ – INTERDYSCYPLINARNY PROJEKT BADAWCZY

Bilingualism at the school entrance age – an interdisciplinary research project

The paper describes a Polish research project which aims at creating a cognitive and linguistic profile of the Polish-English bilingual child at the school entrance age. With the increase in the number of bilingual children due to economic migrations, researchers, educators and practitioners are often faced with diagnostic dilemmas which arise from similarities in bilingual language acquisition in natural settings and Specific Language Impairment (SLI). The study, which aims at disentangling the effects of bilingualism from those of SLI, is a part of European cooperation programme COST Action ISO408/Bi-SLI. The aim of the Polish team is to create and test a set of tools which can be used for developing norms of typical bilingual development for Polish-English children entering school education.

1. Wstęp

Artykuł prezentuje główne założenia projektu badawczego dotyczącego rozwoju polskich dzieci żyjących w kraju i w Wielkiej Brytanii. Otwarcie unijnych rynków

¹ Autorami tekstu są aktualni wykonawcy i koordynatorzy projektu. Projekt kierowany jest przez dr Ewę Haman (UW) i dr Zofię Wodniecką (UJ).

pracy dla Polaków w 2004 r. zaowocowało masową emigracją zarobkową osób w wieku 18-34 lat (Grabowska-Lusińska, 2008; Kaczmarczyk i Tyrowicz, 2007; Kaczmarczyk i Fidel, 2009; Kepinska, 2007; Okólski, 2007). Według Raportu MSZ o sytuacji Polonii i Polaków za granicą (2009) oraz Raportu GUS (2010) liczba Polaków, którzy wyemigrowali do Wielkiej Brytanii z przyczyn ekonomicznych sięga 950 tysięcy. Dzieci tych osób należą do coraz liczniejszej w Europie populacji osób dwujęzycznych. Wychowują się w mieszanym, angielsko-polskim środowisku językowym, a następnie podejmują naukę w szkołach anglojęzycznych lub polskich, jeżeli rodzice zdecydują o powrocie do kraju.

Rozwój językowy dzieci dwujęzycznych przebiega inaczej niż dzieci przyswajających tylko jeden język i często budzi niepokój ich rodziców i opiekunów. Osoby te na własną rękę szukają fachowej pomocy lub są kierowane do specjalistów przez personel przedszkoli i szkół. Niestety, psychologowie, logopedzi czy pediatrzy często nie są ani dostatecznie przygotowani merytorycznie, ani nie mają narzędzi do trafnej oceny rzeczywistego poziomu rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych. Diagnozę przeprowadza się zazwyczaj wyłącznie w jednym języku, tym, który jest znany danemu specjalście. Nierzadko jest to język, który dziecko przyswaja jako drugi, a więc często język niedominujący, czyli gorzej opanowany. Ocena kompetencji językowych na takiej podstawie może być błędna i może prowadzić do niedoszacowania faktycznego stopnia rozwoju badanych dzieci (Genesee, Paradis i Crago, 2004; Bercow, 2008)². Prawidłowy, choć odmienny w stosunku do populacji jednojęzycznej, rozwój językowy dzieci dwujęzycznych w praktyce klinicznej może być mylony ze specyficznym zaburzeniem językowym SLI (*Specific Language Impairment*; Paradis, 2010). Niestety, w przypadku większości języków używanych na terenie Europy, w tym również języka polskiego (Smoczyńska, 2006; Smoczyńska et al., 2010), brakuje podstawowych narzędzi, które pozwoliłyby na diagnozowanie SLI u dzieci jednojęzycznych, a tym bardziej dwujęzycznych. Brakuje też norm językowych, które pozwoliłyby prawidłowo oceniać rozwój dzieci dwujęzycznych.

W artykule opisujemy projekt badawczy dotyczący rozwoju polsko-angielskich dzieci dwujęzycznych. W jego ramach są tworzone narzędzia do diagnozowania i różnicowania typowego poziomu kompetencji językowych dzieci dwujęzycznych oraz dzieci zagrożonych SLI³. Projekt jest elementem europejskiego

² Na przykład raport na temat rozwoju poznawczego i językowego dzieci romskich mieszkających w Polsce (red. Kołaczek i Talewicz-Kwiatkowska, 2011) wskazuje na istotne problemy i zagrożenia w diagnozie dzieci wychowanych w dwóch językach i dwóch kulturach.

³ Projekt badawczy „Rozwój językowy i poznawczy polskich dzieci dwujęzycznych u progu edukacji szkolnej – szanse i zagrożenia” finansowany przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (nr 809/N-COST/2010/0), realizowany przez Wydział Psycho-

programu badawczego COST IS0804 *Language impairment in a multilingual society: linguistic patterns and the road to assessment* (<http://bi-sli.org>).

2. Dwujęzyczność i wielojęzyczność – co to znaczy?

2.1. Definicja dwujęzyczności

Obecna polityka językowa Unii Europejskiej promuje nie tylko dwu-, ale wręcz wielojęzyczność, a znajomość kilku języków staje się niezbędna w życiu społecznym i zawodowym (por. np. dokumenty Rady Unii Europejskiej: Rekomendacja R (98) 6 'Linguistic diversification', 1998; Rekomendacja 1539, 2001, Rekomendacja 28, 2011 oraz Official Journal of the European Union 327/27). W społeczeństwach zachodnich, w tym w polskim, wciąż pokutuje pogląd, że dwujęzyczność oznacza biegłą znajomość dwóch języków ojczystych przez daną osobę⁴. Osoba wielojęzyczna miałaby więc znać kilka języków tak, jakby jej kompetencja językowa składała się z kompetencji kilku osób jednojęzycznych (por. Grosjean, 2008). Współczesne definicje dwu- i wielojęzyczności postulują umiejętność tworzenia zrozumiałych wypowiedzi i posiadania co najmniej minimalnej kompetencji w każdym ze znanych języków. Dzięki temu do grona osób dwu- i wielojęzycznych zalicza się zarówno osoby uczące się języków w szkołach (*second/additional language learners*), jak i dzieci przyswajające języki w środowisku naturalnym, np. wychowujące się w rodzinie dwujęzycznej. W artykule dwujęzyczność rozumiemy jako „fakt posługiwania się przez daną osobę dwoma językami, przy czym nie określa się bliżej stopnia znajomości tych języków” (Kurcz, 1992: 180). Przyjmujemy, że dwu- i wielojęzyczność to umiejętność posługiwania się dwoma lub kilkoma językami przez daną osobę, opanowanymi w różnym stopniu, a także wzajemne interakcje tych języków w jej umyśle oraz całość doświadczeń językowych i kulturowych składających się na jej kompetencję komunikacyjną użytkownika tych języków (Cook, 2002; Grosjean, 2008; Herdina i Jessner, 2002). W konsekwencji wychodzimy z założenia, że rozwój językowy polskich dzieci dwujęzycznych przyswajających język polski w domu i angielski w anglojęzycznym środowisku będzie różnić się znacząco od rozwoju dzieci jednojęzycznych w Polsce. Nie oceniając, która sytuacja środowiskowa jest lepsza dla rozwoju dziecka, próbujemy zrozumieć, jakie konkretnie skutki dla indy-

logii Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Instytutem Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego; inne źródła finansowania: subsydium Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej dla Zofii Wodnieckiej (program FOCUS).

⁴ Tak definiuje dwujęzyczność tradycyjna definicja Bloomfielda z 1933.

widualnego rozwoju dzieci rodzi dwujęzyczność. W swoich badaniach, skupiając się na rozwoju poznawczym i językowym, rozpatrujemy zarówno potencjalne korzyści płynące z dwujęzyczności, jak i staramy się rozpoznać ewentualne zagrożenia z niej wynikające.

2.2. Rozwój poznawczy w dwujęzyczności

Istnieje coraz więcej dowodów na to, że umysł osób posługujących się na co dzień więcej niż jednym językiem podlega bardzo specyficznemu treningowi, który z kolei ma niebagatelne konsekwencje dla funkcjonowania intelektualnego. Z przeprowadzonych w ciągu ostatnich lat badań wynika, że osoby dwujęzyczne nigdy nie są w stanie w pełni zignorować drugiego znanego im języka, utrzymując oba w stanie ciągłej gotowości (por. Kroll, Bobb i Wodniecka, 2006). Najprawdopodobniej właśnie dzięki temu funkcje zarządzające (*executive functions*)⁵, które są odpowiedzialne za przemyślane działanie zorientowane na cel (Hughes, 1998; Carlson, 2005; Zelazo et al., 2003; Anderson, 2002), działają sprawniej u osób dwujęzycznych (por. Bialystok, 2001 oraz Wodniecka, 2011). Wyniki przeprowadzonych w ostatnich latach badań pokazują, że osoby dwujęzyczne sprawniej ignorują nieistotne informacje (np. Marzecová et al., 2012; Tao et al., 2011), przełączają się między zadaniami lub kategoriami (np. Prior i MacWhinney, 2010; Marzecová et al., w poprawkach) oraz lepiej radzą sobie z wieloznacznością (np. Bialystok i Martin, 2004). Przewagę tę zaobserwowano na wszystkich etapach życia: we wczesnym dzieciństwie (Kovacs i Mehler, 2009), u dzieci w wieku przedszkolnym (np. Bialystok i Martin, 2004, Bialystok i Senman, 2004; Carlson i Meltzoff, 2008) oraz u osób w wieku podeszłym (np. Bialystok et al., 2004; Wodniecka et al., 2010). Waga tej zależności jest tym większa, że to właśnie funkcje zarządzające umysłu podlegają najwolniejszemu rozwojowi w ontogenezie, a proces ten trwa aż do wczesnej dorosłości (De Luca et al., 2008). Dotychczasowe badania z udziałem dzieci jednojęzycznych wskazują, że znaczący postęp w rozwoju języka, funkcji zarządzających oraz zdolności do myślenia o umyśle następuje dopiero między czwartym a szóstym rokiem życia (Kielar-Turska, Białecka-Pikul i Skórska, 2006). Funkcje zarządzające także najszybciej się pogarszają wraz z procesami starzenia się. Dwujęzyczność zarówno przyspiesza – do pewnego stopnia – rozwój poznawczy dzieci, jak i zdaje się opóźniać negatywne przejawy starzenia się poznawczego (Bialystok et al., 2004; Bialystok, 2011).

⁵ Miyake et al. (2000) wyróżnili trzy komponenty funkcji zarządzających: hamowanie narzucającej się reakcji (*inhibition*), uaktualnianie i monitorowanie pamięci roboczej (*updating*) oraz przełączanie między zadaniami czy regułami (*shifting*).

2.3. Rozwój językowy dzieci dwujęzycznych

Rozwój językowy dzieci dwujęzycznych przebiega inaczej niż rozwój ich jednojęzycznych rówieśników (de Houwer, 1990; Kurcz, 2005; Genesee i Nicoladis, 2006). W ich mowie często obserwuje się wpływy międzyjęzyczne (*crosslinguistic influences*, CLI), czyli transfer słownictwa, struktur gramatycznych oraz fonetyki w obu kierunkach, z jednego języka do drugiego. Dzieci dwujęzyczne używają też słów i wyrażeń z jednego języka w drugim (*code-switching*; Cantone, 2007). Wiele badań dowodzi, że choć liczba słów znanych dzieciom dwujęzycznym, przyswojonych w poszczególnych językach, jest mniejsza niż u ich jednojęzycznych rówieśników, to dzieci te znają w sumie więcej słów niż ich jednojęzyczni rówieśnicy (Białystok i inni, 2010; De Houwer, 2009; De Houwer, Bornstein, i Leach, 2005; Gathercole i Thomas, 2009; Thordardottir, 2005). Coraz liczniejsze badania psycholingwistyczne pokazują, że u osób dwujęzycznych, także dorosłych, dostęp leksykalny do słów jest trudniejszy. Objawia się to m.in. dłuższym czasem nazywania obrazków w każdym ze znanych języków (Gollan i inni, 2005; Ivanova i Costa, 2008) czy też częściej pojawiającymi się trudnościami w przypomnieniu konkretnego słowa, które ma się „na końcu języka” (Gollan i Silverberg, 2001). Wiedza językowa dotycząca jednego języka wpływa na używanie drugiego języka, a siła oddziaływania obydwu języków na siebie jest uzależniona zarówno od kolejności ich uczenia się (stąd wyróżniana jest dwujęzyczność równoczesna oraz sekwencyjna), jak i od cech środowiska. Choć dokładny mechanizm tych oddziaływań nie jest poznany, ważna dla rozwoju językowego jest ilość czasu, który dziecko spędza „zanurzone” w danym języku, łatwość dostępu do języków oraz ich status i prestiż w środowisku (Armon-Lotem, 2012; Kurcz, 2005).

Dzieci dwujęzyczne w porównaniu z jednojęzycznymi wykazują zdecydowaną przewagę w wielu aspektach języka (Genesee i Nicoladis, 2006). Na przykład lepiej radzą sobie w zadaniach, które wymagają oderwania się na chwilę od utartego znaczenia słowa i przypisania mu nowego znaczenia (Białystok, 1988a) albo skupienia się wyłącznie na strukturze zdań i ignorowania ich znaczenia (Białystok, 1988b). Również i w innych badaniach zaobserwowano, że dzieci dwujęzyczne łatwiej dostrzegają arbitralne relacje wiążące określone ciągi dźwięków i ich znaczenia (omówienie w Białystok, 2002). Innymi językowymi korzyściami płynącymi z dwujęzyczności jest lepsza świadomość zasad gramatycznych (np. Galambos i Hakuta, 1988; Galambos i Goldin-Meadow, 1990; Gathercole, 1997; Białystok, 1987) oraz świadomość fonologiczna (np. Bruck i Genesee, 1995; Campbell i Sais, 1995). Możliwe, że dzieci dwujęzyczne wypadają lepiej w tych zadaniach językowych, które stawiają duże wymagania funkcjom zarządzającym systemu poznawczego. Dlatego też badania nad rozwojem językowym dzieci dwujęzycznych powinno się prowadzić z

równoczesnym precyzyjnym pomiarem ich rozwoju poznawczego. Należy nie tylko kontrolować poziom intelektualny (iloraz inteligencji), lecz przede wszystkim mierzyć funkcje zarządzające, zwłaszcza elastyczność poznawczą, hamowanie i pamięć roboczą (Białecka-Pikul, 2010).

3. Specyficzne Zaburzenie Językowe (SLI) u dzieci jedno- i dwujęzycznych

3.1. Spektrum zaburzeń typu SLI

Niektóre dzieci bez ewidentnej przyczyny znacznie gorzej posługują się językiem niż ich rówieśnicy. Określane jest to jako Specyficzne Zaburzenie Językowe (*Specific Language Impairment*, SLI; Leonard, 2006). Choć pojęcie SLI jest powszechnie używane w literaturze światowej, w Polsce jest wciąż mało znane (Smoczyńska, 2006 i 2012). SLI jest definiowane zarówno przez kryteria włączające, jak i wykluczające. Do kryteriów włączających należy istotnie obniżony poziom rozwoju językowego w porównaniu z normą dla danego wieku. Do kryteriów wykluczających zalicza się zaburzony ogólny rozwój intelektualny oraz deficyty neurologiczne, motoryczne i sensoryczne. Podstawowe interakcje społeczne dzieci z SLI nie są istotnie zaburzone, a jednak przyswojenie języka sprawia im wyjątkową trudność. Ponieważ kompetencje językowe mają istotne, o ile nie dominujące, znaczenie w kontaktach jednostki z otoczeniem, trudności związane z przyswojeniem języka mogą mieć negatywne i długofalowe skutki zarówno dla rozwoju poznawczego, jak i psychospołecznego dziecka, a tym samym negatywnie rzutować na jego całe życie. Wiadomo, że u dzieci dotkniętych SLI, problemy z komunikacją mogą w dalszej perspektywie życiowej skutkować frustracją, izolacją i nieprzystosowaniem społecznym (Krasowicz-Kupis, 2012; Durkin i Conti-Ramsden, 2007).

Szacuje się, że SLI występuje u ok. 7% populacji (Bishop, 1992; Leonard, 2006; Tomblin et al., 1997). SLI objawia się problemami z przyswajaniem i używaniem podsystemów języka: składni, morfologii, fonologii i słownictwa, choć często nie wszystkie zdolności językowe są zaburzone u każdego dziecka w równym stopniu (Friedmann, 2010). Za kluczowy symptom syndromu SLI najczęściej uznaje się deficyty morfosyntaktyczne (Crago i Gopnik, 1994; Rice i Wexler, 1996). W przypadku zaburzeń składni dzieci z SLI mają znaczne problemy ze zrozumieniem złożonych konstrukcji gramatycznych (van der Lely i Ullman, 2001; van der Lely, 2005; Montgomery i Evans, 2009). Trudności te zaobserwowano u dzieci przyswajających języki takie jak: angielski, francuski, włoski, grecki czy hebrajski (Jakubowicz i inni, 1998; Friedmann i Novogrodsky, 2004). W przypadku problemów fonologicznych dzieci z SLI cechuje gorszy

słuch fonematyczny, później przyswajają one pełen repertuar fonemów, zdecydowanie gorzej radzą sobie ze zbitkami spółgłoskowymi, a także spółgłoskami w wygłosie (Fee, 1995; Rescorla i Ratner, 1996; Metsala, 1999). Gdy problemy dotyczą słownictwa, dziecko ma kłopoty z przypomnieniem sobie słowa lub używa innego wyrazu niż powinno (Paul, 2007). Wiele dzieci z SLI ma również trudności z pragmatyką językową (Craig i Evans, 1993; Craig, 1995; Leonard, 1998; Marton, Abramoff, i Rosenzweig, 2005; Schaeffer, 2003). Dzieci takie, nawet jeśli porozumiewają się poprawnie pod względem gramatycznym, mogą nie potrafić dostosowywać swoich wypowiedzi do sytuacji, nie rozumieć metafor oraz tworzyć chaotyczne wypowiedzi.

3.2. SLI a dwujęzyczność

Nieznana jest częstość występowania SLI u dzieci dwujęzycznych, ponieważ brakuje systematycznych badań na ten temat. Wychodzimy z założenia, że nie jest ona wyższa niż w populacji dzieci jednojęzycznych. Zachowania językowe dzieci dwujęzycznych na pierwszy rzut oka mogą przypominać zachowania dzieci z SLI. Wskutek braku odpowiednich narzędzi badawczych trudno oceniać, czy problemy danego dziecka wynikają z uczenia się drugiego języka, czy też z zaburzeń w rozwoju językowym (Armon-Lotem, 2012; Bedore i Pena, 2008).

Prawidłowo rozwijające się dzieci dwujęzyczne mogą wykazywać przewagę w dziedzinie funkcji zarządzających w porównaniu z dziećmi posługującymi się jednym językiem, dzieci z SLI wykazują zaś deficyty w zakresie tych funkcji. Tym samym, funkcje zarządzające są potencjalnym obszarem, w którym obydwie populacje mogą być rozróżniane. Obecnie w literaturze pojawiają się propozycje teoretyczne, wedle których dwujęzyczność – nieco paradoksalnie – mogłaby stanowić remedium na zaburzenia typu SLI u dzieci (Peets i Bialystok, 2010): sprawniejsze funkcje zarządzające u dzieci dwujęzycznych mogą swoiście „buforować” problemy językowe. Gdyby tak było w istocie, powstałby kolejny ważny argument za wspieraniem wczesnej dwujęzyczności u dzieci. Nie dysponujemy jednak w tej chwili żadnymi danymi empirycznymi, które pozwoliłyby rozstrzygnąć o słuszności tej tezy. Opisany tu projekt ma umożliwić zarówno lepsze odróżnianie symptomów SLI od typowego rozwoju dwujęzycznego, jak i testowanie tezy o możliwym pozytywnym wpływie dwujęzyczności na przebieg specyficznego zaburzenia językowego.

4. Badania nad rozwojem poznawczym i językowym dzieci dwujęzycznych

4.1. Cel badań

Polskie badania nad rozwojem językowym i poznawczym dzieci dwujęzycznych prowadzone w ramach międzynarodowego programu COST Action IS0804 *Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and the Road to Assessment* mają na celu umożliwienie trafniejszej diagnozy zaburzeń językowych u dzieci dwujęzycznych. Ich podstawowym celem jest zdefiniowanie profilu dzieci dwujęzycznych z syndromem SLI. Osiągnięcie tego celu jest możliwe dzięki skoordynowanym badaniom nad językowymi i poznawczymi umiejętnościami dzieci dwujęzycznych prowadzonym równocześnie w ponad 30 krajach Europy oraz w Izraelu, Libanie i RPA. Szczególnie ważne dla programu COST IS0804 jest ujednoczenie metodologii badań dzieci dwujęzycznych i dzieci z zaburzeniami językowymi. Pozwoli to na bardziej spójne i wiarygodne porównanie wyników badań prowadzonych w różnych ośrodkach na świecie i opracowanie nowoczesnych, a zarazem w pełni porównywalnych technik diagnozowania dzieci z zaburzeniami mowy w różnych krajach.

Cele polskiego zespołu to:

- 1) wypracowanie metod i technik badawczych, które staną się podstawą narzędzi diagnostycznych do badania rozwoju językowego polskich dzieci jedno- i dwujęzycznych;
- 2) stworzenie charakterystyki typowego rozwoju językowego polskich dzieci przyswajających język angielski w naturalnym kontekście dwujęzyczności (emigracja);
- 3) identyfikacja faktycznych problemów rozwoju językowego u polskich dzieci dwujęzycznych z zaburzeniami typu SLI – co pozwoli na wczesną interwencję i terapię;
- 4) upowszechnianie wiedzy o typowym przebiegu rozwoju dzieci dwujęzycznych oraz o SLI wśród rodziców oraz osób zajmujących się edukacją i terapią mowy.

Zakładamy, że kompleksowe badanie profilu rozwoju pozwoli na uchwycenie związków między językiem a funkcjami poznawczymi oraz umożliwi wskazanie tych aspektów języka, które zwykle mogą u dzieci dwujęzycznych rozwijać się z opóźnieniem w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi. Chcemy również zidentyfikować trudności językowe, które mogą być ważnymi sygnałami rzeczywistego zaburzenia rozwoju językowego polskich dzieci dwujęzycznych.

4.2. Program badań

Program badań dotyczy wpływu dwujęzyczności na rozwój językowy i poznawczy dzieci w wieku 4-6 lat. W ramach projektu przeprowadzono już badania wstępne wczesnego rozwoju leksykalnego i gramatycznego dwujęzycznych dzieci polskich w wieku 2-3 lat z użyciem polskiej i brytyjskiej wersji *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory* (Smoczyńska, 1999; Meints i Woodford, 2011). Obecnie trwa badanie główne: kompleksowe badanie profilowe rozwoju poznawczego i językowego dwujęzycznych dzieci polskich w porównaniu z grupą kontrolną polskich dzieci jednojęzycznych. W wyniku badania głównego wyłonione zostaną dwie grupy ryzyka SLI – wśród dzieci jednojęzycznych i dwujęzycznych – i określony profil zaburzeń typu SLI u każdej z grup. Badania są prowadzone w czterech domenach:

- 1) składnia i jej interakcje z morfologią i semantyką,
- 2) narracja i dyskurs,
- 3) procesy przetwarzania leksykalnego i fonologicznego,
- 4) funkcje zarządzające.

4.3. Metodologia badania głównego

Badanie główne ma charakter quasi-eksperymentalny. Naszym celem jest zbadać grupę około 200 polskich dzieci dwujęzycznych zamieszkujących w Wielkiej Brytanii oraz około 200-osobowej grupy kontrolnej polskich dzieci jednojęzycznych badanych w Polsce. Dzieci dwujęzyczne rekrutowane są poprzez kontakt z ośrodkami Polonii (szkoły sobotnie, stowarzyszenia, portale internetowe itp.), dzieci jednojęzyczne są rekrutowane w przedszkolach. Planuje się taki dobór badanych, by porównywane ze sobą grupy jedno- i dwujęzyczne były zbliżone pod względem podstawowych charakterystyk (rozkład wieku, płci, statusu socjoekonomicznego rodzin w obu grupach powinien być podobny). Główne zmienne zależne to poziom rozwoju językowego oraz poznawczego badanych dzieci. Główną zmienną niezależną (zmienną manipulacyjną) jest liczba języków, które przyswaja dziecko (dwa/jeden). Zmiennymi niezależnymi kontrolowanymi są wiek dziecka, wiek, w którym dzieci zaczęły przyswajać drugi język (*age of exposure*), ilość czasu i intensywność doświadczeń językowych w drugim języku, inteligencja, płeć dziecka, status ekonomiczny rodziny oraz wykształcenie rodziców.

W efekcie prowadzonych analiz przedstawiony zostanie profil dzieci typowych oraz dzieci, których kompetencje językowe będą najniższe, zarówno w grupie dwujęzycznej jak i jednojęzycznej. Powstałe w ten sposób profile pozwolą przygotować wstępne wersje testów do pomiaru kompetencji językowej i funkcji zarządzających u dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole. Zostanie

również przeprowadzony szereg bardziej szczegółowych analiz dotyczących wykonania poszczególnych zadań przez dzieci z obu grup językowych.

Każde dziecko jest badane indywidualnie. W badaniu polskich dzieci jednojęzycznych odbywają się 4 sesje trwające około godziny każda, podczas których wykonywane są zadania językowe i poznawcze o zróżnicowanym stopniu trudności. W przypadku dzieci dwujęzycznych badanie trwa około 8 godzin, jest podzielone na kilka sesji, ponieważ każde zadanie językowe dziecko wykonuje zarówno w języku polskim, jak i angielskim. Zadania poznawcze (niejęzykowe) są wykonywane tylko w jednym języku, dominującym. Wszystkie badania są utrwalane na nośnikach audio i wideo. Dodatkowo wiedzy o dzieciach dostarczają kwestionariusze wypełniane przez rodziców.

Badania uzyskały pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań na Wydziale Psychologii UW. W projekcie biorą udział dzieci, których rodzice wyrazili na to pisemną zgodę. Także same dzieci mają możliwość wyrażenia zgody lub niezgody na udział w badaniach.

4.4. Zadania używane w projekcie

W projekcie posługujemy się istniejącymi już zadaniami oraz opracowujemy nowe. Do badań dzieci dwujęzycznych zostały przygotowane zarówno polskie, jak i angielskie wersje każdego zadania. Poniższa tabela zawiera spis narzędzi wykorzystywanych w projekcie, a niżej znajduje się bardziej szczegółowy opis wybranych narzędzi.

PRZYKŁADY ZADAŃ UŻYWANYCH W PROJEKCIE			
ROZWÓJ JĘZYKOWY			
SKŁADNIA	LEKSYKON	FONOLOGIA	NARRACJA I DYSKURS
EN: <i>TROG</i> (Bishop, 2003) PL: <i>TROG</i> (tłumaczenie: Smoczyńska, 2005)	EN: <i>BPVS III</i> (Dunn, Dunn, i inni 2009) EN: <i>EVT</i> (Williams, 2006)	PL: <i>Zadanie Powtarzania Pseudosłów</i> (Szewczyk i Wodniecka, 2012; EN: <i>Zadanie Powtarzania Angielskich Pseudosłów</i> (Szewczyk i inni, 2012)	EN: <i>Narracja i Renarracja</i> (Gagarina i inni, 2012) EN i PL: <i>Narracja</i> (Kiebzak-Mandera i inni, 2012) EN i PL: <i>Renarracja</i> (Kiebzak-Mandera i inni, 2012)
EN: <i>School Age Sentence Imitation Test / SASIT</i> (Marinis i inni, 2011) PL: <i>Zadanie Powtarzania Zdań – SRT</i> (Banasik, Haman i Smoczyńska, 2011)	PL: <i>OTSR</i> (Haman i Fronczyk, 2012) PL: <i>Zadanie Nazywania Obrazków</i> (Haman i Smoczyńska, 2010) EN i PL: <i>Bi-SLI-WG3 Zadania leksykalne</i> (Haman i inni, 2012)		

ROZWÓJ POZNAWCZY		
OGÓLNE ZDOLNOŚCI POZNAWCZE	FUNKCJE ZARZĄDZAJĄCE	TEORIA UMYSŁU
PL lub EN: <i>Test Matryc Ravena – wersja kolorowa</i> (Raven, 2003)	Hamowanie reakcji: PL lub EN: <i>Samoloty</i> (Senderecka i inni, 2012); „Jacek mówi” (Strommen, 1973) Kontrola poznawcza, wzbudzeniowy i orientacyjny aspekt uwagi: PL lub EN: <i>Test Sieci Uwagowych</i> (Rueda i inni, 2004) Niewerbalna pamięć robocza: PL lub EN: <i>Zmodyfikowany Test Klocków Corsiego</i> (Kessels i inni, 2000)	PL lub EN: <i>Test Refleksji nad Myśleniem</i> (Białecka-Pikul, 2012)
	Werbalna pamięć robocza: PL i EN: <i>Zmodyfikowany Test Powtarzania Cyfr</i> (Wechsler, 1997) Kontrola poznawcza, wzbudzeniowy i orientacyjny aspekt uwagi: PL lub EN: <i>Test Sieci Uwagowych</i> (Rueda i inni, 2004) Niewerbalna pamięć robocza: PL lub EN: <i>Zmodyfikowany Test Klocków Corsiego</i> (Kessels i inni, 2000)	
KWESTIONARIUSZE DLA RODZICÓW		
PL: <i>Kwestionariusz rozwoju językowego</i> (Kuś i inni, 2012)	<i>BRIEF</i> (Gioia, Espy i Isquith, 2003)	<i>Przekonania rodziców o rozmawianiu z dziećmi i opowiadaniu dzieciom</i> (Zevenbergen i Haman, 2011)

Tabela 1: Narzędzia używane w projekcie (EN – zadanie po angielsku, PL – zadanie po polsku; PL lub EN zadanie poznawcze tylko w języku dominującym, PL i EN zadanie u dzieci dwujęzycznych wykonywane w obu językach).

Wszystkie opisane niżej zadania są prezentowane dzieciom w formie gier z użyciem kolorowych plansz lub komputera.

4.4.1. Badanie rozwoju językowego dzieci w wieku 4-6 lat – opis wybranych narzędzi

Składnia i morfologia

Do oceny rozumienia struktur gramatycznych używany jest *Test Recepcji Gramatyki – TROG* (Bishop, 2003) oraz jego polska wersja (Smoczyńska, 2008).

Dziecko słyszy zdania i jego zadaniem jest wskazanie jednego z czterech obrazków na planszy, ściśle odpowiadającego słyszanemu zdaniu. Nowym zadaniem badającym czynną znajomość gramatyki jest *Zadanie Powtarzania Zdań* (*Sentence Repetition Task, SRT*; Banasik, Haman i Smoczyńska, 2011). Sprawdza ono poziom rozwoju językowego dziecka w zakresie morfoskładni, wskazując na ewentualne deficyty w stosowaniu reguł składniowych oraz na trudności ze zrozumieniem relacji wyrażonych związkami gramatycznymi. Narzędzie jest polską adaptacją testu *School Age Sentence Imitation Test* (Marinis et al., 2011), składa się z 68 nagranych zdań o różnej długości i złożoności morfosyntaktycznej, kontrolowanej liczbie wyrazów znaczących oraz wyrazów funkcyjnych. Dziecko powtarza zdania, jego odpowiedzi są nagrywane, a następnie oceniane pod względem liczby i typów popełnionych błędów.

Słownictwo

Do oceny słownictwa biernego (rozumienia słów) stosowane są narzędzia: *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie OTSR* (Haman i Fronczyk, 2012; Haman, Fronczyk i Łuniewska, 2012) oraz *British Picture Vocabulary Scale BPVS* (Dunn, Dunn i inni, 2009). Oba testy posiadają normy dla dzieci jednojęzycznych i dlatego można porównywać ich wyniki. Do oceny słownictwa czynnego stosowane są: *Zadanie Nazywania Obrazków* (Haman i Smoczyńska, 2010) oraz *Expressive Vocabulary Test EVT* (Williams, 2006). W obu dziecko ma podać nazwy obiektów lub czynności przedstawionych na rysunkach.

Poza tymi standardowymi zadaniami w ramach projektu powstają międzyjęzykowe zadania leksykalne do oceny słownictwa biernego i czynnego oraz przetwarzania leksykalnego (wersje elektroniczne z pomiarem czasu reakcji). Zadania te będą w pełni porównywalne nie tylko między językiem polskim i angielskim, ale także potencjalnie między 32 innymi językami. Wersja polska zadań jest już gotowa (Haman i inni, 2012b), wersja angielska w ostatniej fazie przygotowania (Haman i inni, 2012a). W zadaniach tych oceniane jest rozumienie rzeczowników i czasowników (dziecko wskazuje jeden z czterech obrazków na planszach/ekranie, w odpowiedzi na słowo kluczowe) oraz produkcja rzeczowników i czasowników (dziecko nazywa obrazki przedstawiające objekty i czynności).

Fonologia

Podjeżewa się, że u podłoża trudności w rozwoju językowym znaczącej części dzieci z SLI leżą zaburzenia w przetwarzaniu informacji fonologicznych (percepcja, pamięć fonologiczna, procesy odpowiedzialne za produkcję mowy). Narzędziem specyficznym mierzącym sprawność tych procesów jest *Zadanie Powtarzania Pseudosłów* (Szewczyk i Wodniecka, 2012). Dziecko jest

proszone o powtarzanie 50 pseudosłów⁶ odtwarzanych w słuchawkach. Pseudosłowa są stworzone i dobrane w taki sposób, by w pełni odzwierciedlały strukturę subleksykalną języka polskiego i angielskiego, a także, by ogólny wynik w teście był względnie niezależny od zasobu słownictwa dzieci, ich poziomu rozwoju umysłowego i wieku. Dzięki tym zabiegom test mierzy przede wszystkim sprawność działania procesów odpowiedzialnych za samo przetwarzanie informacji fonologicznych i jest stosunkowo niezależny od, na przykład, statusu społeczno-ekonomicznego rodziców (wpływającego na zasób słownictwa dziecka). Aby wykluczyć problemy słuchowe o podłożu medycznym (niedosłuch wynikający z uszkodzenia narządu słuchu) stosowany jest także *Test Audiometryczny*, mierzący próg słyszenia czterech częstotliwości dźwięku według zmodyfikowanej procedury Hughsona-Westlake'a (Carhart i Jerger, 1959).

Narracja i dyskurs

Dzieci z SLI mają duże trudności z tworzeniem opowiadań, zarówno na poziomie makro-, jak i mikrostruktury narracji. Zdolności narracyjne badanych dzieci są oceniane na podstawie dwóch zadań: na podstawie pokazywanych historyjek obrazkowych dzieci opowiadają (narracja) oraz powtarzają usłyszane opowiadania (renarracja). W badaniach wykorzystywane są 4 historyjki, po jednej dla każdego języka, osobno do narracji i renarracji. Każda historyjka składa się z 6 obrazków. Wersje historyjek – międzynarodowa, stworzona w ramach Akcji COST IS0804 (Gagarina et al., 2012) oraz polska i angielska używane w projekcie (Kiebzak-Mandera et al., 2012) – są analogiczne. Opowiadania dzieci są nagrywane, transkrybowane i kodowane w systemie CHILDES. Na tak spreparowanych tekstach oceniana jest jakość makro- i mikrostruktury opowiadań w obydwu językach.

4.4.2. Badanie rozwoju poznawczego dzieci w wieku 4-6 lat – opis wybranych narzędzi

Wśród stosowanych zadań jest również zestaw narzędzi mierzących podstawowe i wyższe funkcje poznawcze, w tym zdolność do hamowania nieistotnych informacji, hamowania reakcji, pamięć roboczą i zdolność do mentalizacji. Wszystkie zadania zostały skrótowo opisane poniżej. Analiza rozwoju wyższych procesów po-

⁶ Pseudosłowa (*nonwords*) to nieistniejące w języku słowa (utworzone na potrzeby badania), które spełniają reguły fonotaktyczne danego języka – czyli potencjalnie mogłyby w danym języku istnieć.

znawczych może być szczególnie obiecującym sposobem rozróżniania prawidłowego i nieprawidłowego rozwoju dzieci dwujęzycznych i jednojęzycznych.

Inteligencja

Diagnoza SLI wymaga wykluczenia szeregu okoliczności, które mogą wpływać na wolniejsze od przeciętnego przyswajanie języka. Dlatego w projekcie używany jest *Test Matryc Ravena w Wersji Kolorowej* (Raven, 2003), badający poziom inteligencji ogólnej.

Funkcje zarządzające

Test Sieci Uwagowych (*Attention Network Test*, Rueda et al., 2004)⁷ to narzędzie, które sprawdza poprawność i czas reakcji na bodźce zgodne i konfliktowe przy obecności lub braku wskazówki. Bodźce (5 rybek w linii poziomej, zwróconych w lewo lub w prawo) są wyświetlane na ekranie komputera. W niektórych próbach środkowa rybka (bodziec docelowy) zwrócona jest w kierunku przeciwnym do pozostałych. Zadaniem dziecka jest poprawne i szybkie wskazanie, w którą stronę zwrócona jest środkowa rybka. Wyniki uzyskane dzięki tej procedurze pozwalają dowiedzieć się, jak funkcjonują trzy aspekty uwagi dziecka: wykonawczy, wzbudzeniowy i orientacyjny. W zadaniu *Samoloty*, mierzącym umiejętność wyhamowania narzucającej się reakcji (modyfikacja zadania Sendereckiej i innych, 2012⁸), dziecko musi jak najszybciej wskazać (naciśkając klawisz), w którą stronę skierowany jest prezentowany na ekranie samolot. Wyjątkiem jest sytuacja, w której tuż po pojawieniu się na ekranie samolotu dziecko usłyszy dźwięk, będący sygnałem „stop”. Wtedy ma się powstrzymać od naciśnięcia przycisku. Innym zadaniem, wymagającym hamowania reakcji, jest *Jacek mówi* zaadaptowana wersja *Simon Says* (Strommen, 1973)⁹, w którym dziecko prosi się o naśladowanie demonstrowanych przez eksperymentatora czynności lub powstrzymanie się od reakcji.

Pamięć roboczą mierzą dwa zadania polegające na powtarzaniu z pamięci coraz dłuższych układów bodźców wskazanych przez eksperymentatora w kolejności zadanej lub wspak. Zmodyfikowany *Test Klocków Corsiego* (Kessels et al., 2000)¹⁰ bada pamięć niewerbalną, wzrokowo-przestrzenną i polega na wskazywaniu układów klocków, a zmodyfikowany *Test Powtarzania Cyfr ze Skali Inteligencji Wechslera* (Wechsler, 1997)¹¹ mierzy pamięć werbalną i wymaga od

⁷ Polska wersja: Marzecová i Wodniecka (2011).

⁸ Autorzy modyfikacji: Senderecka, Szewczyk, Białęcka-Pikul (2012).

⁹ Autorzy adaptacji: Rueda, Białęcka-Pikul, Wodniecka (2012).

¹⁰ Autorzy adaptacji: Białęcka-Pikul, Karwala, Wodniecka (2012a).

¹¹ Autorzy adaptacji: Białęcka-Pikul, Karwala, Wodniecka (2012b).

dziecka powtarzania ciągów cyfr. Instrukcję zadania dostosowano do możliwości dzieci w wieku przedszkolnym, dodając m.in. przykłady, które mają wyjaśnić dzieciom, na czym polega powtarzanie wspak. Test mierzący pamięć werbalną przeprowadzany jest u dzieci dwujęzycznych w obu językach.

Zdolność do mentalizacji (teoria umysłu)

Mentalizacja (zwana również teorią umysłu) wyraża się w przewidywaniu i wyjaśnianiu zachowań innych ludzi na podstawie ich przekonań i pragnień. Do pomiaru zdolności mentalizacji zaprojektowano *Test Refleksji nad Myśleniem* (Białecka-Pikul, 2012). Dziecko jest proszone o obejrzenie na komputerze kilku historyjek, do których narrację przedstawia badacz. Następnie dziecko ma odpowiedzieć na pytania dotyczące myśli i pragnień bohaterów występujących w historyjkach lub przewidzieć ich zachowanie (np. *Co dany bohater zrobi, pomyśli lub powie? Jak się teraz czuje i dlaczego?*). Wśród historyjek znajdują się zadania wymagające rozumienia przekonań pierwszego i drugiego rzędu (np. *Myślę, że pada deszcz. Myślę, że Jacek myśli, że pada deszcz.*), rozumienia dwuznaczności i emocji wynikających z przekonań, co pozwala mierzyć wybrane aspekty teorii umysłu. Odpowiedzi są nagrywane i analizowane pod kątem poprawności (ilościowy wskaźnik rozumienia) i poznawczej złożoności wyjaśnienia, którego udzieliło dziecko (jakościowy wskaźnik rozumienia).

5. Podsumowanie

Celem naszego projektu jest poznanie specyfiki rozwoju językowego i poznawczego polskich dzieci dwujęzycznych w porównaniu z dziećmi jednojęzycznymi oraz zaproponowanie metod rozpoznawania rzeczywistych zagrożeń rozwoju językowego w sytuacji braku znormalizowanych narzędzi psychometrycznych do oceny poziomu rozwoju językowego polskich dzieci. W naszym kraju dotychczas nie prowadzono badań z udziałem dzieci przyswajających dwa języki w środowisku naturalnym na tak szeroką skalę, jaką zakłada nasz projekt. W ramach projektu zamierzamy 1) umożliwić wypracowanie modelu oceny rozwoju językowego i poznawczego dzieci dwujęzycznych, które przyswajają polski jako jeden ze swoich języków; 2) wskazać możliwe zagrożenia związane z niewłaściwą diagnozą dzieci polskich nabywających więcej niż jeden język poza Polską; 3) stworzyć bazę do skonstruowania narzędzi diagnostycznych mających służyć ocenie poziomu rozwoju językowego i poznawczego dzieci jedno- oraz dwujęzycznych. Większość technik i narzędzi opracowanych w ramach projektu została przygotowana w formie zadań komputerowych, co

w przyszłości ma ułatwić ich rozpowszechnianie. Mamy nadzieję, że będą mogli z nich korzystać psycholodzy, pedagodzy i logopedzi w Polsce i za granicą.

W obliczu skali współczesnych migracji skonstruowanie narzędzi w języku polskim oraz upowszechnienie ich wśród specjalistów, którzy diagnozują dwujęzyczne dzieci polskie rozpoczynające formalną edukację w kraju i za granicą, jest palącą potrzebą społeczną. Choć w badaniach biorą udział dzieci dwujęzyczne posługujące się językiem polskim i angielskim, to projekt pomyślany jest jako model do przeprowadzania podobnych badań dzieci polskich przyswajających drugi język inny niż angielski, a wypracowany przez nas schemat oceny poziomu rozwoju językowego można także przystosować do oceny rozwoju dzieci obcojęzycznych mieszkających w Polsce i przyswajających język polski jako drugi.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, P. 2002. „Assessment and development of executive function (EF) during childhood”. *Child Neuropsychology* 8: 71-82.
- Armon-Lotem, S. 2012. „Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem”. *Bilingualism: Language and Cognition* 15: 1-4.
- Banasik N., Haman E., Smoczyńska M. 2011. *Zadanie Powtarzania Zdań*. Materiał niepublikowany.
- Bedore, L. M., i Pena, E. D. 2008. „Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11: 1-29.
- Bercow, J. 2008. *The Bercow Report: A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs*. Pobrano z <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/8405> DW 09.11.2012.
- Bialystok, E. 2011. „Reshaping the Mind: The benefits of bilingualism”. *Canadian Journal of Experimental Psychology* 65: 229-235.
- Bialystok, E., Crain F., Klein R., Viswanathan W. 2004. „Bilingualism, Aging and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task”. *Psychology and Aging* 19: 290-303.
- Bialystok, E. 1987. „Influences of bilingualism on metalinguistic development”. *Second Language Research* 3: 154-166.
- Bialystok, E. 1988a. „Aspects of Linguistic Awareness in Reading-Comprehension”. *Applied Psycholinguistics* 9: 123-139.
- Bialystok, E. 1988b. „Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness”. *Developmental Psychology* 24: 560-567.
- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. 2002. „Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research”. *Language Learning* 52: 159-199.

- Bialystok, E. i Martin, M.M. 2004. „Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task”. *Developmental Science* 7: 325-339.
- Bialystok, E. i Senman, L. 2004. „Executive processes in appearance-reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation”. *Child Development* 75: 562-579.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., i Yang, S. 2010. „Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children”. *Bilingualism: Language and Cognition* 13: 525-531.
- Białęcka-Pikul, M. 2010. *The development of executive function in preschool children: general regularities and individual trajectories*. Poster zaprezentowany na Second Bi-SLI MC & WGs Meeting, Newcastle.
- Białęcka-Pikul, M. 2012. *Test Refleksji nad Myśleniem*. Materiał niepublikowany. Kraków: Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński.
- Białęcka-Pikul, M., Karwala, M., Wodniecka, Z. (2012a). *Adaptacja zadania niewerbalnej pamięci roboczej dla dzieci młodszych na podstawie zadania Kessels i in. (2000)*. Materiał niepublikowany, Kraków. Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński.
- Białęcka-Pikul, M., Karwala, M., Wodniecka, Z. (2012b). *Adaptacja zadania werbalnej pamięci roboczej dla dzieci młodszych na podstawie zadania Powtarzania Cyfr Wechsler (1997)*. Materiał niepublikowany, Kraków. Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński.
- Bishop, D. V. M. 1992. „The underlying nature of specific language impairment”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33: 3-66.
- Bishop, D. V. M. 2003. *Test for reception of grammar: Version 2: TROG-2 manual*. Pearson Assessment.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Bruck, M. i Genesee, F. 1995. „Phonological Awareness in Young 2nd Language Learners”. *Journal of Child Language* 22: 307-324.
- Campbell, R. i Sais, E. 1995. „Accelerated Metalinguistic (Phonological) Awareness in Bilingual-Children”. *British Journal of Developmental Psychology* 13: 61-68.
- Cantone, K. F. 2007. *Code-switching in bilingual children*. Springer Verlag.
- Carhart, R. i Jerger J. 1959. „Preferred Methods for Clinical Determination of Pure-Tone Thresholds”. *J. Speech Hear. Res.* 24: 330-345
- Carlson, S.M. 2005. „Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children”. *Developmental Neuropsychology* 28: 595-616.
- Carlson, S.M. i Meltzoff, A.N. 2008. „Bilingual experience and executive functioning in young children”. *Developmental Science* 11: 282-298.
- Case, R. 1985. *Intellectual development: birth to adulthood*. New York: Academic Press.
- Cook, V.J. 2002. „Background to the L2 user” (w) *Portraits of the L2 user* (red. V. Cook). Clevedon: Multilingual Matters: 1-27.
- Crago, M. B., i Gopnik, M. 1994. „From families to phenotypes: Research into the genetic basis of specific language impairment” (w) *New directions in specific language impairment* (red. R. Watkins i M. Rice). Baltimore, MD: Brookes: 35-51.

- Craig, H. 1995. „Pragmatic Impairments” (w) *Handbook of Child Language* (red. P. Fletcher, B. MacWhinney). Blackwell Publishers: 622-640.
- Craig, H. K., i Evans, J. L. 1993. „Pragmatics and SLI: within-group variations in discourse behaviors”. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 36: 777-789.
- De Houwer, A. 1990. *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H., i Leach, D. B. 2005. „Assessing early communicative ability: a cross-reporter cumulative score for the MacArthur CDI”. *Journal of child language* 32: 735-758.
- De Houwer, A. 2009. *An introduction to bilingual development*. Multilingual Matters.
- De Luca, Cinzia R., Leventer, Richard J. 2008. „Developmental trajectories of executive functions across the lifespan” (w) *Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective* (red. P. Anderson, V. Anderson, R. Jacobs). Washington, DC: Taylor & Francis: 3-21.
- DSM-IV-TR. 2000. *DSM-IV-TR*. American Psychiatric Association.
- Dunn, L. M., Dunn, D. M., Styles, B., i Sewell, J. 2009. *British Picture Vocabulary Scale: 3rd Edition*. GL Assessment.
- Durkin, K., i Conti-Ramsden, G. 2007. „Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment”. *Child Development* 78: 1441-1457.
- Fee, E. J. 1995. „The Phonological System of a Specifically Language-Impaired Population”. *Clinical Linguistics & Phonetics* 9: 189-209.
- Fenson, L., Marchman, V.A., Thal, D.J., Dale, P.S., Reznick, J.S. i Bates, E. 2006. *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories (CDIs)*. Baltimore: Brookes.
- Friedmann, N. 2010. *Modularity/SLI subtypes*. Poster zaprezentowany na Second Bi-SLI MC & WGs Meeting, Newcastle.
- Friedmann, N. i Novogrodsky, R. 2004. „The acquisition of relative clause comprehension in Hebrew: A study of SLI and normal development”. *Journal of Child Language* 31: 661-681.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T. Balčiūnienė, I., Walters, J. (2012) *Narrative Assessment Instrument for (Multilingual) Children*. Berlin: ZAS Papers in Linguistics 55.
- Galambos, S.J. i Goldin-Meadow, S. 1990. „The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness”. *Cognition* 34: 1-56.
- Galambos, S.J. i Hakuta, K. 1988. „Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children”. *Applied Psycholinguistics* 9: 141-162.
- Gathercole, V.C.M. 1997. „The linguistic mass/count distinction as an indicator of referent categorization in monolingual and bilingual children”. *Child Development* 68: 832-842.
- Gathercole, V.C.M. i Thomas, E.M. 2009. „Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up”. *Bilingualism-Language and Cognition* 12: 213-237.
- Genesee, F., Paradis, J., i Crago, M. 2004. *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore: Brookes.

- Genesee, F. i Nicoladis, E. 2007. „Bilingual acquisition” (w) *Handbook of Language Development* (red. E. Hoff i M. Shatz). Oxford, Eng: Blackwell: 324-342
- Gioia G.A., Espy K.A., Isquith P.K. 2003. *BRIEF-P Behavior Rating Inventory of Executive Function – Preschool Version. Professional Manual*. Lutz, Florida: PAR. Inc.
- Gollan, T.H. i Silverberg, N.B. 2001. „Tip-of-the-tongue states in Hebrew-English bilinguals”. *Bilingualism: Language and Cognition* 4: 63-83.
- Gollan, T.H., Montoya, R.I., Fennema-Notestine, C. i Morris, S.K. 2005. „Bilingualism affects picture naming but not picture classification”. *Memory and Cognition* 33: 1220-1234.
- Grabowska-Lusińska I. 2008. „Migrations from Poland after 1 May 2004 with Special Focus on British Isles. Post-accession Migration Strategies as Hidden behind Statistics”. *Espace populations sociétés [En ligne]* 2: 247-260.
- Grosjean, F. 2008. *Studying Bilinguals*, Oxford: Oxford University Press.
- Haman, E. i Fronczyk, K. 2012. *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR)*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Haman, E., Fronczyk, K. Łuniewska, M. 2012. *Obrazkowy Test Słownikowy – Rozumienie (OTSR). Podręcznik*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Haman, E. i Smoczyńska, M. 2010. *Zadanie Nazywania Obrazków*. Materiał niepublikowany, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Haman, E., Łuniewska, M., Polisenska, K., Mieszkowska, K. i Chiat, S. 2012a. *Crosslinguistic Lexical Tasks of COST IS0804: English version*. Materiał niepublikowany, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Haman, E., Łuniewska, M., Pomiechowska, B., Szewczyk, J. i Wodniecka, Z. 2012b. *Międzyjęzykowe zadania leksykalne COST IS0804: wersja polska*. Materiał niepublikowany, Warszawa: Wydział Psychologii, Uniwersytet Warszawski.
- Herdina, P. i Jessner, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hughes, C. 1998. „Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability”. *British Journal of Developmental Psychology* 16: 233-253.
- Ivanova, I. i Costa, A. 2008. „Does bilingualism hamper lexical access in speech production?”. *Acta Psychologica* 127: 277-288.
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C. i Gérard, C.-L. 1998. „Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children With SLI”. *Language Acquisition* 7: 113-160.
- Kaczmarczyk P., Fihel A. 2009. „Migration: a Threat or a Chance? Recent Migration of Poles and its impact on Polish Labour Market” (w) *Polish Migration to the UK in the 'New' European Union After 2004* (red. K. Burrell), Farnham: Ashgate Publishing Ltd: 23-48.
- Kaczmarczyk P., Tyrowicz J. 2007. „Contemporary Polish Emigration” (w) *Bezrobocie.org.pl*. Foundation for Social and Economic Initiatives.
- Kepinska E. 2007. *Recent Trends in International Migration. The 2007 SOPEMI Report for Poland*. CMR Working papers Nr 29/87.
- Kessels, R. P. C., van Zandvoort, M. J. E., Postma, A., Kappelle, L. J. i de Haan, E. H. F. 2000. „The Corsi Block-Tapping Task: Standardization and Normative Data”. *Applied Neuropsychology* 7: 252-258.
- Kiezbak-Mandera, D., Otwinowska, A., Białecka-Pikul, M. 2012. *Zadania narracyjne: narracja i renarracja*. Materiał niepublikowany.

- Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. i Skórska, A. 2006. „Rozwój zdolności mentalizacji. Z badań nad związkiem teorii umysłu, sprawności językowych i funkcji zarządzającej”. *Psychologia Rozwojowa* 11: 35-48.
- Kończak, M. i Talewicz-Kwiatkowska, J. (red.) 2011. *Raport końcowy z projektu badawczego Funkcjonowanie poznawcze i językowe dzieci romskich uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i masowych – konteksty społeczne*. Oświęcim: Stowarzyszenie Romów w Polsce.
- Kovacs, A.M. i Mehler, J. 2009. „Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants”. *Proceedings of National Academy of Sciences USA*, 106: 6556-6560.
- Krasowicz-Kupis, G. 2012. *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kroll, J.F., Bobb, S.C. i Wodniecka, Z. 2006. „Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech”. *Bilingualism: Language and Cognition* 9: 119-135.
- Kurcz, I. 1992. *Język a psychologia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji* (2. zmienione). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz, I. 2005. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kuś, K., Otwinowska, A. Banasik, N. i Kiebzak-Mandera, D. 2012. *Kwestionariusz rozwoju językowego*. Materiał niepublikowany.
- Leonard, L. 1998. *Children with Specific Language Impairment*. MIT Press: 77-87.
- Leonard, L. B. 2006. *SLI-specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Logan, G.D. i Cowan, W.B. 1984. „On the ability to inhibit thought and action: a theory of an act of control”. *Psychological Review* 91: 295-327.
- Marinis, T., Chiat, S., Armon-Lotem, S., Gibbons, D. i Gipps, E. 2011. *School Age Sentence Imitation Test (SASIT) – English*. Materiał niepublikowany.
- Marton, K., Abramoff, B., i Rosenzweig, S. 2005. „Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI)”. *Journal of Communication Disorders* 38: 143-162.
- Marzecová, A. i Wodniecka, Z. 2011. *Test Sieci Uwagowych – polska wersja testu Ruedy i in. (2004)*. Materiał niepublikowany, Kraków. Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński.
- Marzecová, A., Asanowicz, D., Krivá, L., & Wodniecka, Z. 2012. „The effects of bilingualism on efficiency and lateralization of attentional networks”. *Bilingualism: Language and Cognition*, Available on CJO2012 doi:10.1017/S1366728912000569.
- Marzecová, A., Bukowski, M., Boros, M., Correa, A., Lupiáñez, J., & Wodniecka, Z. (w poprawkach). Tracing bilingual advantage in cognitive control: Flexibility of category switching and temporal orienting.
- Meints, K. i Woodford, A. 2011. *Electronic vocabulary database Lincoln Lincoln UK-CDI Infants and/or the Lincoln UK-CDI Toddlers*. pobrano ze strony <http://www.lincoln.ac.uk/psychology/babylab.htm> DW 12.11.2012.
- Metsala, J. L. 1999. „Young children’s phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development”. *Journal of Educational Psychology* 9: 3-19.

- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. i Wager, T.D. 2000. „The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „Frontal Lobe” tasks: a latent variable analysis”. *Cognitive Psychology* 41: 49-100.
- Montgomery, J.W. i Evans, J.L. 2009. „Complex Sentence Comprehension and Working Memory in Children With Specific Language Impairment”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 52: 269-288.
- Official Journal of the European Union. 2011. Nr 327/27.
- Okólski, M. 2007. *Europe in movement: migration from/to Central and Eastern Europe*, Center of Migration Research Working Papers, Nr 22/80.
- Paradis, J. 2010. „The interface between bilingual development and specific language impairment”. *Applied Psycholinguistics* 31: 227-252.
- Paul, R. 2007. *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. Mosby Incorporated. Pobrano z <http://books.google.com/books?hl=pl&lr=&id=QxLfgByBvToC&oi=fnd&pg=PA3&dq=word+finding+difficulties+SLI+Paul+2007&ots=zmvMohOsIY&sig=Pccg0xVgwQE5inUiybR9Q353Cws> DW 10.11.2012.
- Peets, K.F. i Bialystok, E. 2010. „An integrated approach to the study of specific language impairment and bilingualism”. *Applied Psycholinguistics* 31: 315-319.
- Prior, A. & MacWhinney, B. 2010. „A bilingual advantage in task switching”. *Bilingualism: Language and Cognition*. 13: 253-262.
- Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą. 2009. pobrano z: <http://www.msz.gov.pl/resource/90f1454c-8ac1-439a-9e5f-ac2ca6a0f013> DW 10.11.2012.
- Raven, J. C. 2003. *Test Matryc Ravena – wersja kolorowa*. (T. Szustrowa i A. Jaworowska, Trans.). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Rekomendacja 1539. 2001. <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta01/EREC1539.htm>. DW 10.11.2012.
- Rekomendacja 28. 2011. <http://eur.lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:199:0001:0005:en:PDF> DW 09.11.2012.
- Rekomendacja R (98) 6 *Linguistic Diversification*. 1998. <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=420327&Site=COE&BackColorInternet=DBDCF2&BackColorIntranet=FD864&BackColorLogged=FDC864> DW 10.11.2012
- Rescorla, L. i Ratner, N.B. 1996. „Phonetic Profiles of Toddlers With Specific Expressive Language Impairment (SLI-E)”. *Journal of Speech and Hearing Research* 39: 153-165.
- Rice, M. L., i Wexler, K. 1996. „Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children”. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 39: 1239.
- Rueda, M. R., Fan J., McCandliss B.D., Halparin J.D., Gruber D.B., Lercari L.P., Posner M.I. 2004. „Development of attentional networks in childhood”. *Neuropsychologia* 42: 1029-1040.
- Rueda, M., Białocka-Pikul, M., Wodniecka (2012). *Jacek mówi – adaptacja zadania Simon-says*. Materiał niepublikowany, Kraków. Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński.

- Schaeffer, J. 2003. „Pragmatics and SLI” (w) *Language competence across populations: toward a definition of specific language impairment* (red. Y. Levy, J.C. Schaeffer), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 135-50.
- Senderecka, M., Grabowska, A., Szewczyk, J., Gerc, K., Chmylak, R. 2012. „Response inhibition of children with ADHD in the stop-signal task: an event-related potential study”. *International Journal of Psychophysiology* 85: 93-105.
- Senderecka, M., Szewczyk, J., Białecka-Pikul, M. (2012). *Samoloty – adaptacja zadania Stop-Signal dla dzieci młodszych*. Materiał niepublikowany, Kraków. Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński.
- Sheng, L. i McGregor, K.K. 2010. „Lexical-Semantic Organization in Children With Specific Language Impairment”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53: 146-159.
- Smoczyńska, M. (1999). *Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji. Polskie normy dla dzieci jednojęzycznych*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Smoczyńska, M. 2006. „Przedmowa” (w) *SLI – specyficzne zaburzenia rozwoju językowego* (red. L. B. Leonard), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 6-7.
- Smoczyńska, M. 2005. *The Test for the Reception of Grammar – Polish translation*. Niepublikowany manuskrypt. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, użyty za zgodą Harcourt Assessment.
- Smoczyńska, M. 2012. *Late Language Emergence, SLI and dyslexia in Polish speaking children: A follow-up study*. Wykład wygłoszony na konferencji SLI – specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja, Warszawa, 5-8 lipca 2012.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Kocharńska, M., Rais, A. i Wątopek, A. 2010. *Applying selected COST A33 tasks to diagnose SLI in preschool Polish children*. Plakat zaprezentowany na Let the Children Speak: Learning of Critical Language Skills across 28 Languages, London.
- Strommen, E. A. 1973. „Verbal Self-Regulation in a Children’s Game: Impulsive Errors on „Simon Says””. *Child Development* 44: 849-853.
- Szewczyk J., Wodniecka Z. 2012. *Zadanie powtarzania pseudosłów*. Materiał niepublikowany.
- Szewczyk J., Wodniecka Z., Otwinowska A., Chiat S. 2012. *Zadanie powtarzania angielskich pseudosłów*. Materiał niepublikowany.
- Tao, L., Marzecová, A., Taft, M., Asanowicz, D., & Wodniecka, Z. 2011. „The efficiency of attentional networks in early and late bilinguals: the role of age of acquisition”. *Front Psychology* 2: 123. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00123.
- Thordardottir, E. T. 2005. „Early lexical and syntactic development in Quebec French and English: Implications for cross-linguistic and bilingual assessment”. *International Journal of Language & Communication Disorders* 40: 243-278.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., i O’Brien, M. 1997. „Prevalence of specific language impairment in kindergarten children”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 40: 1245.
- van der Lely, H.K.J. 2005. „Domain-specific cognitive systems: insight from Grammatical-SLI”. *Trends in Cognitive Sciences* 9: 53-59.

- van der Lely, H.K.J. i Ullman, M.T. 2001. „Past tense morphology in specifically language impaired children and normally developing children”. *Language and Cognitive Processes* 16: 177-217.
- Wechsler, D. 1997. *Digit span subtest of Wechsler Memory Scale – Third Edition (WMSIII)*. (adaptacja zadania). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Williams, K. T. 2006. *Expressive Vocabulary Test*. Pearson Assessment.
- Wodniecka, Z. 2011. „Dwujęzyczność” (w) *Język jako przedmiot badań* (red. I. Kurcz, B. Bokus i H. Okuniewska). Warszawa. Academica: 253-284.
- Wodniecka, Z., Craik, F. I., Luo, L. Białystok E. 2010. „Does bilingualism help memory? Competing Effects of Verbal Ability and Executive Control”. Wydanie specjalne *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Zelazo, P.D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J. et al. 2003. „The Development of Executive Function in Early Childhood”. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 68: 1-151.
- Zevenbergen, A., Haman, E. 2011. *Przekonania rodziców o rozmawianiu z dziećmi i opowiadaniu dzieciom. Kwestionariusz. [Parents' Beliefs On Talking With Children and Storytelling: a Questionnaire]*. Materiał niepublikowany. SUNY Fredonia & Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Adrianna Biedroń
Akademia Pomorska, Słupsk

PROFIL POZNAWCZO-OSOBOWOŚCIOWY PONADPRZECIĘTNIE UZDOLNIONYCH DOROSŁYCH UCZNIÓW JĘZYKA OBCEGO

Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners

The purpose of this article is to present a report of a study on cognitive and personality factors in 44 gifted foreign language learners. The cognitive factors tested were the following: foreign language aptitude, intelligence and working memory. The personality factors included the *Five Factor Model* of personality, locus of control and style of coping with stress, among others. The results of the study are presented and discussed with regard to contemporary research on foreign language aptitude.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi sprawozdanie z badania czynników poznawczo-osobowościowych u osób dorosłych, wykazujących ponadprzeciętny poziom uzdolnień językowych. Za pomocą testów zdolności językowych (ZJ), pamięci roboczej, psychologicznych testów inteligencji i osobowości, jak również stylów i strategii uczenia się, zbadano 44 ponadprzeciętnie uzdolnionych dorosłych uczniów języka obcego (PUDU), a uzyskane wyniki porównano do wyników 82 uczniów przeciętnie uzdolnionych językowo. Efektem tego było zaproponowanie modelu ZJ uwzględniającego czynniki poznawcze i osobowościowe, a także definicji PUDU. Wybór zmiennych poddanych analizie oparty został na trzech paradygmatach teoretyczno-empirycznych: (1) współczesne teorie ZJ (Carroll, 1993; Robinson, 2002; Skehan, 1998); (2) współczesne teorie rozwoju zdolności specjalnych (Gagné, 2005; Sękowski, 2004); (3) badania empiryczne osób ponadprzeciętnie uzdolnionych i utalentowanych językowo (Abrahamsson i Hyltenstam,

2008; Smith et al., 2011). Spośród czynników poznawczych zbadano następujące: ZJ, inteligencję i pamięć roboczą. Zbadane czynniki osobowościowe to otwartość na doświadczenie, sumienność, ugodowość, ekstrawersja i neurotyzm (Pięcioczynnikowy model osobowości; McCrae i Costa, 2003), umiejscowienie kontroli, style radzenia sobie ze stresem, inteligencja emocjonalna, kreatywność, motywacja, autonomiczność, potrzeby psychologiczne, a także czynniki poznawczo-osobowościowe, czyli style i strategie uczenia się.

Na początku artykułu zostanie podana definicja PUDU prezentowana w literaturze przedmiotu oraz zarys badań nad ZJ na świecie i w Polsce. Ze względu na wiodącą tematykę bieżącego *Neofilologa*, dotyczącego badań nad akwizycją językową w Polsce, tej właśnie grupie zagadnień będzie poświęcone więcej uwagi. Następnie omówione zostaną wyniki badania przeprowadzonego przez autorkę (Biedroń, 2012) oraz zaproponowana definicja PUDU. Artykuł zakończą wnioski płynące z badania oraz wynikające z niego implikacje pedagogiczne, jak również sugestie co do dalszego kierunku studiów nad ZJ.

2. Uczeń ponadprzeciętnie uzdolniony językowo

Niewiele jest badań dotyczących PUDU (Schneiderman i Desmarais, 1988; loup et al., 1994; Moyer, 1999; Abrahamsson i Hyltenstam, 2008; Smith et al., 2011; Biedroń, 2012). PUDU definiowani są jako jednostki rozpoczynające naukę w okresie postkrytycznym i zdolne do osiągnięcia poziomu rodzimego użytkownika w krótkim czasie (Schneiderman i Desmarais, 1988; Skehan, 1998). Wnioski płynące z wyżej wymienionych badań wskazują na następujące cechy i predyspozycje takich jednostek:

1. zdolność do przyswojenia języka/języków obcych w okresie postkrytycznym do poziomu znajomości bliskiej lub tożsamej ze znajomością rodzimego użytkownika;
2. szybkie tempo przyswajania języków obcych;
3. biegła znajomość jednego lub kilku języków obcych, oraz nauka kolejnych;
4. wysoki wynik testu ZJ;
5. doskonała pamięć w zakresie materiału leksykalnego;
6. inteligencja przeciętna, lecz ze znaczną przewagą inteligencji werbalnej nad niewerbalną;
7. bardzo wysoka motywacja do nauki języków obcych, wytrwałość, pasja i zaangażowanie;
8. specyficzna anatomia i większa plastyczność mózgu.

Pozornie wydawać by się mogło, że temat ponadprzeciętnych zdolności, czy też talentu językowego jest dobrze zbadany, a cechy PUDU opisane w

sposób wyczerpujący, jednakże bliższa analiza zarówno badań grupowych, jak i studiów przypadku jasno dowodzi, że zarówno kryteria wyłaniania takich osób, jak i metodologia badań, a także terminologia badawcza dalekie są od precyzji i spójności. Odnotować należy, iż definicja PUDU zaproponowana przez Schneidermana i Desmarais w 1988 nie zmieniła się zasadniczo, pomimo znaczącego postępu w nauce w ostatnich dwóch dekadach. Ponadto, kryteria przyjmowane przy wyłanianiu PUDU są wyjątkowo nieprecyzyjne i subiektywne. Dotyczy to szczególnie stopnia trudności zadań weryfikujących biegłość językową (por. Abrahamsson i Hyltenstam, 2008). Poza tym, kryterium szybkiego tempa nauki jest niezwykle subiektywne, stąd też olbrzymie różnice w okresach nauki podawane w różnych studiach: od 12 (Schneiderman i Desmarais, 1988) do 26 lat (Ioup et al., 1994). Najbardziej chyba kontrowersyjnym kryterium jest znajomość języka na poziomie rodzimego użytkownika (z ang. *native-like proficiency*). Wielu badaczy uważa, iż taki poziom doskonałości jest osiągalny dla 5 do nawet 45% populacji (Moyer, 1999; Birdsong, 2006) i w zasadzie nie zależy od ZJ, lecz motywacji, czasu ekspozycji czy treningu. Z drugiej strony, wiodący badacze w dziedzinie, tacy jak DeKeyser (2000), Abrahamsson i Hyltenstam (2008) i Long (2011) szacują możliwość osiągnięcia poziomu rodzimego użytkownika na bliską zera. Nie brakuje także badań dowodzących, iż pewne jednostki mogą nie tylko osiągnąć poziom rodzimego użytkownika, lecz nawet przewyższyć jego kompetencje (por. Moyer, 1999). Główną przyczyną tych rozbieżności jest różny sposób definiowania i pomiaru stopnia biegłości językowej.

Poważnym uchybieniem w badaniach nad ZJ jest brak odniesienia do psychologicznych koncepcji zdolności specjalnych (por. Sękowski, 2004). Wszystkie współczesne modele zdolności uwzględniają rolę czynników osobowościowych i środowiskowych w rozwoju talentu. Pominięcie tych istotnych aspektów skutkuje zawężeniem pola badawczego do czynników poznawczych, które nie wyjaśniają w pełni procesu rozwoju ZJ. W efekcie, pomimo deklarowanej świadomości potrzeby analizy czynników pozaintelektualnych przez badaczy, czynniki osobowościowe, jak również style i strategie uczenia się pozostają najsłabiej zbadanymi komponentami talentu językowego.

3. Badania zdolności językowych w Polsce

Pierwsze próby zmierzenia konstruktów ZJ w Polsce podejmowane były w latach 70tych ubiegłego wieku. Najczęściej cytowanym w literaturze, zarówno polskiej, jak i obcojęzycznej, jest badanie przeprowadzone w grupie uczniów szkoły średniej przez prof. Annę Niżegorodcew (1979). Test zdolności języko-

wych skonstruowany przez autorkę zawierał następujące komponenty: zdolność do uczenia się przez indukcję (z ang. *inductive language ability*), rozróżnianie dźwięków (z ang. *sound discrimination*), pamięć skojarzeniowa (z ang. *associative memory*), pamięć sekwencyjna słuchowa (z ang. *aural sequence memory*), pamięć sekwencyjna wzrokowa (z ang. *visual sequence memory*), słownictwo w języku ojczystym (z ang. *L1 vocabulary*), wnioskowanie z kontekstu (z ang. *contextual inference*) oraz kodowanie fonematyczne (z ang. *phonemic coding ability*). Inne zmienne niezależne uwzględniały inteligencję mierzoną Matrycami Progresywnymi Ravena i oceny szkolne z czterech przedmiotów. Badanie dowiodło, iż najlepszymi wskaźnikami sukcesu w nauce języka obcego są zdolność do uczenia się przez indukcję, pamięć sekwencyjna wzrokowa, pamięć skojarzeniowa i wnioskowanie z kontekstu.

Kilka wartościowych badań przeprowadzono w Polsce w ostatniej dekadzie (Baran-Łucarz, 2009; Rysiewicz, 2007; Pastuszek-Lipińska, 2008; Turuła, 2009; Biedroń, 2012; Biedroń i Szczepaniak, 2012a). Badanie Baran-Łucarz dotyczyło zdolności fonematycznych. Autorka dokonała analizy korelacji pomiędzy poprawnością wymowy w języku angielskim a niezależnością od pola w grupie 96 studentów pierwszego roku filologii angielskiej w sytuacji poprzedzającej i następującej po instrukcji formalnej. Autorka wywnioskowała, że niezależność od pola stanowi wskaźnik zdolności fonematycznych w sytuacji poprzedzającej instrukcję, niemniej jednak instrukcja formalna i trening mogą zredukować ten efekt. Autorka przeanalizowała profile „doskonałych” fonetycznie studentów, co pozwoliło na wyciągnięcie wniosku, że sukces w nauce wymowy należy przypisywać idealnej kombinacji cech poznawczych, takich jak niezależność od pola, wysoka inteligencja muzyczna oraz dominacja prawej półkuli mózgowej. Te wrodzone predyspozycje powinny być wspierane przez wysoką motywację wewnętrzną, intensywną ekspozycję na autentyczny język, eksplicytną wiedzę fonetyczną, trening strategiczny, wiarę we własne możliwości oraz poczucie sprawczości w procesie nauki. Te czynniki, zdaniem autorki, są w stanie, do pewnego stopnia stanowić przeciwwagę dla niskiego poziomu zdolności fonematycznych.

Rysiewicz (2007) zbadał relację pomiędzy ZI, inteligencją mierzoną Matrycami Progresywnymi Ravena, znajomością słownictwa w języku ojczystym i testem osiągnięć w języku angielskim w grupie 227 uczniów gimnazjum. Bateria testów skonstruowana przez autora zawierała 13 podtestów. Najlepszymi wskaźnikami osiągnięć w nauce języka okazały się zasób słownictwa w języku ojczystym i zdolności do wnioskowania indukcyjnego.

Inne badanie dotyczące zdolności fonematycznych przeprowadzone zostało przez Pastuszek-Lipińską (2008), która przeanalizowała wpływ edukacji muzycznej na przyswajanie języka drugiego u muzyków i nie-muzyków. Bada-

nia skupiło się na takich aspektach fonetycznych języka, jak wymowa samogłosek i spółgłosek, intonacja, rytm, akcent i tempo. Zgodnie z założeniami, muzycy wykazali się większymi umiejętnościami niż nie-muzycy, co skłoniło autorkę do wyciągnięcia wniosku, iż doświadczenie w dziedzinie muzyki wykracza poza jej przetwarzanie i wywiera wpływ na przetwarzanie językowe.

Kolejne interesujące badanie ZJ, tym razem dotyczące zdolności analitycznych, zostało przeprowadzone przez Turulę (2009). Autorka zabrała głos w dyskusji podważając tezę Skehana (1998) o dominującej roli zdolności pamięciowych w procesie przyswajania języka drugiego i stawiając hipotezę, że wrażliwość gramatyczna, zwłaszcza umiejętność kategoryzowania poznawanych konstrukcji i hierarchizowania ich w obrębie continuum: *słownik wewnętrzny-reguły gramatyczne* jest czynnikiem, którego znaczenie rośnie w miarę podnoszenia się poziomu zaawansowania językowego. Autorka przeprowadziła badanie, które polegało na interpretacji zdań szkieletowych w trzech 20-osobowych grupach użytkowników języka angielskiego na różnym poziomie zaawansowania. Wyniki pozwoliły na sformułowanie wniosku, że na poziomach znajomości języka bliższych rodzimego użytkownika (z ang. *near-native proficiency*) największe znaczenie mają zdolności analityczne i robocza pamięć syntaktyczna.

Biedroń i Szczepaniak (2012a) przeanalizowały pamięć krótkotrwałą i roboczą w dwu grupach dorosłych uczniów języka angielskiego: ponadprzeciętnie uzdolnionych osobach wielojęzycznych (z ang. *accomplished multilinguals*) i przeciętnie uzdolnionych uczniach języka angielskiego. W badaniu wykorzystano następujące testy: *Skala inteligencji D. Wechslera dla dorosłych* – wskaźnik *Pamięci i odporności na dystraktory*, na który składają się 3 podtesty: *Powtarzanie Cyfr*, *Symbole Cyfr* i *Arytmetyka* (Brzeziński, 1996), 2 podtesty *Modern Language Aptitude Test MLAT* (Carroll i Sapon, 2002) mierzące komponent pamięci (Część 1 – *Number learning* i Część 5 – *Paired associates*), oraz test pamięci roboczej – *Polish Reading Span (PRSPAN)*, skonstruowany przez autorki badania (Biedroń i Szczepaniak, 2012b). Analiza wyników wykazała, że zarówno pamięć robocza, jak i krótkotrwała są bardziej pojemne u osób wielojęzycznych, ponadprzeciętnie uzdolnionych językowo. Co więcej, różnice pomiędzy grupami były znacznie większe w testach opartych na materiale językowym (*PRSPAN*, *MLAT*), niż w testach opartych na materiale liczbowym (skale *Wechslera*). Według autorek badania, dwa komponenty pamięci roboczej: pętla artykulacyjna (z ang. *phonological loop*) i centralny ośrodek uwagi (z ang. *central executive*) są kluczowe w nauce języka obcego. Podsumowując powyższy przegląd można stwierdzić, że badania nad ZJ w Polsce zyskują coraz większą popularność, choć prace na ten temat są nadal nieliczne.

4. Profil ucznia dorosłego ponadprzeciętnie uzdolnionego językowo – badanie empiryczne

W tej sekcji omówione zostaną wyniki badania¹ przeprowadzonego przez autorkę niniejszego artykułu w dwóch grupach uczniów: ponadprzeciętnie i przeciętnie uzdolnionych. Celem badania było skonstruowanie profilu PUDU oraz przeanalizowanie związków pomiędzy ZJ, a innymi czynnikami poznawczymi i osobowościowymi. Badanie składało się z dwóch części: statystycznej analizy danych oraz analizy jakościowo-ilościowej, mającej na celu nakreślenie pełniejszego obrazu badanej grupy. Efektem tego była próba stworzenia modelu predyktorów ZJ oraz definicji PUDU.

4.1. Procedura

Badanie trwało półtora roku, tj. od lutego 2008 do czerwca 2009. Testy powszechnie dostępne przeprowadziła autorka badania, natomiast testy psychologiczne – psycholog. Postępowanie takie zgodne jest z wymogami w *Standardach dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (APA, 1985). W pierwszym etapie badania sformułowane zostały hipotezy badawcze dotyczące czynników poznawczych (ZJ, inteligencja, pamięć robocza), osobowościowych (otwartość na doświadczenie, ekstrawersja, neurotyzm, ugodowość, sumienność, umiejscowienie kontroli, style radzenia sobie ze stresem, inteligencja emocjonalna), stylów uczenia się (tolerancja niejednoznaczności, intuicyjny/konkretny, globalny/analizujący, zamknięty/otwarty, wzrokowy/słuchowy/dotykowy), oraz relacji pomiędzy tymi czynnikami. Cechy pozostałe, tzn. kreatywność, motywacja, potrzeby psychologiczne, autonomiczność, oraz informacje biograficzne zawarte zostały w części jakościowej. Główne hipotezy badawcze zakładały, iż PUDU uzyskają wysokie wyniki² we wszystkich testach ZJ, inteligencji werbalnej, pamięci, otwartości na doświadczenie, sumienności, zadaniowego stylu radzenia sobie ze stresem i wewnętrznego umiejscowienia kontroli. W kolejnym etapie badania przeprowadzono testy, a następnie wykonano analizy statystyczne (statystyki opisowe, korelacje, testy-*t*, analizy regresji wielokrotnej) oraz analizy jakościowe.

Próba badawcza składała się z 44 PUDU: 31 kobiet i 13 mężczyzn w wieku od 21 do 35 lat. W skład próby weszły osoby wielojęzyczne, wytypowane na podstawie potwierdzonej biegłej znajomości oraz liczby przyswajanych języków, dotychczasowych osiągnięć w nauce języków, nominacji przez

¹ Szczegółowy opis metodologii, narzędzi oraz wyników badania znajduje się w Biedroń (2012).

² Interpretacja wyników testów standardowych przebiega w odniesieniu do norm skonstruowanych dla danej populacji przez autorów testu.

nauczycieli, oraz wyniku testów uzdolnień MLAT (Carroll i Sapon, 2002) i Testu Zdolności Językowych (Wojtowicz, 2006). Większość badanych stanowiłi studenci ostatnich lat i absolwenci filologii orientalnych i kierunków neofilologicznych wiodących polskich uniwersytetów. Jakościowym kryterium wyboru była bardzo wysoka kompetencja językowa – poziom C1/C2 w przynajmniej jednym języku. Wszyscy badani znali język angielski na poziomie wysoko zaawansowanym. 14 osób (32%) było zaawansowanych w jednym języku, 19 (43%) w dwu językach, 8 (18 %) w trzech, 2 (4%) w czterech i 1 (2%) w pięciu. W przypadku wysokiego zaawansowania w jednym lub dwóch językach, znajomość pozostałych szacowana była na poziom komunikacyjny/średnio-zaawansowany (A2-B1+/B2). Liczba języków, których uczyli się badani wahała się pomiędzy 1-11 (przeciętnie 4,5) i obejmowała zarówno języki europejskie, jak i pozaeuropejskie. Grupa uczniów przeciętnie uzdolnionych językowo składała się z 82 studentów filologii angielskiej, 67 kobiet i 15 mężczyzn w wieku od 20 do 23 lat. Poziom językowy badanych oszacowano na podstawie ocen semestralnych jako średniozaawansowany B1/B2.

3.2. Wyniki i interpretacja

Wszystkie hipotezy badawcze sformułowane w odniesieniu do zdolności poznawczych znalazły potwierdzenie. Badani okazali się uzdolnieni językowo. Średni wynik testu MLAT to 161 (97 percentyl), przy osiągniętym wyniku maksymalnym 178. Średni wynik testu TZJ to 41, przy wyniku maksymalnym 43. Również inteligencja badanych była wysoka: IQ pełna skala (WAIS-R (PL)) to 125, przy czym inteligencja werbalna znacznie przewyższała niewerbalną, osiągając wartości odpowiednio: 130 i 116. Badani uzyskali także wysokie wyniki w testach pamięci: MLAT 1 i MLAT 5, wskaźniku Pamięć i odporność na dystraktory (WAIS-R (PL)), oraz teście pamięci roboczej. Wyniki testów zdolności poznawczych wykazały istotne statystycznie różnice pomiędzy grupami.

Wyniki testów osobowości były mniej jednoznaczne. W teście NEO-FFI mierzącym osobowość wg. modelu pięcioczynnikowego, badani uzyskali najwyższe wyniki w skalach otwartości na doświadczenie i sumienności. Były to wyniki przeciętne według norm, jednakże najwyższe z 5 mierzonych czynników. Zdecydowanie przeważał zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem, nad emocjonalnym i unikającym. Podobnie jak w pomiarze cech osobowości, były to wyniki przeciętne według norm, aczkolwiek zaznaczyła się wyraźna przewaga stylu zadaniowego. Umiejscowienie kontroli badanych było zdecydowanie wewnętrzne, co świadczy o ich skłonności do przypisywania wyników działania czynnikom zależnym od podmiotu, takim jak wysiłek, a nie niekontrolowanym czynnikom zewnętrznym, takim jak szczęście. Pozostałe

cechy, tj. inteligencja emocjonalna, tolerancja niejednoznaczności, a także style uczenia się wykazały wartości przeciętne. Zgodnie z założeniami badawczymi, bardzo wysoka okazała się motywacja badanych, jak również ich samoocena w kwestii uzdolnień językowych. Ponadprzeciętna okazała się potrzeba autonomii (był to najwyższy wynik w skali potrzeb), jak również kreatywność, zarówno mierzona testami, jak i deklaracjami dotyczącymi zainteresowań artystycznych. Odnotowano również pewne prawidłowości w biografjach badanych osób, takie jak wczesny wiek rozpoczęcia mówienia i czytania w języku ojczystym, duża waga przykładana do edukacji i rozwoju dziecka w rodzinie, pobyty za granicą, czy poszukiwanie sposobności do praktyki językowej. W wyniku analiz regresji stwierdzono, że dobrymi wskaźnikami ZJ są pamięć robocza, inteligencja werbalna, otwartość na doświadczenie, sumienność, zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem i tolerancja niejednoznaczności (wpływ pozytywny), oraz neurotyzm, ekstrawersja, style otwarty i zamknięty (wpływ negatywny).

Podsumowując, zbadani PUDU są ponadprzeciętnie inteligentni, przy czym ich inteligencja werbalna zdecydowanie przewyższa niewerbalną. Posiadają również bardzo dobrą pamięć, zwłaszcza w zakresie materiału leksykalnego. Osobowość badanych charakteryzuje otwartość na doświadczenie, odpowiedzialność wynikająca z wewnętrznego umiejscowienia kontroli i potrzeby autonomii, wytrwałość, sumienność, konsekwencja, pracowitość i wysoka motywacja. W wyniku analiz zaproponowano następującą definicję: *PUDU to jednostka, która dzięki wrodzonemu talentowi do nauki języków obcych, zwłaszcza pojemnej pamięci roboczej, jak również doświadczeniu w nabywaniu języków obcych jest w stanie nauczyć się każdego języka obcego do poziomu bliskiego rodzimego użytkownika, przy założeniu odpowiednio wysokiej motywacji i ilości czasu oraz sprzyjających warunkach środowiska.* Definicję tę należy traktować jako roboczą i wymagającą dalszej weryfikacji.

5. Wnioski i implikacje pedagogiczne

Na podstawie analiz przeprowadzonych przez autorkę oraz przeglądu literatury przedmiotu, wnioskuje się, iż jest wielka potrzeba badań w dziedzinie ZJ w różnych grupach wiekowych, z wykorzystaniem wiedzy nie tylko z dziedziny akwizycji językowej, ale także psychologii i neurolingwistyki. Najistotniejszym problemem jest brak rzetelnych i trafnych narzędzi badawczych, w tym przypadku testów ZJ, które odzwierciedlałyby współczesny stan wiedzy naukowej, a nie ograniczały się jedynie do replikowania testów klasycznych. Należy również uwzględnić czynniki pozaintelektualne w rozwoju talentu, a

także rolę środowiska i procesu edukacji w pełnym wykorzystaniu potencjału ucznia. Pomimo, że wrodzone ZJ są słabo modyfikowalne, to wyzwolenie indywidualnej motywacji ucznia oraz właściwy trening strategiczny mogą sprawić, iż uczeń przeciętny, z jakim mamy do czynienia w praktyce pedagogicznej, może stać się uczniem dobrym.

BIBLIOGRAFIA

- Abrahamsson, N. i Hyltenstam, K. 2008. „The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 30: 481-509.
- Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne. 1985. *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice. Biblioteka psychologa praktyka. Tom 1.* Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Laboratorium Technik Diagnostycznych.
- Baran-Łucarz, M. 2009. „Profiles of excellent, very good, and very poor foreign language pronunciation learners”. *IATEFL Pronunciation Special Interest Group Newsletter Issue NN.* 1-6.
- Biedroń, A. 2012. *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners.* Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Biedroń, A. i Szczepaniak, A. 2012a. „Working-memory and short-term memory abilities in accomplished multilinguals”. *Modern Language Journal* 96: 290-306.
- Biedroń, A. i Szczepaniak, A. 2012b. „Polish reading span test – an instrument for measuring verbal working memory capacity” (w) *Cognitive processes in language. Lodz Studies in Language* 25 (red. J. Badio i J. Kosecki). Frankfurt am Main: Peter Lang: 29-37.
- Birdsong, D. 2006. „Age and second language acquisition and processing: A selective overview”. *Language Learning* 56: 9-49.
- Brzezinski, J., Gaul, M., Hornowska, E., Machowski, A. i Zakrzewska, M. 1996. *Skala inteligencji D. Wechslera dla dorosłych. Wersja zrewidowana. WAIS-R (PI). Podręcznik.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Carroll, J. 1993. *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J. i Sapon, S. 2002. *Modern Language Aptitude Test. MLAT. Manual 2002 edition.* N. Bethesda, Md: Second Language Testing.
- DeKeyser, R. 2000. „The robustness of critical period effects in second language acquisition”. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 499-533.
- Gagné, F. 2005. „From gifts to talents: The DGMT as a developmental model” (w) *Conceptions of giftedness.* (red. R. Sternberg i J. Davidson). New York: Cambridge University Press. 98-120.
- Ioup, G., Boustagui, E., El Tigi, M. i Moselle, M. 1994. „Re-examining the CPH. A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment”. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 73-98.

- Long, M. 2011. *Age differences, aptitudes, and ultimate L2 attainment*. Referat prezentowany na 21st Annual Conference of the European Second Language Association, Uniwersytet w Sztokholmie.
- McCrae, R. i Costa, P. 2003. *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (wyd. 2). New York: Guilford Press.
- Moyer, A. 1999. „Ultimate attainment in L2 phonology”. *Studies in Second Language Acquisition* 21: 81-108.
- Niżegorodcew, A. 1979. „Rola specjalnych uzdolnień w nauce języków obcych w szkole”. *Przeгляд Glottodydaktyczny* 3: 31-41.
- Pastuszek-Lipińska, B. 2008. The influence of music education and training on SLA (w) *Proceedings of the 2nd ISCA workshop on experimental linguistics, ExLing*. Athens, Greece. 169-172.
- Robinson, P. 2002. „Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy” (w) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Philadelphia, PA: John Benjamins: 113-133.
- Rysiewicz, J. 2007. „A study on the prediction of success in the learning of English as a SL” (w) *On foreign language acquisition and effective learning* (red. J. Arabski). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 133-156.
- Schneiderman, E. i Desmarais, C. 1988. „The talented language learner: Some preliminary findings”. *Second Language Research* 4: 91-109.
- Sękowski, A. 2004. „Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności” (w) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań* (red. A. Sękowski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 30-44.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, N., Tsimpli, I., Morgan, G. i Woll, B. 2011. *The signs of a savant. Language against the odds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turula, A. 2009. „Wrażliwość konstrukcyjna jako element zdolności językowych na różnych poziomach zaawansowania. Analiza porównawcza” (w) *Język, poznanie, zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*. (red. J. Nijakowska). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 47-62.
- Wojtowicz, M. 2006. *Test zdolności językowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Małgorzata Marzec-Stawiarska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ELEMENTY WSPÓLNEGO PISANIA NA ZAJĘCIACH PISANIA AKADEMICKIEGO

Collaborative writing during classes of academic writing

The article discusses the issue of collaborative writing during classes of academic writing for advanced students of English as a foreign language. It describes a research project in which the influence of collaborative planning on the quality of written discourse was analysed. The research found that essays based on the plan constructed by students in pairs were better in terms of organisation, linguistic variety, content and accuracy than essays written by these participants individually. Moreover, the questionnaires written by the participants revealed their positive attitude to collaborative essay planning.

1. Wstęp

Pisanie jest aktem indywidualnym i dlatego na zajęciach języka obcego uczniowie tworzą teksty samodzielnie. Jednakże najnowsze badania wskazują, że wspólne pisanie w języku obcym ma liczne zalety zarówno pod względem dydaktycznym jak i pedagogicznym. Jest to niewątpliwie nowy sposób rozwijania sprawności pisania, który pozwala na odejście od rutyny i ukazuje nowe oblicze tworzenia tekstu. Kiedy studenci, z którymi prowadziłam zajęcia z pisania akademickiego usłyszeli, że na przyszłym spotkaniu będą pisać wspólnie esej, odnieśli się do tego pomysłu sceptycznie. Stwierdzili, że zostają nam jeszcze tylko dwa zajęcia do końca kursu i że wolą pisać „jak zawsze”, aby przygotować się do egzaminu praktycznego. Stąd narodził się pomysł, aby połączyć pisanie indywidualne z pisaniem wspólnym. Zaproponowałam

grupie kompromisowe rozwiązanie: wspólne tworzenie szkicu w parach, które zakończone będzie samodzielną pracą nad ostateczną wersją eseju.

Celem artykułu jest przedstawienie wyniku badania pilotażowego, które miało sprawdzić, jak wspólne planowanie wpływa na jakość prac pisanych przez studentów kolegium językowego oraz jak piszący oceniają efektywność takiej formy tworzenia wypowiedzi. Pierwsza część artykułu przedstawia ideę kolektywnego pisania w języku obcym oraz wyniki badań związane z tematem. Druga część artykułu opisuje projekt badawczy i prezentuje jego wyniki.

2. Wspólnie wykonywane zadania (*collaborative tasks*)

Praca w parach i grupach pozwala na tzw. scaffolding (z ang. budowanie/tworzenie rusztowania), interakcję w której osoba pełniąca rolę eksperta dzieli się swoją wiedzą z nowicjuszem w sposób pozwalający na przyswojenie tej wiedzy. Idea tworzenia rusztowania oparta jest na teorii Wygotskiego (1978) dotyczącej strefy najbliższego rozwoju. Wygotski założył, że rozwój poznawczy dziecka odbywa się poprzez interakcję, w której rodzic pełniący rolę eksperta stale dostosowuje swoje wsparcie do potrzeb dziecka (nowicjusza). Dzięki budowaniu rusztowania może ono wykonać zadania, których nie byłoby w stanie zrealizować samodzielnie i w ten sposób uczy się i rozwija. Storch (2005) wskazuje, że scaffolding może mieć miejsce także w interakcjach uczniów w języku obcym, kiedy to naprzemiennie pełnią rolę zarówno eksperta jak i nowicjusza (na przykład uczeń A nie zna danego słowa w języku obcym, a uczeń B podaje właściwe słowo). Autorka twierdzi, że wykonując zadanie w parach mają więcej okazji, aby modyfikować własną produkcję językową i negocjować znaczenie. Te dwa procesy, z kolei, sprzyjają przyswajaniu języka (Long, 1983). Według Swain (1999) wspólnie wykonywane zadania przyczyniają się do rozwoju kompetencji językowych, ponieważ uczniowie „uzewnętrzniają” wiedzę językową, dzięki czemu mogą ją poddać refleksji oraz poprawkom. Konsekwencje wspólnych działań nie zawsze można przewidzieć. Wydaje się to jednak zaletą tego typu zadań, ponieważ, zdaniem Swain (1999: 60), prowadzi to do indywidualizacji procesu nauczania: „uczniowie wykonują zadania zgodnie z ich potrzebami oraz celami. Mogą nie nauczyć się tego, czego oczekiwał nauczyciel, niemniej jednak uczą się tego, czego są w stanie się nauczyć, biorąc pod uwagę ich wiedzę. Często wspólnie osiągają to, czego nie byliby w stanie dokonać indywidualnie”¹.

Kiedy uczniowie wykonują wspólnie zadanie w języku obcym poddają weryfikacji hipotezy językowe, oceniają i poprawiają własną produkcję językową,

¹ Tłumaczenie własne.

prowadząc tzw. wspólny dialog (*collaborative dialogue*; Swain, 2002). W ten sposób skutecznie rozwiązują problemy lingwistyczne, często nie stosując żadnej metajęzykowej terminologii (Swain, 1999). Można zaobserwować, że idea wspólnego dialogu ewoluowała w publikacjach Swain do terminu *languaging*² (np. Swain, 2006), który ma podkreślić rolę języka jako narzędzia tworzącego znaczenie. Podczas wypowiedzania się w języku obcym proces konstrukcji znaczenia wciąż trwa w odróżnieniu od produkcji językowej (*output*), w której język jest jedynie „pośrednikiem przekazującym myśl” (Swain, 2006: 95). Swain twierdzi, że *languaging* tworzy język, i definiuje ten proces jako (2006: 98) „tworzenie znaczenia, kształtowanie wiedzy i doświadczeń poprzez język (...)”. W *languaging* widać, jak przebiega proces uczenia się”.

3. Przegląd badań dotyczących wspólnego pisania w języku obcym

Wspólne wykonywanie zadań najczęściej analizowane jest w kontekście rozwijania sprawności mówienia. Storch (2005) podkreśla, że kolektywnemu tworzeniu prac pisemnych w języku obcym zostało poświęcone niewiele publikacji.

Kuiken i Vedder (2002a) wykazali, że interakcja w grupach prowadzi do dostrzegania struktur strony biernej. Nie potwierdzili natomiast hipotezy, że prowadzi ona do akwizycji tych struktur. Badacze (2002b) analizowali także związek między strategiami leksykalnymi użytymi przez grupę podczas rekonstrukcji czytanego tekstu a bogactwem leksykalnym oraz zróżnicowaniem struktur gramatycznych w zapisanych rekonstrukcjach. Założono także, że im więcej czasu uczniowie spędzą rozmawiając o treści rekonstrukcji, języku oraz poprawności tym bardziej intensywnie nastąpi proces dostrzegania i w konsekwencji zastosowanie tych struktur. Hipotezy nie zostały potwierdzone.

Badanie Storch (2005) z kolei wykazało, że teksty tworzone wspólnie były krótsze lecz bardziej poprawne gramatycznie od tych tworzonych indywidualnie; zawierały także bardziej złożone struktury językowe. Ponadto otrzymały więcej punktów za organizację tekstu (różnice nie były istotne statystycznie). Analiza procesu pisania pokazała, że uczniowie najwięcej czasu spędzili na gromadzeniu pomysłów. Uczestnicy w większości ocenili ten typ zadania pozytywnie, odnotowano jednak kilka problemów. Uczniowie obawiali się wskazać, że partner popełnił błąd, aby nie zranić jego uczuć. Niektórzy wstydzili się, że

² Trudno znaleźć oraz zaproponować odpowiednik dla tego terminu w języku polskim. Powołując się na artykuł Swain (2006) można, z dużym uproszczeniem, zaproponować „rozmowę w języku obcym o języku”, jednakże termin ten nie oddaje dynamiki procesu, którą ma wyrażać końcówka „ing”. „Językowanie” nie wydaje się także fortunnym pomysłem, chociaż z kolei jest dość bliskie angielskiemu odpowiednikowi.

partner zobaczy, jak mało wiedzą. Jeden uczestnik zauważył, że wspólne pisanie sprawia, że nie może się skoncentrować na tym, co chciał napisać.

Kim (2008) porównał jakość rekonstrukcji przeczytanego tekstu pisanych przez pary oraz indywidualnych uczniów w kontekście zapamiętywania słownictwa. Nie odnotował statystycznie istotnych różnic pomiędzy ilością epizodów, w których uczniowie zastanawiali się nad wykorzystaniem danej struktury leksykalnej. Jednakże praca w parach skutkowała lepszymi wynikami z testów sprawdzających zapamiętanie słownictwa z czytanych testów, które studenci wypełnili zaraz po rekonstrukcji oraz dwa tygodni później. Badanie potwierdziło hipotezę, że wspólny dialog ma pozytywny wpływ na akwizycję słownictwa. No tak bo taka była specyfika zadania, a co z tych badań wynika dla zadania proponowanego w badaniu?

Shehadeh (2011) wykazał, że pisanie w parach ma pozytywny wpływ na treść organizację oraz słownictwo wypowiedzi. Nie zaobserwował statystycznie istotnych różnic między grupą eksperymentalną i kontrolną w przypadku gramatyki i interpunkcji. W wywiadach przeprowadzonych po zakończeniu kursu grupa eksperymentalna pozytywnie oceniła wspólne pisanie.

Dobao (2012) zaobserwowała, że liczba językowych epizodów (sytuacji, w których uczniowie rozmawiają o języku) była porównywalna w grupach i parach. Natomiast pomiar jakości prac wykazał, że pisanie w grupach było bardziej efektywne niż pisanie indywidualne oraz w parach. Analizując komponenty pisania zaobserwowano, że wspólne pisanie ma najbardziej znaczący wpływ na poprawność językową. Pary także wykazały się mniejszą ilością błędów niż indywidualni badani, jednakże różnice nie były znaczące pod względem statystycznym. Nie zaobserwowano istotnych różnic w płynności wypowiedzi, złożoności leksykalnej i gramatycznej prac.

Przesłanek do przeprowadzenia tego projektu badawczego jest kilka. Żadne z powyżej prezentowanych badań nie analizowało wspólnego pisania wśród zaawansowanych uczniów języka obcego. Storch (2005) badała zaawansowanych uczniów w języku drugim, a pozostałe badania prezentowane w artykule dotyczyły uczniów języka obcego o średniozaawansowanym i niższym poziomie językowym. Projekt ten może także poszerzyć zakres informacji dotyczący wpływu wspólnego pisania na jakość prac, ponieważ tylko trzy projekty (Storch, 2005, Shehadeh, 2011, Dobao, 2012) dotyczyły tego zagadnienia. Co więcej żadne z badań analizujących jakość nie porównało jakości prac pisanych przez tego samego studenta: indywidualnie i w parze. Wszystkie projekty oparte były na porównaniu prac grup kontrolnych i eksperymentalnych. Wydaje się, że analiza wypracowań wykonanych przez tę samą osobę oferuje nową perspektywę w badaniu efektywności wspólnego pisania. Ponadto, żaden z projektów badawczych nie łączył pisania w parach z pisaniem indywidualnym.

4. Opis badania

4.1. Cel badania

Jak już wspomniano wcześniej przedstawione powyżej badania dotyczą wspólnego pisania, które obejmuje wszystkie etapy tworzenia pracy: od idei do edycji ostatecznej wersji tekstu. Biorąc pod uwagę zalety kolektywnego pisania oraz niedogodności, na które wskazali badani, ciekawą ideą wydaje się kompromis, który angażowałby piszących do wspólnej pracy, ale także chociaż częściowo zachował indywidualny charakter pisania. Warte zbadania wydaje się zatem wspólne planowanie pracy pisemnej (celem będzie tutaj utworzenie planu wypowiedzi ze sprecyzowaną myślą przewodnią akapitów oraz kluczowymi strukturami leksykalnymi), które zakończy się indywidualnym pisaniem wersji ostatecznej.

Celem badania była zatem próba odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki wpływ ma wspólne planowanie prac pisanych przez zaawansowanych uczniów języka obcego na ich jakość rozpatrywaną w czterech kryteriach: treść wypowiedzi, organizację tekstową, bogactwo językowe oraz poprawność językową?
2. Na które komponenty pisania wspólne planowanie ma największy wpływ?
3. Jak zaawansowani uczestnicy kursu oceniają wpływ wspólnego planowania na treść, organizację, bogactwo językowe oraz poprawność prac?
4. Jaka jest wartość motywacyjna wspólnego planowania w parach?

4.2. Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział 16 studentów drugiego roku kolegium nauczycielskiego uczęszczających do grupy o specjalności „nauczyciel języka angielskiego”. Poziom językowy grupy badawczej można określić jako zaawansowany (C1 lub C2), wszyscy uczestnicy otrzymali zaliczenie z przedmiotów praktycznych na poziomie *Certificate of Advanced English*. Studenci studiowali w trybie zaocznym i uczestniczyli w zajęciach pisania akademickiego w wymiarze 20 godzin w semestrze. W grupie był jeden mężczyzna i 15 kobiet; 4 osoby miały 20-25 lat, 8 osób 26-30 oraz pozostałe cztery 30-35 lat.

4.3. Zadanie

Podczas zajęć trwających 90 minut studenci zostali poproszeni o zaplanowanie wypracowania w parach³ (w dalszej części nazywane także pracą eksperymentalną lub pracą nr 6). Dla wszystkich uczestników był to nowy sposób tworzenia wypowiedzi. Praca nad tekstem została podzielona na etapy. Podczas pierwszych 5 minut studenci odbyli „burzę mózgów” w parach zapisując pierwsze myśli lub słowa związane z tematem. Następnie studenci wspólnie tworzyli szkic wypowiedzi składający się z myśli przewodnich akapitów oraz opowiadali, co będzie w każdym akapicie. W tym czasie prowadząca zajęcia podchodziła do par oraz pytała: o czym będzie wypracowanie? Etap ten miał na celu sprawdzić, czy myśl przewodnia akapitu została poprawnie sformułowana oraz czy studenci są w stanie rozwinąć ją w odpowiedni, zgodny z tematem sposób. W przypadku wstępu i zakończenia, nauczyciel pytał: co znajdzie się we wstępie/zakończeniu? Studentom wielokrotnie przypominano, aby nie zapisywać pełnych zdań, lecz tylko kluczowe frazy. Ostatnim etapem zadania było samodzielne napisanie wypracowania w oparciu o wspólnie utworzony szkic.

4.4. Narzędzia badawcze

Do analizy efektywności tworzenia szkicu w parach oprócz wypracowania nr 6, opisanego powyżej, wykorzystano 5 prac, które studenci napisali samodzielnie od początku semestru. Efektywność wspólnego pisania, a dokładniej jego wpływ na bogactwo językowe, treść, poprawność oraz organizację tekstu zmierzono poprzez porównanie ocen punktowych za prace 1-5 z oceną otrzymaną za pracę eksperymentalną. Każda praca oceniana była przez autorkę artykułu według tych czterech kryteriów, za każde student mógł otrzymać od 0 do 5 punktów. Pomiaru efektywności planowania w parach dokonano na dwa sposoby. W pierwszym etapie porównano średnią arytmetyczną ocen punktowych z prac 1-5 z punktami otrzymanymi za pracę 6 za pomocą testu-t dla dwóch prób zależnych. W drugiej fazie sprawdzono różnice pomiędzy poszczególnymi pracami pisanymi samodzielnie a pracą ostatnią. W celu porównania punktacji za prace 1-5 z pracą eksperymentalną wykorzystano z ANOVA z powtarzanimi pomiarami. Założenie sferyczności sprawdzono testem Mauchly’ego.

Wyżej opisany pomiar efektywności został uzupełniony o wyniki kwestionariusza, którzy studenci wypełnili bezpośrednio po oddaniu prac. Kwestionariusz składał się z 16 pytań w trójstopniowej skali Likerta (3 – zgadzam

³ Esej argumentacyjny, długość 220-250 słów.

się, 2 – nie zauważyłem różnic między planowaniem w parach a samodzielnym planowaniem, 1 – nie zgadzam się), dwóch pytań zamkniętych oraz sześciu pytań otwartych. Pytania 1-5 dotyczyły wpływu pisania w parach na bogactwo językowe, np. „Wspólne planowanie poprawiło różnorodność stosowanego przez mnie słownictwa”; pytania 6-7 dotyczyły poprawności językowej, np. „Wspólne planowanie nie miało pozytywnego wpływu na poprawność językową mojego wypracowania”; pyt. 8-12 analizowały organizację wypowiedzi pisemnej, np. „Dzięki wspólnemu planowaniu nie miałem problemu z utworzeniem *topic sentence*”, elementy 13-15 dotyczyły treści, np. „Wspólne planowanie nie sprawiło, że miałem więcej pomysłów o tym, co napisać”, pytania 16 i 17 dotyczyły motywacji, np. „Wspólne planowanie miało wpływ na atrakcyjność ćwiczenia”. Pytania 19-24 miały na celu uzupełnienie informacji zebranych z wykorzystaniem pytań zamkniętych, np. „Czy zaobserwowałeś jakieś wady lub zalety (niewymienione w kwestionariuszu) planowania wypracowania w parach mające wpływ na organizację Twojego eseju?”. Analiza ilościowa odpowiedzi na pytania została przeprowadzona za pomocą testu-t dla jednej próby, w której wartością testowaną było 2. Obliczono też średnią dla każdej z odpowiedzi⁴ oraz podano najczęściej występującą odpowiedź i dominantę.

5. Analiza danych

Pierwszy pomiar miał na celu sprawdzić wpływ wspólnego planowania na treść, organizację, bogactwo językowe oraz poprawność poprzez porównanie ocen prac 1-5 z ostatnią pracą. Analiza różnic pomiędzy oceną treści w pracy nr 6 a średnią ocen prac 1-5 dała wynik istotny ($t(15)=9,29$; $p=,000$), co pozwala wnioskować, że wspólne planowanie pozwala na bardziej efektywne rozwinięcie i omówienie tematu. W wypracowaniach pisanych indywidualnie średnia ocena wyniosła 3,73 ($SD=0,20$) a w pracy ostatniej 4,50 ($SD=0,18$). W przypadku organizacji tekstu test-t dla prób zależnych także dał wynik istotny statystycznie ($t(15)=5,80$). Można wnioskować, że wspólne planowanie pozytywnie wpływa na organizację wypowiedzi pisemnych, gdyż średnia ocen w pracach 1-5 wyniosła 3,50 ($SD=0,80$) a w pracy szóstej 4,56 ($SD=0,63$). Zaobserwowano także, że prace 6 wykazały się większym bogactwem językowym od prac pisanych indywidualnie. Punktacja wyniosła tutaj 4,44 ($SD=0,51$), podczas gdy średnia ocen w pracach indywidualnych to 3,59 ($SD=0,69$). Analiza różnic dała wynik istotny statystycznie ($t(15)=6,55$). Ostatnim analizowa-

⁴ Dla „zgadzam się” przypisano wartość 3, dla „nie mam zdania” – 2, a dla „nie zgadzam się” – 1.

nym komponentem była poprawność językowa. Praca 6 otrzymała ocenę 4,38 (SD=0,18), a wypracowanie indywidualne 3,94 (SD=0,18). Analiza różnic między tymi punktacjami dała wynik istotny statystycznie ($t(15)=4,36$), co pozwala założyć, że wspólne planowanie poprawia poprawność językową wypowiedzi. Reasumując, przeprowadzona analiza pozwala wnioskować, że wspólne planowanie wypowiedzi pisemnej jest bardziej efektywne od pisania samodzielnego pod względem treści, organizacji tekstu, bogactwa językowego i poprawności językowej.

Analiza danych pozwoliła także zaobserwować, na które z komponentów pisania wspólne tworzenie szkicu ma największy wpływ. Największą różnicę w ocenach dostrzeżono w przypadku organizacji tekstu: różnica średnich 1,06 (SD=0,73), a następnie w bogactwie językowym: różnica średnich 0,85 (SD=0,52). Trzecią z kolei była treść: różnica średnich wyniosła 0,77 (SD=0,33), a ostatnią poprawność językowa: różnica średnich 0,44 (SD=0,40) (Tabela 1).

		Średnia	SD	Różnice w próbach zależnych			t	df	p
				Średnia	SD	Błąd st. śr.			
Para 1	T ⁵ 6	4,50	,18	,77	,33	,08	9,29	15	,000
	Tśr	3,73	,20						
Para 2	O6	4,56	,63	1,06	,73	,18	5,80	15	,000
	Ośr	3,50	,80						
Para 3	BJ6	4,44	,51	,85	,52	,13	6,55	15	,000
	BJśr	3,59	,69						
Para 4	PJ6	4,38	,18	,44	,40	,10	4,36	15	,000
	PJśr	3,94	,18						

Tabela 1: Statystyki opisowe dotyczące pomiaru efektywności planowania w parach.

Po dokonaniu ogólnego porównania średnich ocen za poszczególne komponenty pisania z oceną ostatniej pracy przeprowadzono analizę różnic pomiędzy ocenami za pracę nr 6 a ocenami poszczególnych wypracowań 1-5. Porównanie punktów uzyskanych za treść z prac tworzonych indywidualnie z pracą eksperymentalną za pomocą ANOVA z powtarzаныmi pomiarami dało wynik istotny, a więc analiza danych wskazuje, że wypracowania różnią się treścią ($F=9,484$; $p=0,000$). Ponadto, analiza kontrastów pokazała, że w wypracowaniu 6 ocena treści była wyższa od każdej z prac 1-5. Podobnie analizowano oceny za organizację tekstu, bogactwo językowe oraz poprawność językową. We wszystkich elementach prace 6 różniły się od prac 1-5, a wyniki były istotne statystycznie (organizacja: $F=11,334$, $p=0,000$; bogactwo języko-

⁵ T – treść, O – organizacja, BJ – bogactwo językowe, PJ – poprawność językowa, T6 – ocena treści w pracy nr 6, Tśr – średnia arytmetyczna za treść w pracach 1-5.

we: $F=8,368$, $p=0,000$; poprawność językowa: $F=2,626$, $p=0,030$). Analiza kontrastów pokazała, że praca 6 otrzymała wyższą punktację od wszystkich prac pisanych indywidualnie także pod względem organizacyjnym, bogactwa językowego i poprawności językowej. Reasumując, w przypadku każdego studenta prace planowane wspólnie były lepsze pod kątem treści, organizacji, bogactwa językowego oraz poprawności od wszystkich prac pisanych indywidualnie (wynik istotny statystycznie).

Badanie także obejmowało kwestionariusz, w którym studenci ocenili wspólne pisanie. Pierwszym ocenianym elementem był wpływ planowania w parach na bogactwo językowe. 13 uczestników zaobserwowało, że przypominało sobie więcej słów potrzebnych do napisania wypracowania (średnia dla tego pytania 2,75; $SD=0,58$; różnica z poziomem 2 istotna statystycznie $t(15)=5,20$; dominanta 3) oraz 14 stwierdziło, że wspólne planowanie poprawiło różnorodność stosowanego przez nich słownictwa (średnia 2,88; $SD=0,34$; różnica istotna statystycznie $t(15)=10,24$; dominanta 3). 10 osób zaobserwowało także pozytywne efekty w przywoływaniu struktur gramatycznych (średnia 2,56; $SD=0,63$; różnica istotna statystycznie $t(15)=3,58$; dominanta 3) a 9 w zastosowaniu ich w wypowiedzi (średnia 2,56; $SD=0,51$; różnica istotna statystycznie $t(15)=4,39$; dominanta 3). Nie odnotowano większych zmian w korzystaniu ze słownika: 6 osób przyznało, że konsultowało się ze słownikiem rzadziej, 8 nie zaobserwowało różnic w pisaniu indywidualnym i parach (średnia 2,25; $SD=0,68$; różnica nieistotna statystycznie $t(15)=1,46$; dominanta 2).

Badanie miało na celu sprawdzić, jak wspólne planowanie wpływa na poprawność językową. W punkcie, w którym bezpośrednio zapytano o tę kwestię, 8 badanych nie dostrzegło różnic między pracą indywidualną a pracą w parach oraz taka sama liczba zaobserwowała pozytywny wpływ wspólnego planowania (średnia 2,50; $SD=0,52$; różnica istotna statystycznie $t(15)=3,87$; dominanta 2). Natomiast kiedy studentów zapytano, czy pracując w parach mieli więcej czasu na sprawdzenie poprawności, otrzymano 15 pozytywnych odpowiedzi (średnia 2,94; $SD=0,25$; różnica istotna statystycznie $t(15)=15,00$; dominanta 3).

Kolejnym elementem poddanym analizie była organizacja tekstu. 15 badanych zgodziło się ze stwierdzeniem, że wspólne planowanie poprawia organizację ich eseju (średnia 2,94; $SD=0,25$; różnica istotna statystycznie $t(15)=15,00$; dominanta 3). Dziesięciu badanych zaznaczyło także, że nie miało problemu z utworzeniem *topic sentence* (6 nie zauważyło różnicy) (średnia 2,63; $SD=0,50$; różnica istotna statystycznie $t(15)=5,00$; dominanta 3), 7 zgodziło się, że wspólne planowanie ułatwiło konstruowanie poprawnego akapitu (9 nie zauważyło różnicy) (średnia 2,44; $SD=0,51$; różnica istotna statystycznie $t(15)=3,41$; dominanta 2), 9 przyznało także, że bardziej efektywnie zadbało o

spójność tekstu poprzez wykorzystanie łączników (linking devices) (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie $t(15)=3,16$; dominanta 3).

Analizie poddano także treść wypowiedzi. 15 respondentów zgodziło się, że taki sposób pracy sprawił, że mieli więcej pomysłów na temat tego, co napisać w wypracowaniu (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie $t(15)=3,16$; dominanta 3), 14 zauważyło, że bardziej wyczerpująco omówili temat (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie $t(15)=3,16$; dominanta 3). Ponadto, 13 osób stwierdziło, że dzięki wspólnemu planowaniu ich wypracowanie było ciekawsze (średnia 2,50; SD=0,63; różnica istotna statystycznie $t(15)=3,16$; dominanta 3).

Ostatnie dwa pytania dotyczyły afektywnego aspektu wspólnego pisania oraz motywacji. Wszyscy uczestnicy zgodzili się ze stwierdzeniem, że wspólne pisanie jest ciekawsze od pisania indywidualnego, oraz przyznali, że ćwiczenie bardziej im się podobało.

Pytania otwarte pozwoliły poszerzyć nieco ocenę dokonaną przez pierwszą część kwestionariusza. Studentka nr 1 podkreśliła, że esej „napisała szybciej, wiedziała, co dokładnie chce napisać i w jakiej kolejności”, pozostałe wypowiedzi dotyczące treści, organizacji, struktur językowych oraz poprawności powieły informacje z kwestionariusza, np. „przemyślana organizacja tekstu” (student nr 4), lub „więcej wątków w moim wypracowaniu” (student nr 5). Jedenaścioro respondentów nie odpowiedziało na pierwsze cztery otwarte pytania. Natomiast dwa ostatnie pytania dotyczące samopoczucia oraz motywacji zgromadziły wiele odpowiedzi. Piszący podkreślili „komfort w podążaniu za planem” (student nr 1, 4, 7, 14), 6 osób zaobserwowało, że nie denerwowało się w takim stopniu jak przy samodzielnym pisaniu (student nr 2, 3, 6, 7, 12,14), studentka nr 7 zapisała: „czułam się świetnie mogąc omawiać pomysły, więcej przychodziło mi do głowy”. W pytaniu dotyczącym zaangażowania można było znaleźć takie wpisy jak: „byłam zaangażowana, czułam odpowiedzialność za siebie i współautora” (studentka nr 8), „burza mózgow sprawia, że można spojrzeć na problem z szerszej perspektywy, wspólna praca motywuje do większego zaangażowania w ćwiczenie” (student nr 13), „praca z inną osobą zmusza do większego zaangażowania (student 2)” lub „z kimś innym nie da się pisać na pół gwizdka” (student nr 15).

6. Wnioski z badań

Opisany w artykule badanie można zaliczyć do grupy tych badań, które wskazują na korzyści płynące z pisania w parach. Analiza pozyskanych danych pokazała, że wspólne planowanie ma pozytywny wpływ na wszystkie cztery

komponenty pisania i jest bardziej efektywne od pisania indywidualnego w badanej grupie. Ponadto wykazano, że najkorzystniej oddziałuje na organizację tekstu, następnie na bogactwo językowe, treść oraz poprawność językową. Zalety wspólnego planowania zostały potwierdzone także poprzez dane jakościowe zgromadzone za pomocą kwestionariusza, w którym uczestnicy oceniali wpływ takiej formy zajęć na mierzone komponenty pisania.

Wysoka punktacja za organizację tekstu w pracach eksperymentalnych może wynikać z tego, że podczas wykonywania zadania, studenci zostali zmotywowani do zwerbalizowania myśli przewodniej akapitu oraz do opowiadania sobie, o czym będą poszczególne części pracy. Ten bezpośredni nacisk na sformułowanie myśli przewodniej oraz na streszczenie treści wypracowania mógł pozwolić piszącym zdystansować się do tekstu oraz dać okazję do sprawdzenia/usłuszenia, czy treści zorganizowane zostały w logiczny sposób. Pytanie „o czym jest ten akapit” automatycznie zmusza ucznia do zastanowienia się nad zdaniem, które streszcza ten fragment tekstu. Odwołując się do teorii Kintscha i van Dijka (1978) pozwala na generowanie makrostruktury tekstu, która składa się z głównych informacji dyskursu. Wydaje się także, że ćwiczenie to może wykształcić nawyk/strategię u piszących, aby podczas pisania i/lub edycji tekstu zadać sobie pytanie, „o czym jest ten akapit” w celu sprawdzenia, czy ma on właściwą konstrukcję.

Odnotowano także wyższą punktację za bogactwo językowe. Wspólna burza mózgów dotycząca słownictwa pozwala na lepszą jakość wypowiedzi w języku obcym. W grupie uczniów zaawansowanych negocjacje i konsultacje leksykalne okazały się wysoce efektywne, co wskazuje, że wielu piszących często pełniło rolę eksperta, a to z kolei bezpośrednio znalazło odzwierciedlenie w bardziej zróżnicowanych strukturach językowych w pracy eksperymentalnej.

Prace eksperymentalne ciekawiej i bardziej wyczerpująco przedstawiały temat. Zaletę tę respondenci podkreślali także wielokrotnie w kwestionariuszu. Fakt, że studenci dostrzegli, że mogą pisać ciekawe prace w języku obcym może mieć wysoką wartość motywacyjną. Utworzenie interesującego tekstu jest z pewnością źródłem dużej satysfakcji i przypomina uczestnikom, że pisanie akademickie nie jest wyłącznie ćwiczeniem językowym, lecz że pozwala także na rozwijanie kreatywnego aspektu pisania.

Prace eksperymentalne były bardziej poprawne językowo. W przeciwieństwie do badań Shehadeha (2011), w którym zaobserwowano, że uczniowie o niskiej kompetencji nie są w stanie pełnić roli ekspertów, można przypuszczać, że uczniowie na poziomie zaawansowanym mają wystarczającą wiedzę językową, która pozwoli na poprawę błędów własnych i cudzych. Mniejsza ilość błędów mogła wynikać także z tego, że wspólne planowanie pozwoliło na szybsze napisanie pracy i dało więcej czasu na naniesienie poprawek do tekstu.

Należy także dodać, że praca eksperymentalna była kolejnym esejem argumentacyjnym, który pisali studenci. Można zatem założyć, że postęp zaobserwowany we wszystkich czterech kryteriach jakości może częściowo wynikać z tego, że studenci pisali kolejny esej tego typu⁶.

Badanie, dzięki pytaniom otwartym, ukazało jeszcze jedną zaletę wspólnego tworzenia, na którą nie zwrócono uwagi w innych projektach. Uczestnicy podkreślili, że wspólne planowanie pomogło im obniżyć stres związany z pisaniem podczas zajęć. Lęk (tzw. lęk przed pisaniem w języku obcym) ma negatywny wpływ na jakość tworzonych prac (np. Cheng, 2004) można zatem przypuszczać, że praca w parach pomogła obniżyć poziom lęku, skutkiem czego powstały prace ocenione o wiele wyżej.

Wyniki przeprowadzonego kwestionariusza pokazały, że bardzo duży odsetek pozytywnych wypowiedzi zgromadziła wartość motywacyjna tego typu zadania. Jest to cenna obserwacja, zwłaszcza w kontekście pisania akademickiego. Zajęcia tego typu mogą wydać się nużące dla uczestników, ponieważ często przebiegają podobnie: studenci otrzymują tematy, piszą wypracowanie i oddają je do oceny. Dlatego warto wzbogacić program zajęć z pisania o ten sposób tworzenia wypowiedzi, aby zmotywować studentów do twórczego pisania w języku obcym i pozwolić im (i sobie) uciec od rutyny.

Reasumując, wyniki badania wskazują na to, że ten nowy sposób wspólnego pisania, który łączy pracę kolektywną z pracą indywidualną, pozytywnie wpływa na jakość prac oraz ma wysoką wartość motywacyjną.

Ze względu na bardzo ograniczoną ilość badań dotyczących wspólnego pisania trudno dokonać porównania uzyskanych wyników z projektami innych badaczy. Na początek warto podkreślić, że badanie to pokazuje efektywność pisania w parach wśród zaawansowanych uczniów języka obcego – grupie nieanalizowanej przez innych badaczy. Ponadto, jest to jedyne badanie dotyczące jakości, w którym porównano wyniki pracy indywidualnej i w parach dla tego samego studenta. Co więcej uzyskano wyniki istotne pod względem statystycznym (Storch i Dobao nie uzyskały istotnych statystycznie wyników). Projekt pozwolił ustalić także, na które elementy składające się na jakość prac wspólne pisanie oddziałuje w najbardziej pozytywny sposób. W badanej grupie były to odpowiednio organizacja, bogactwo językowe, treść oraz poprawność językowa. Zaobserwowano także dwie zalety tej formy pisania, nieodnotowane w pozostałych projektach. Po pierwsze, wspólne planowanie pozwoliło

⁶ Analiza ocen za pierwsze pięć prac tworzonych indywidualnie, która nie jest przedmiotem tego artykułu, nie wykazała statystycznie istotnych różnic pomiędzy tymi pracami, innymi słowy nie zaobserwowano postępu wraz z kolejnymi pisanymi pracami. Trudno więc zakładać, że postęp ten nastąpiłby w przypadku pracy szóstej. Niemniej jednak nie można wykluczyć takiej możliwości.

piszącym „zaoszczędzić czas” i wykorzystać go na naniesienie poprawek do tekstu⁷. Ta obserwacja pozostaje w opozycji do wyników innych badań (np. Storch, 2005, Storch i Wigglesworth, 2007), w których wspólne pisanie zabrało więcej czasu od pisania indywidualnego. Po drugie, w tej grupie badawczej planowanie w parach obniżyło stres związany z pisaniem w języku obcym.

7. Konkluzje

Wyniki projektu badawczego opisanego w artykule wskazują na liczne zalety planowania prac pisemnych w parach przez zaawansowanych uczestników kursu pisania akademickiego zarówno pod względem jakości pisanych prac jak i w aspekcie motywacyjnym. Pomiar jakości prac opartych na wspólnie utworzonym planie wykazał pozytywny wpływ takiej formy pisania na organizację, bogactwo językowe, treść tekstu oraz poprawność językową, co zostało potwierdzone przez wyniki kwestionariusza.

Pomimo licznych ograniczeń, jakie ma opisane badanie, np. mała liczba badanych, tylko jedna praca tworzona wspólnie i wynikający z tego brak rotacji w parach, wspólne planowanie prac pisemnych jawi się jako wartościowe oraz efektywne ćwiczenie w rozwijaniu sprawności pisania wśród zaawansowanych uczniów. Należy także podkreślić, że jest ono dość efektywnym kompromisem pomiędzy indywidualnym a kolektywnym pisaniem pozwalającym zachować indywidualny charakter pisania akademickiego oraz wykorzystać zalety płynące z negocjacji mających miejsce a parach.

BIBLIOGRAFIA

- Cheng, Y.-S. 2004. „A measure of second language writing anxiety: Scale development and Comprehensible Input”. *Applied Linguistics* 4: 126-141.
- Dobao, A.F. 2012 „Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work”. *Journal of Second Language Writing* 21(1): 40-58.
- Kim, Y. 2008. „The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary”. *The Modern Language Journal* 92: 114-130.
- Kintsch, W., van Dijk, T. A. 1978. „Toward a model of text comprehension and production”. *Psychological Review* 85/5: 363-394.
- Kuiken, F., Vedder, I. 2002a. „The effect of interaction in acquiring the grammar of a second language”. *International Journal of Educational Research* 37: 343-358.

⁷ Różnica ta może wynikać z faktu, że ostatnie etapy pisania wykonane zostały indywidualnie, co wykluczyło negocjacje występujące podczas zapisywania ostatecznej wersji pracy i przez to skróciło czas pisania.

- Kuiken, F., Vedder, I. 2002b. „Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality” (w) *New directions for research in L2 writing* (red. G. Rijlaarsdam, Ransdell, S. i M. Barbier). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers: 168-187.
- Long, M. 1983: „Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of preliminary validation”. *Journal of Second Language Writing* 13: 313-335.
- Shehadeh, A. 2011. „Effects and student perceptions of collaborative writing in L2”. *Journal of Second Language Writing* 20(4): 286-305.
- Storch, N. 2005. „Collaborative writing: Product, process and students’ reflections”. *Journal of Second Language Writing* 14(3): 153-173.
- Storch, N., Wigglesworth, G. 2007. „Writing tasks: Comparing individual and collaborative writing” (w) *Investigating tasks in formal language learning* (red. M.P. Garcia Mayo). London: Multilingual Matters: 157-177.
- Storch, N., Wigglesworth, G. 2010. „Learners’ processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing”. *Studies in Second Language Acquisition* 32: 303-334.
- Swain, M. (1999). „Integrating language and content teaching through collaborative tasks” (w) *Language teaching: New insights for the language teacher* (red. W.A. Renandya i C.S. Ward). Singapore: Regional Language Centre: 125-147.
- Swain, M. 2006. „Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency” (w) *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (red. H. Byrnes). London: Continuum: 95-108
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Dorota Werbińska
Akademia Pomorska, Słupsk

AKWIZYCJA JĘZYKA OBCEGO W PERSPEKTYWIE STUDENTA FILOLOGII: BADANIE TOŻSAMOŚCI JĘZYKOWEJ STUDENTA W KONTEKŚCIE CZASOPRZESTRZENI I HETEROGLOSJI

Second Language Acquisition in the Perspective of a Philology Student: Exploring Student's Linguistic Identity in the Context of a „Chronotope” and „Heteroglossia”

The general aim of this article is to present second language acquisition from the perspective of an English philology student. Taking the position that identity is a relevant concept in language acquisition, it explores how the identity of English philology students, both day and extramural, is constructed in their narratives when drawing on Bakhtin's notions of „chronotope” and „heteroglossia”.

1. Wprowadzenie

Postępująca w ostatnich czasach globalizacja i szeroko pojęta dostępność uczenia się języków obcych zaowocowały badaniami nad różnymi aspektami akwizycji języka, rozumianej jako: 1) nieformalne *przyswajanie* języka w warunkach naturalnych (np. polski imigrant w Irlandii uczy się angielskiego poprzez interakcje z rodzimymi użytkownikami tego języka czy współpracownikami, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym); 2) zorganizowane *uczenie się* języka w klasie języka obcego (np. uczenie się angielskiego na kursie językowym w Polsce); bądź 3) połączenie obu kontekstów i uwarunkowań, a więc *przyswajania* i *uczenia się* (np. uczenie się angielskiego na kursie w Wielkiej Brytanii i używanie

tego języka w interakcjach społecznych poza klasą językową; por. Saville-Troike 2012: 2). W niniejszym tekście przyjmuje się trzecie rozumienie pojęcia akwizycji języka obcego, polegające na uczeniu się języka w sposób zorganizowany (studia filologiczne w Polsce), z możliwością wykorzystywania go w codziennych doświadczeniach i interakcjach społecznych (np. wyjazdy zagraniczne, przypadkowe rozmowy z innymi użytkownikami tego języka).

Pojęciem, które może wzbogacić naszą wiedzę na temat procesów związanych z akwizycją języka obcego jest tożsamość uczących się, ukazana poprzez ich wypowiedzi o uczeniu się języka. Choć istnieje wiele definicji tożsamości, w prawie wszystkich opracowaniach postmodernistycznych tożsamość określa się jako pojęcie wielowymiarowe, zmieniające się, zależne od kontekstu, wyrażane poprzez język, oparte na relacjach społecznych, transformacjach, negocjowaniu czy konstruowaniu, wśród których ważną rolę spełnia „Inny” (Norton, 2000; Johnson, 2003; Morgan, 2004; Bauman, 2005; Varghese et al., 2005; Block, 2007; Dornyei i Ushioda, 2009; Morgan i Clarke, 2011). Można przyjąć, że akwizycja nowego języka promuje „pielęgnowanie obcego ziarna w sobie” (Kiernan, 2010: 5), a więc języka, który nie jest językiem ojczystym, lecz należy do „Innego”. Jeśli uda się doprowadzić to „ziarno” do rozkwitu, nie tylko dostęp do obcego „Innego” będzie możliwy, ale sami użytkownicy nowego języka osiągną w nim taki poziom, że ten język nie będzie dla nich zupełnie obcy. Tożsamość językowa uczących się jest bowiem ściśle związana z interioryzacją nowych tożsamości, wyrażanych poprzez konstruowanie i negocjowanie swoich stanowisk w odniesieniu do własnego procesu uczenia się języka. Dlatego zasadniczym celem prezentowanego tu badania jest próba określenia tożsamości językowej studentów neofilologii, a tym samym poznanie, jak badani postrzegają swoją akwizycję języków obcych w okresie studiów, jak konstruują znaczenia, negocjują opinie, modyfikują przekonania w związku z uczeniem się i przyswajaniem języków obcych, a także kim są badani studenci neofilologii w relacjach z „Innym”.

2. Podstawy teoretyczne

Zapoczątkowane przez Ferdynanda de Saussure, formalistyczne postrzeganie języka jako zbioru abstrakcyjnych i ustalonych reguł inspirowało językoznawców do studiowania poszczególnych podsystemów przez prawie dwie dekady. Wierząc, że język jest obiektem stałym, jednorodnym, zamkniętym i nie ulegającym zmianom, uważano, że „język nie jest funkcją mówiącego, jest on wytworem, który jednostka biernie rejestruje” (Burzyńska i Markowski 2007: 158). Analitycy kontrastywni próbowali wyszczególnić różnice strukturalne

pomiędzy systemami języków, mając przy tym nadzieję, iż opisując konkretne systemy interjęzykowe przyczynią się do rozpoznania trudności językowych uczących się, a w konsekwencji wyeliminowania błędów językowych.

Formalistyczne postrzeganie języka zostało zakwestionowane przez, między innymi, Michaiła Bachtina, według którego język jest dynamiczny, powiązany ze społecznymi i historycznymi uwarunkowaniami i nabywany na skutek konkretnej komunikacji werbalnej. Twierdził, że „Słowo żyje na zewnątrz siebie, w żywym nastawieniu na przedmiot; jeżeli konsekwentnie oderwiemy je od tego nastawienia, pozostanie nam w ręku nagi trup, który niczego nam nie powie ani o swojej sytuacji społecznej, ani o swoich życiowych losach” (Burzyńska i Markowski 2007: 156-157). Bachtin nie wierzył, że cokolwiek w świecie może być samo w sobie, a wszelkie próby ustalania autonomii poznawczej są iluzją. Doceniając różnoustylowość i wielogłosowość stworzył tym samym podwaliny socjologiczne oraz „zlikwidował przepaść między tym, co konieczne (system językowy), a tym, co przypadkowe (jednostkowy akt mowy), wprowadzając pośrednią kategorię porozumiewania się” (Burzyńska i Markowski 2007: 158).

Wśród najważniejszych pojęć wprowadzonych przez Bachtina i inspirowanych badaczy studiów nad akwizycją języka znajdują się: czasoprzestrzeń (Kiernan, 2010), wypowiedź (Gieve i Miller, 2008), różnojęzyczność (Golombek, 2011: 132), dialog (Marchenkova, 2005; Dufva, 2006; Róg, 2012), gatunki mowy (Gieve i Miller, 2008; Kramsch, 2001), polifonia (Hosenfeld, 2006; Pavlenko i Lantolf, 2001; Kiernan, 2010). Badanie opisane poniżej wykorzystuje dwie kategorie Bachtina – czasoprzestrzeń (chronotop) i wielogłosowość (heteroglosja), i nawiązuje do wywiadów Kiernan’a (2010) przeprowadzonych wśród amerykańskich i japońskich nauczycieli języka angielskiego.

3. Charakterystyka projektu badawczego

Badanie tożsamości językowej studentów z perspektywy ich postrzegania nauki języków obcych w okresie studiów filologicznych przeprowadzono wśród studentów filologii angielskiej (n=106) studiów stacjonarnych (n=28) i niestacjonarnych (n=78), uczących się języka hiszpańskiego jako drugiego języka obcego (IV semestr studiów w jednej z uczelni na Pomorzu Gdańskim). Założono, że studenci filologii stanowią wartościową grupę badawczą ze względu na to, że są to osoby dorosłe, które samodzielnie i świadomie dokonały wyboru kierunku studiów oraz że są zainteresowane studiowaniem. Z kolei za koniecznością poznania ich tożsamości językowej przemawiała wciąż duża popularność studiowania języka angielskiego oraz rosnące znaczenie

języka hiszpańskiego, także wśród osób pracujących w innych zawodach, a także próba określenia, kim są osoby studiujące język obcy obecnie i co składa się na akwizycję języka w rozumieniu poszczególnych badanych.

Badani zostali poproszeni o napisanie około 3-stronicowej pracy w języku angielskim¹ na następujący temat: *Dokonaj refleksji na temat własnej akwizycji języka(ów) obcego/ych w okresie studiów anglistycznych*. Wybór pisemnych narracji studentów jako narzędzia badawczego był celowy, gdyż Analiza Narracyjna jest uważana za zasadniczą metodę studiowania tożsamości, skupiającą się na społeczno-kulturowym jej konstruowaniu (Hyland, 2012: 45). Czas na wykonanie pracy był określony (90 min.), zaś zadanie odbywało się we wszystkich grupach pod koniec letniego semestru, naturalnie wyznaczającego granicę zakończonego etapu nauki, a więc czasu refleksji i podsumowań.

Analiza tożsamości językowej studentów na podstawie ich pisemnych narracji przebiegała w dwóch etapach, wyznaczanych dwiema kategoriami teorii Bachtina – czasoprzestrzenią i heteroglosją – ze względu na to, że oba pojęcia są kluczowe w Analizie Narracyjnej. Przyjmując zespoloną koncepcję czasu i przestrzeni oraz założenie, że działania osoby są nierozzerwalnie związane z tym, kiedy i gdzie akwizycja języka się odbywa, uznano, że pierwsze pojęcie może dostarczyć ważnych przemyśleń na temat aspektów organizujących tożsamość językową badanych. Choć czas i miejsce to dwie różne kategorie, przy rozpatrywaniu dyskursu, czas, a więc lata, miesiące, tygodnie, dni, godziny implikują miejsca, zaś miejsca najczęściej reprezentowane przez rzeczowniki (uczelnia, dom, wakacje) pociągają za sobą okres trwania. Warto dodać, że celowo podkreślono w temacie pracy czas odbywania studiów filologicznych, po to, aby narzucone ramy czasu i miejsca pomogły wyostrzyć dany okres życia i lepiej skupić uwagę uczących się na ich doświadczeniach odnośnie do badanego aspektu. Z kolei wykorzystanie heteroglosji w badaniu tożsamości studenta pozwala na dotarcie do indywidualnych znaczeń przypisywanych przez badanych różnorodnym głosom i osobom, a więc nie tylko poznanie procesu kreatywnego konstruowania interjęzyka przez konkretne osoby, lecz także przejmowania innych głosów, a nawet wykorzystywania ich do swoich własnych celów (Marchenkova, 2005: 24).

3.1. Cele

Zasadniczym celem etapu pierwszego była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czego dowiadujemy się o tożsamości językowej studentów z perspektywy ich

¹ Przykłady wypowiedzi studentów podawane w niniejszym artykule zostały przetłumaczone na język polski.

akwizycji języka przy zastosowaniu kategorii chronotopu Bachtina. Innymi słowy, obiektem zainteresowania było odkrycie, jak wybrani studenci rozumieją, postrzegają i interpretują czas i przestrzeń przeznaczone na studiowanie języka obcego². Adaptując model Kiernan'a (2010), wyznaczono trzy elementy czasoprzestrzeni, realizacji których poszukiwano w wypowiedziach studentów:

1. skupianie się na pojedynczych istotnych momentach (krótki interwał czasowy, jedna przestrzeń fizyczna);
2. skupianie się na istotnych zdarzeniach (długi interwał czasowy, „oswojona” i „zamieszкана” przestrzeń fizyczna, sekwencje zdarzeń uporządkowane w ciąg);
3. konsekwencje na przyszłość (wpływ akwizycji języka na życie osoby, uwzględnienie perspektywy temporalnej polegające na określeniu obrazu własnej przyszłości, na podstawie krótkiego i długiego interwału czasowego, oraz jednej i „zamieszканej” przestrzeni fizycznej).

Na podstawie powyższych elementów sformułowano następujące trzy pytania badawcze:

1. Jakie istotne pojedyncze zdarzenia związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?
2. Jakie istotne zdarzenia trwające przez długi okres czasu związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?
3. Jak akwizycja języków w okresie studiów może wpłynąć na przyszłość w opinii badanych?

Zasadniczym celem etapu drugiego było pozyskanie wiedzy na temat tożsamości językowej studentów filologii z perspektywy ich postrzegania akwizycji języka z wykorzystaniem kategorii heteroglosji Bachtina. Tak jak w etapie pierwszym omawianego badania, posłużono się tutaj również wyjściowymi wyznacznikami wykorzystanymi w badaniu Kiernan'a (2010), które zmodyfikowano generując różnorodne relacje pomiędzy głosami i osobami, także własnego ja, a mianowicie:

1. Ja i moje myśli.
2. Ja a inni.
3. Inni o mnie.
4. Ja jako inny.
5. Ja jako niedoskonały.
6. Inni, którymi chciałbym się stać.

Na podstawie powyższych stwierdzeń sformułowano sześć pytań badawczych:

² Według najnowszych badań z fizyki kwantowej doświadczenie czasu jest subiektywne i stanowi produkt świadomości obserwatora „nałożony” na świat zewnętrzny (Tucholska 2007: 19).

1. Co stanowi treść kontrastujących głosów i przemyśleń badanych?
2. Czego dotyczą kontrastujące głosy badanego i innych osób?
3. Co inni mówią o badanym?
4. Czy badany postrzega siebie jako innego?
5. Gdzie badany dostrzega własne braki i niespójności?
6. Kim badany chciałby być?

Ponieważ założono, że mogą wystąpić różnice pomiędzy badanymi studentami w zależności od trybu studiowania, celem dodatkowym była próba ustalenia, czy tożsamość narracyjna studentów stacjonarnych i niestacjonarnych pokrywa się treściowo.

3.2. Metodologia

W jakościowym analizowaniu danych pochodzących z zebranych narracji badacz może przyjąć dwa zasadnicze kierunki. Pierwszy z nich jest realistyczny i polega na przyjęciu poglądu, że opisywane zdarzenia miały rzeczywiście miejsce i narracje stanowią obiektywną relację z ich przebiegu. Drugie podejście, konstruktywistyczne, oznacza że opowiadający konstruuje swoją historię z pozycji aktualnego ja, nie odtwarza zdarzeń dosłownie tak, jak je pamięta, lecz na skutek psychologicznych i społecznych uwarunkowań, przetwarza, interpretuje, czasami nawet selekcjonuje i wypiera po to, aby móc je lepiej zrozumieć i zaakceptować lub doprowadzić do zgodności z własnymi oczekiwaniami. W podejściu realistycznym narzuca się gotowe struktury analityczne i dlatego dobrze nadaje się ono do porządkowania i interpretowania surowego materiału. Natomiast podejście konstruktywistyczne zwraca mniejszą uwagę badacza na poszczególne zdarzenia biograficzne, a bardziej eksponuje proces konstruowania biografii badanej osoby.

W badaniu postrzegania czasoprzestrzeni posłużono się analizą narracji opracowaną przez Schutzego (Rubacha 2008) obejmującą cztery fazy: analizę formalną, kodowanie tekstu, opis strukturalny, dokonanie abstrakcji oraz weryfikację teorii ugruntowanej. Analiza formalna polegała na przeczytaniu tekstu i wydzieleniu z niego fragmentów nadających się do narracji oraz wyłączeniu fragmentów nienarracyjnych. Kodowanie tekstu polegało na przypisaniu symboli (liter) odpowiadających kolejnym pytaniom do wyróżnionych fragmentów tekstu. Opis strukturalny to próba wyłonienia czterech struktur procesowych, do których należą instytucjonalne wzory przebiegu akwizycji języka, biograficzne celowe działania badanego, trajektorie, w których badany doznawał negatywnych odczuć oraz biograficzne procesy zmian zapoczątkowujące gruntowne przeobrażenia w perspektywie badanego, jak również kierunki działań. Dokonanie abstrakcji to połączenie wyszczególnionych struktur pojęciowych w cało-

ściowy obraz postrzegania akwizycji u osoby badanej, zaś weryfikacja teorii ugruntowanej to uwzględnienie materiału ze wszystkich narracji i na tej podstawie dokonywanie zestawień i porównań podobnych i różniących się między sobą kategorii. W przypadku trudnych decyzji interpretacyjnych dotyczących zwłaszcza ostatniej fazy, o weryfikację proszono jednego lub dwóch sędziów kompetentnych, a zdanie trzeciej osoby, włączając badacza, uznawano za ostateczne. Przykład działań badacza w odniesieniu do postrzegania czasoprzestrzeni przez losowo wybraną badaną osobę ilustruje Załącznik A.

W badaniu heteroglosji odrzucono nałożenie struktur analitycznych zastosowane w badaniu chronotopu, ponieważ przedmiotem studium było sprawdzenie, jak student filologii angielskiej konstruuje swoją językową tożsamość. Tym razem, wydarzenia jako takie nie interesowały badacza, ale to, jaką niosły informację na temat tożsamości uczących się. Wybór tego podejścia wynikał z założenia, że narracje na temat akwizycji języka obcego stanowią źródło wiedzy o tym, jak aktualnie osoba dane zdarzenia postrzega i interpretuje, a nie odtwarza w ich rzeczywistym biegu. Ważna była dla badacza tożsamość narratora, a nie zdarzenia z przeszłości. Zasadniczym krokiem badawczym przyjętym w drugim etapie było podzielenie tekstów na segmenty opisujące zdarzenia oraz segmenty opisujące interpretacje badanego w odniesieniu do przywoływanych zdarzeń. Zdania interpretacyjne podane przez badanego tworzą obraz akwizycji języka w perspektywie studenta, aczkolwiek jest on dalej interpretowany przez badacza. Interpretacje badacza są prawdopodobne, lecz nie jedyne możliwe i dlatego, w przypadku niepewności, ponownie korzystano z triangulacji sędziów kompetentnych. Załącznik B ukazuje przykładowe działania badacza dotyczące badania heteroglosji.

Odnosząc się do obu podejść badawczych należy zaznaczyć, że autorka celowo wybrała dwa podejścia do analizy tych samych prac na temat akwizycji, lecz w każdym etapie koncentrowała się na innym aspekcie tematycznym. Podejście pierwsze badające czasoprzestrzeń może dostarczyć cennych informacji na temat postrzegania i oddziaływania struktur edukacyjnych na akwizycję języka studentów, a także przyczynić się do poznania mechanizmów działania edukacji w konkretnym miejscu i czasie. Podejście drugie, z kolei, może okazać się pomocne w analizowaniu indywidualnych perspektyw edukacyjnych, mechanizmów tworzenia tożsamości językowej badanej osoby, co także może stanowić przyczynek do dalszych badań nad akwizycją języka.

4. Wyniki i analiza projektu badawczego

Opracowanie badania przebiegało w dwóch etapach podzielonych trybem studiowania badanych osób. Najpierw próbowano określić tożsamość narra-

cyjną studenta studiów stacjonarnych w oparciu o badane kategorie Bachtina, a następnie porównać uzyskane wyniki z tożsamością narracyjną studenta studiów niestacjonarnych z uwzględnieniem tych samych dwóch kategorii.

4.1. Badanie czasoprzestrzeni

Opracowując badanie postrzegania czasoprzestrzeni na podstawie zgromadzonych narracji dostrzeżono, że szukanie niektórych elementów opisu strukturalnego pokrywało się z odpowiedziami na postawione pytania badawcze. Dotyczyło to zwłaszcza elementu pierwszego *instytucjonalne wzory akwizycji* i częściowo *biograficznych zadań celowych*, gdyż podawane przez studentów przykłady często oznaczały „długi czas trwania” badany w pytaniu drugim. Podobnie czwarty element opisu strukturalnego – *zmiany i kierunki działań* – w narracjach studentów często sprowadzał się do udzielania odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze dotyczące „konsekwencji na przyszłość”. Z tego względu, pokrywające się treści potraktowano razem, pod jednym problemem badawczym. Wyniki badania czasoprzestrzeni w perspektywie studentów filologii angielskiej odzwierciedlają kolejność postawionych pytań badawczych, po których następuje próba nakreślenia tożsamości narracyjnej badanych.

Jakie istotne pojedyncze zdarzenia związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?

Zapamiętanie pojedynczych zdarzeń świadczy o dużym skupieniu uwagi ze strony doświadczającej ich osoby. Jednak kwestią, która uderza badacza przy analizowaniu danych uzyskanych w pracach studentów stacjonarnych jest stosunkowo mała liczba podawania takich pojedynczych wydarzeń czy epizodów. Tradycyjne narracje w rozumieniu Labova (De Fina i Georgakopoulou 2012: 28-29) obejmujące Abstrakt (*Abstract*), Zorientowanie w sytuacji (*Orientation*), Skomplikowanie akcji (*Complicating action*), Rozwiązanie (*Resolution*), Kodę (*Coda*), Ewaluację (*Evaluation*) wystąpiły tylko w 11 pracach, co stanowi 39%. Co ciekawe, aż 10 przykładów narracji odnosiło się do różnych sytuacji związanych z autentycznym i komunikacyjnym użyciem języka obcego, mających miejsce w okresie wakacji podczas pojedynczych kontaktów z cudzoziemcami w Polsce oraz podczas pobytów zagranicznych. Tylko jeden przykład narracji przywołanej przez studenta dotyczył nabywania języka w przestrzeni szkolnej, a dotyczył dygresji o akademickim nauczycielu gramatyki angielskiej udzielającym pożytecznych rad na temat nauczania podsystemu syntaktycznego. Widać zatem, że czas studiowania przesuwają się na czas wolny studentów, podczas którego akwizycja wciąż ma miejsce, zaś przestrzeń uczenia się, poparta przykładami, przenosi się poza teren uczelni,

między innymi do restauracji (rozmowa z Włochami podczas wakacyjnej pracy), domu (nieoczekiwany przyjazd ciotki z amerykańskim mężem), innej przestrzeni komunikacyjnej (telefon od pracodawcy poszukującego osoby z bardzo dobrą znajomością angielskiego). Odnosi się wrażenie, że akwizycja języka postępująca w innej przestrzeni i czasie niż rok akademicki spędzany w budynku szkolnym jest uważana za bardziej wartościową i prawdziwą, o czym świadczą wyrażenia pełne zachwytu, entuzjazmu, swego rodzaju spełnieniem i potwierdzeniem własnych umiejętności językowych.

Zdarzenia odnoszące się do krótkiego interwału czasowego i odbywające się na jednej przestrzeni nie dominowały również w narracjach studentów niestacjonarnych. Akwizycja języka była najczęściej przywoływana w kontekście rozpoczęcia studiów językowych podyktowanych albo pobytem zagranicznym (na przykład, „zdałem egzamin PET więc pomyślałem o filologii”), podłożem językowym (nauczyciele, którzy byli filologami innych języków), utratą pracy w zawodzie, zaś inne pojedyncze zdarzenia (wymieniono, między innymi, pochwałę szefa za dobre przetłumaczenie rozmowy z klientem czy krótką rozmowę z mieszkającym w Polsce Anglikiem przy wykonywaniu pracy odczytywania liczników) należały do wyjątków. Tu również występuje brak podawania krótkich sytuacji dotyczących przestrzeni uczelnianej, choć wszystkie przykłady odnoszą się do czasu studiowania.

Jakie istotne zdarzenia trwające przez długi okres czasu związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?

Zdarzenia trwające długi czas są związane z przetwarzaniem i zapamiętywaniem większej liczby tworzących je elementów. W narracjach badanych studentów stacjonarnych przyjmują one centralne znaczenie, gdyż były wymienione aż 35 razy i obejmują przestrzeń innych krajów, szkoły, jak również przestrzeń wirtualną³. Z danych wynika, że 17 osób (60%) spędziło nieprzerwanie przynajmniej 3 miesiące w kraju anglojęzycznym (najczęściej Wielka Brytania, Irlandia, także Kanada) lub innym kraju europejskim, posługując się wyłącznie językiem angielskim (Holandia, kraje skandynawskie). Wszyscy bez wyjątku postrzegają te pobyty jako niezmiernie udane, stanowiące ważne przełomy w ich akwizycji języka, dostarczające nowej energii do pracy, motywujące i dowartościowujące. Czytając prace nie można oprzeć się wrażeniu, że większość respondentów jest zdania, iż dopiero pobyt za granicą czy „prawdziwego” języka obcego, a codzienny kontakt z rodzimymi użytkownikami („inaczej człowiek się czuje, jeśli wie, że cały czas jest otoczony *native*

³ Niektóre osoby stworzyły kilka dłuższych narracji i dlatego liczba przekracza liczbę przedłożonych prac

speaker'ami") jest najlepszą formą edukacji językowej. Po powrocie na uczelnię badani studenci w znakomitej większości przenoszą swoje wartości na oferowane przedmioty, wśród których praktyczne nauczanie języka obcego urasta do najważniejszego z nich. W wielu pracach studenci powracający z zagranicy podważali zasadność nauczania kierunkowych przedmiotów filologicznych (pojawily się przykłady gramatyki opisowej, literaturoznawstwa, językoznawstwa itp.), uznając je za nudne, zbyteczne i zabierające cenny czas studenta, darząc dużą sympatią praktyczną fonetykę wymienioną w prawie połowie prac (48%) oraz poznanie strategii komunikacyjnych i strategii uczenia się wyróżnionych w pracach u ponad połowy badanych (57%).

W czasie studiów filologicznych wszyscy studenci stacjonarni opisywanego badania mogą zmienić czas i przestrzeń uczenia się wybierając się na wymianę studencką do Hiszpanii w ramach europejskiego programu Erasmus. Wśród badanych dziesięć osób uczestniczyło w wymianach studenckich do Hiszpanii, a inne trzy osoby napisały, że wybierają się tam podczas najbliższych wakacji. Warto dodać, że w ramach lektoratu studenci uczą się języka hiszpańskiego, a lektorem jest rodzimy użytkownik języka. Prawie wszyscy badani w tej grupie (nie dotyczy 1 osoby) nie uczyły się hiszpańskiego wcześniej i kontakt z tym językiem w ramach lektoratu na studiach był ich pierwszą stycznością z tym językiem. Znakomita większość badanych (20 osób, 72%) entuzjastycznie wypowiada się o wyjazdach językowych, nauczycielu hiszpańskiego stosującym dużo uczenia się na pamięć czy studiujących w Polsce hiszpańskich studentach, z którymi można komunikować się w języku angielskim lub hiszpańskim. Osoba, która uczyła się hiszpańskiego wcześniej jest z kolei tak bardzo zafascynowana językiem hiszpańskim, że przeznaczą na ten język znacznie więcej czasu i uwagi, aniżeli na język kierunkowy. Znamienny jest fakt, że studenci najbardziej zaawansowani w nauce języka angielskiego są zirytowani dużą popularnością hiszpańskiego w szkole („chcę studiować angielski, nie hiszpański”) i woleliby wyjeżdżać na wymiany do krajów anglojęzycznych uważając, że za mało czasu poświęca się praktycznej znajomości angielskiego, oznaczającej dla nich najczęściej sprawność mówienia. Być może studenci słabsi językowo postrzegają naukę nowego języka jako możliwość dowartościowania, otrzymania równej szansy uczenia się innego języka od podstaw i udowodnienia swoich uzdolnień językowych przed innymi bądź sobą. Warto dodać, że uczniów dobrych drażni częste używanie języka polskiego przez niektórych wykładowców (np. przy wydawaniu poleceń, podawaniu komunikatów, itp.), zaś studenci o niższych umiejętnościach językowych w ogóle nie odnotowują tego faktu.

Inną kwestią wartą rozpatrzenia okazały się krytyczne uwagi odnośnie do nauczania gramatyki na platformie edukacyjnej, wyrażone przez pięć studentek reprezentujących słabą znajomość języka angielskiego. Z drugiej stro-

ny, najlepszy i najbardziej autonomiczny uczeń napisał, że regularnie korzysta z internetu współpracując z kilkoma międzynarodowymi grupami fokusowymi, opracowuje wirtualne gry językowe i pisze historyjki, a co ważniejsze, dostarcza mu to większej wiedzy i umiejętności językowych niż nauka w ramach przedmiotów oferowanych przez uczelnię. Ten sam badany stwierdza, że właściwie uczy się samodzielnie, gdyż w trakcie zajęć uczelnianych doskwiera mu zbyt mała ilość ekspozycji na autentyczny język. Zapewne praca na platformie internetowej pociąga za sobą umiejętność planowania i dokonywania samooceny i, być może, z tego powodu studenci o niskiej znajomości języka charakteryzują się także niskim poziomem autonomiczności.

Przestrzenie uczenia się języków obcych studentów niestacjonarnych to również wakacje i wizyty zagraniczne trwające przez kilka tygodni, oraz pobyty związane z pracą obejmujące cały okres studiów.⁴ Niektórzy za przestrzenie uczenia podawali prace w korporacjach, ale, co ciekawe, pojawiła się także samodzielna praca studenta wykonywana w domu. Jedna ze studentek pisze na przykład, że najwięcej uczy się samodzielnie, inna pochłania angielskie książki, dzięki którym ulepsza leksykę i struktury gramatyczne, zaś kolejna chwali sobie uczenie się gramatyki na platformie e-learningowej. Wyraźnie widać, że ostatnia wymieniona tu przestrzeń – praca samodzielna w domu – stanowi różnicę pod względem uczenia się pomiędzy trybami studiowania. Studenci niestacjonarni, którzy mają mniej czasu i więcej zajęć realizowanych w formie skomasowanej,⁵ zmuszeni są do poświęcenia większej ilości czasu na samodzielne studiowanie.

Jak akwizycja języków w okresie studiów może wpłynąć na przyszłość badanych?

Czas i miejsce stanowią punkty odniesienia, względem których interpretuje się wszystko inne, a czas studiowania to wyodrębniony okres życia, po którym następują zdarzenia, związane ze studiami bądź nie. Refleksja nad tym, jakie działania mogą mieć miejsce w najbliższej przyszłości lub jakie kierunki na chwilę obecną badani stacjonarni studenci filologii angielskiej chcą przyjąć to próba określenia, jak fakt studiowania języka obcego może wpłynąć na przyszłość respondentów.

Prawie wszyscy badani (26 osób, 93%) podkreślili w swoich pracach istotność ciągłego uczenia się języka. Oznacza to, iż studia doprowadziły studentów do zrozumienia, że nauka języka nigdy się nie kończy, że absolwent

⁴ Badani studenci dojeżdżali na zjazdy z Wielkiej Brytanii (8 osób), Szwecji (1 osoba), Turcji (1osoba).

⁵ Mowa tu o 10 godzinach zajęć odbywanych dziennie podczas jednego dnia weekendowego zjazdu.

filologii zawsze pozostaje uczniem, który nigdy nie osiąga kresu swoich możliwości językowych. Pojawia się tu zatem kategoria czasu, w którym kontynuacja uczenia się implikuje nowe przestrzenie. Wśród badanych większość osób chciałaby wyjechać do kraju anglojęzycznego i przebywać wśród jego rodzimych użytkowników. Badani wielokrotnie podkreślają, że wyjazdy zagraniczne i praca w czasie studiów były dla nich prawdziwymi okresami przełomowymi w akwizycji studiowanego w Polsce języka, rozbudziły motywację, nauczyły pewności siebie i tolerancji, i dlatego postarają się uczynić wszystko, aby wyjechać za granicę na czas dłuższy po studiach.

Kolejną konsekwencją studiowania języka jest kwestia motywacji. Choć ponad połowa badanych studentów twierdziła, że w momencie rozpoczęcia studiów język angielski był dla nich pasją, druga połowa zdecydowała się na studia anglistyczne pod wpływem presji innych osób bądź studiowania cokolwiek, a wśród potencjalnych kierunków naukę angielskiego postrzegano jako szczególnie przydatną. Na skutek styczności z różnymi aspektami języka angielskiego u niektórych studentów motywacja instrumentalna (*instrumental*) lub powinnościowa (*ought-to L2 Self*) przemieniła się w motywację integrującą (*integrative*) – „Interesuje mnie wszystko, co dotyczy angielskiego”. Jeszcze inni zamierzają rozwijać swoje zainteresowania przy udziale języka angielskiego. Jeden z respondentów, komunikując się ze społecznością internetową, pisze historyjki do gier komputerowych sprzedawanych w innych krajach, inny zamierza podjąć pracę jako międzynarodowy sędzia sportowy, zaś jeszcze inny para się czytaniem artykułów naukowych, wychwytywaniem w nich nieścisłości tłumaczeniowych i zgłębianiem informacji o kulturze japońskiej.

Następstwem studiowania filologii angielskiej jest zaskakująco duża (18 osób, 17%) grupa wyrażająca zainteresowanie wykonywaniem pracy nauczyciela języka angielskiego wśród studentów niestacjonarnych. Jest to o tyle ciekawe, iż badani studenci mogą realizować specjalizację pedagogiczną opcjonalnie, a uczelnia raczej nie specjalizuje się w przygotowaniu pedagogicznym studentów. Prawie taka sama liczba osób (20 badanych, 19%) chce wyjechać za granicę, a tam przede wszystkim rozmawiać w języku angielskim. Jednak najwięcej badanych zwraca uwagę na korzyści płynące ze studiowania filologii angielskiej, sprowadzające się do nabycia większej pewności siebie, nabycia strategii uczenia się, „odkrycia” istotności niektórych podsystemów (uznanie ignorowanej wcześniej gramatyki i fonetyki) oraz takich cech osobowościowych przydających się w akwizycji języka, jak systematyczność, chęć komunikowania się czy pracowitość. Wśród badanych były także osoby opisujące swoje dążenia do uzyskania dyplomu studiów, potrzebnego do potwierdzenia ich umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego.

Ponieważ wszystkie opisane działania związane z akwizycją języka odbywały się na określonym obszarze i w określonym czasie, można przyjąć, że czasoprzestrzeń Bachtina to podstawowa kategoria narracji, gdyż nawet minimalne próby opisywania poszczególnych aspektów uczenia się języków opierały się na czasie i miejscu. Powołując się na Korzybskiego (1924, za Tucholską 2007: 38), można przyjąć, że człowiek posiada zdolność „wiązania” przestrzeni – kojarzenia tego, co „tu” z tym, co „tam”, jak również „wiązania” czasu – przekraczania teraźniejszości poprzez projektowanie przyszłości. W większości przypadków następuje integracja „teraz” i „później”, gdyż refleksje respondentów na temat studiowania „tu i teraz” rzutują na ich plany dotyczące przyszłych doświadczeń. Jednak działania jednostki są determinowane współczesnym pojmowaniem czasu i być może dlatego niektórzy studenci, patrząc ze swojego punktu widzenia, zdominowanego przez pragmatyczne postrzeganie świata, odrzucają wykładowców mówiących po polsku czy przedmioty niezwiązane bezpośrednio z praktyczną nauką języka jako niepotrzebne i zabierające im czas.

4.2. Badanie heteroglosji

Heteroglosja czyli wielogłosowość to, według Bachtina, odejście od monoglosji, czyli jednogłosowości. Na przykładzie utworów Dostojewskiego, Bachtin ukazywał, jak autorski głos głównego bohatera ustępuje wielu głosom i tekstom wypowiedzianym przez różnych bohaterów „Zbrodni i kary”, rozlegających się obok słów autora, pełnobraźni i pełnoprawnych świadomości. Duszak (2002) twierdzi, że cokolwiek mówimy, zawsze identyfikujemy się lub odwracamy od czegoś lub kogoś, solidaryzujemy się i akceptujemy „cudze ja” bądź występujemy w opozycji do jego statusu czy władzy. Dlatego dostrzeżenie pojęcia heteroglosji w wypowiedziach studentów może dostarczyć wglądu w ich „różne światy” przedstawione w danym wycinku czasowym, a tym samym reprezentowaną przez nich tożsamość narracyjną.

Tak jak w przypadku badania czasoprzestrzeni, treści na temat trajektorii negatywnych odczuć, stanowiące trzeci element opisu strukturalnego badania jakościowego pokrywały się z odpowiedziami na piąte pytanie badawcze dotyczące braków i niespójności badanego, widzianych z jego perspektywy. Dlatego, przy opracowywaniu danych, refleksje studentów traktujące oba badane obszary potraktowano wspólnie, w ramach jednego zagadnienia badawczego.

Co stanowi treść kontrastujących głosów i przemyśleń badanych?

Kontrastujące głosy składające się na przemyślenia badanych studentów stacjonarnych to kontrasty temporalne pomiędzy tym, jakim było się przed

studiami, a jest się teraz, kontrasty motywacyjne o tym, dlaczego zostało się studentem filologii angielskiej, czasami nawet wbrew sobie oraz kontrasty osobowościowe pomiędzy tym, co dany badany uważa, a co oferuje uczelnia. W szczególności głosy badanych dotyczą rodzaju ich motywacji (występowanie różnych kombinacji motywacyjnych, np. wewnętrzna (*intrinsic*) bądź idealna (*ideal L2 self*) przemieniła się w okresie studiów w instrumentalną (*instrumental*) lub integrującą (*integrative*), zaś powinnościowa (*ought to L2 Self*) w idealną (*ideal L2 self*) i na odwrót, preferencji w uczeniu się języków obcych, skutecznych strategii uczenia się, środowiska, wpływu języka na nich samych. Konkretnie przykłady kontrastów to chęć uczenia się wybranych przedmiotów, a konieczność uczenia się wszystkich, wiara w skuteczność uczenia się języka w naturalnych warunkach, a niemożność realizacji tego pragnienia, wybór studiów filologicznych pod kątem zdobycia dobrej pracy i brak pewności, czy studia sprostają temu zadaniu. Nielicznym respondentom nauka języka dostarczyła zupełnie nieoczekiwanego wcześniej spełnienia: fascynacji kulturą i historią Wielkiej Brytanii czy pozyskania informacji o sobie – jaka osobą się jest, jak lubi się uczyć oraz jakie cechy charakterologiczne lub zachowania pozwalają bądź nie pozwalają na osiągnięcie niektórych celów. W większości prac przeważa styl nakazujący: „należy”, „powinno się”, „jest niezbędne”, „wyjeżdż za granicę i słuchaj *native’ów*” oraz duża pewność co do prawdziwości głoszonych przez siebie przekonań. Dlatego wypowiedzi w znaczącej większości są dość płytkie, jednostronne w swoich przekazach, oparte na pragmatyce i „optyczności” studiowania konkretnych treści.

Choć badani studenci niestacjonarni stanowili liczną grupę i reprezentowali różne środowiska społeczno-zawodowe, w znakomitej większości przypadków ich spostrzeżenia dotyczące studiowania filologii angielskiej mniej dotyczyły zestawień przeszłości z teraźniejszością (jakim było się przed studiami, a jakim się jest teraz), charakterystycznych dla studentów stacjonarnych, lecz zamiast tego kontrastów teraźniejszości z przyszłością, odnoszących się do przyszłych zamierzeń w związku z podjętymi studiami. Motywy studiowania dzielą studentów niestacjonarnych na trzy zasadnicze grupy: tych, dla których dobra znajomość języka angielskiego jest konieczna do utrzymania pracy w korporacjach (ok. 30%), tych, dla których poszerzenie kompetencji językowych może pomóc utrzymać pracę w oświacie (ok. 25%), tych, którzy przyjechali z emigracji, gdzie zetknęli się z językiem angielskim w użyciu i zapragnęli studiować filologię (ok. 30%), licząc na szybkie nauczenie się języka i wykorzystanie go, być może, w kolejnym wyjeździe zagranicznym lub, jeśli ich kompetencja językowa jest wysoka, jej prawne potwierdzenie. Pozostałe osoby rozpoczęły studia filologiczne ze względu na inne pobudki, takie jak chęć sprawdzenia się w studiowaniu po latach, zachęta znajomych czy rodziny. W efekcie takiego

postępowania można wysnuć wniosek, iż studia prywatne na filologii angielskiej w trybie niestacjonarnym przyjęły charakter kursu językowego.

Z analizy wypowiedzi studentów niestacjonarnych wynika, że wyłonione „kategorie motywacyjne” generują odmienne sprzeczności doświadczane przez badanych. Większość osób bez innego wykształcenia wyższego uważa, iż ich postęp jest zbyt nikły, jak na studiowanie filologii angielskiej. Prawdopodobnie dają tu o sobie znać mity związane z myśleniem, że wystarczy studiować filologię, aby osiąść kompetencję rodzimego użytkownika, wciąż dość popularne w społeczeństwie. Z kolei respondenci z grup nauczycieli dostrzegają niespójności pomiędzy przedmiotem, do którego przygotowywali się kiedyś, a uczeniem się angielskiego. Germanistki przyjmujące niemieckie standardy w uczeniu się gramatyki denerwuje fakt, iż popełniają błędy gramatyczne i nie potrafią do końca logicznie zrozumieć pewnych zasad gramatyki angielskiej, zaś rusycystkom i romanistkom przeszkadza fakt, iż jest tak mało pamięciowego uczenia się słownictwa. Porównywanie znanych systemów językowych oraz sposobów ich uczenia się ma prawdopodobnie cały czas miejsce w przypadku tych osób. Studenci, dla których język angielski jest językiem korporacyjnym nie zawsze są zadowoleni z konieczności uczenia się hiszpańskiego. Część respondentów twierdzi, że nauka innego języka zabiera im mnóstwo czasu i energii, które woleliby spożytkować na uczenie się wybranego przez nich języka kierunkowego. Można zatem stwierdzić, że nauka języka obcego w przypadku studentów niestacjonarnych jest bardzo osobistym procesem. Decyzje o studiowaniu zostały podjęte na skutek indywidualnych biografii i trajektorii życiowych, a samo studiowanie przebiega z różnym sukcesem i dynamiką. Z powodu deficytów czasowych, grupy te są również mniej zgrane, gdyż liczą więcej przypadkowych osób.

Do kogo należą głosy innych w narracjach badanych studentów i czego dotyczą?

Relacje typu „ja-inni” generują wiele możliwych implikacji, a przede wszystkim wskazują na fakt, że dana osoba jako „ja” różni się od innych, łączy w sobie to, co nie pasuje do reszty, odsłania swoją obcość w jakimś obszarze, ukazując jednocześnie nowe możliwości wynikające ze swojego doświadczenia i rozumienia. Symbolicznie „inny” może przyjąć postać powszechnie nieobecnego, nieprzystającego do większości lub jeszcze nierozpoznanego, nawet nieprzyjaznego, wyjątkowego czy tajemniczego (Walczak 2010). Dlatego określanie inności w mówieniu o sobie samym jest nie tylko ujawnianiem siebie, lecz także odsłanianiem tego, w jaki sposób inni odczytują nas.

W pracach studentów stacjonarnych, najczęściej występują głosy innych studentów rozmawiających o studiach językowych w trakcie przerw lub postępu-

jących się językiem angielskim na różnych przedmiotach. Z większości narracji przemawia zgoda, radość bycia, czerpania pomysłów i uczenia się w grupie, co wskazuje na właściwe dobranie się osób, identyfikowanie się ze studentami wokół i zbudowanie zgranego zespołu. Innym głosem są głosy osób z angielskich programów telewizyjnych, filmów, a także nauczycieli studentów zarówno języka angielskiego, jak i hiszpańskiego. Pod adresem nauczycieli uczących praktycznego angielskiego pojawia się zarzut lepszego traktowania osób o wyższej znajomości języka, zaś dwie osoby, które wcześniej uczyły się języka włoskiego, narzekały na nasuwanie się słów włoskich i słyszenie ich w początkowym okresie nauki hiszpańskiego. Wśród badanych studentów stacjonarnych ważne miejsce zajmuje głos ich rodziców – doradzających wybór studiów językowych, opłacających filologię angielską na prywatnej uczelni, niekiedy kosztem wyrzeczeń, mających nadzieję, że ich dzieci nie zawiodą i w przyszłości znajdą atrakcyjną pracę. Zdarza się, że respondenci otrzymujący niższe oceny słyszą przypominający głos rodzica, którego nie chcą rozczarować, ale ich działania ograniczają się do studiowania z musu i pod presją. Jedna studentka, na przykład, pisze: „Moi rodzice płacą za szkołę i dlatego jest mi ich szkoda. Gdyby nie oni, już dawno zrezygnowałabym”. W kilku pracach jednak pojawiają się głosy dumnych rodziców, a ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy ich dzieci są bardzo dobrymi studentami, autentycznie zaangażowanymi w treści zgłębiane na opłacanych studiach.

Głosy, które słyszą studenci niestacjonarni zależą od tego, kim są badani respondenci. Osoby uchodzące za świadomych studentów, o dobrej kompetencji językowej dostrzegają raczej złe strony, aniżeli dobre. Oznacza to, że wymagają więcej od nauczycieli, słyszą fonetyczne błędy prowadzących, jak również niski poziom innych studentów. Osoby o niskiej kompetencji językowej postrzegają swoje przyjazdy na zjazdy jako trzydniowe zanurzenia się w języku angielskim, po których następuje cisza – dwutygodniowa stagnacja. Naturalną konsekwencją, ale obecną tylko w dyskursach studentów niestacjonarnych, był wzrost krytycyzmu wobec osób spoza uczelni posługujących się językiem angielskim. Nawet studentom o niższej kompetencji językowej doskwierał fakt słabego przygotowania merytorycznego nauczycieli języka angielskiego uczących w trójmiejskich szkołach, dostrzeżony w trakcie metodycznych praktyk śródrocznych. Z dużym zainteresowaniem badanych spotkała się również koncepcja fosylizacji, dzięki której respondenci zaczęli dostrzegać błędy fonetyczne innych osób, na które wcześniej z pewnością nie zwróciliby uwagi. Dlatego można zaryzykować stwierdzenie, że studenci filologii angielskiej przywiązują wagę do tego, jak kto mówi i prawdopodobnie w większości nie identyfikują się z lansowaną przez Jenkins (2000; 2006) koncepcją angielskiego jako *lingua franca*, w której występują istotne ujednolicenia fonetyczne i gramatyczne.

Co inni mówią o badanym?

Wypowiedzi innych osób o badanym studentcie stacjonarnym były w narracjach najczęściej pomijane. Z nielicznych prac uwzględniających ten wątek wynika, że inni mówią o badanym w kontekście „realizacji językowej”, działania, w którym język obcy jest używany. Wśród obecnych innych wypowiadających się na temat akwizycji języka obcego „usłyszeć” można rodziców chwálących postępy językowe badanych studentów w trakcie zagranicznych wyjazdów rodzinnych czy przygodnych użytkowników języka angielskiego poznanych w sytuacjach towarzyskich. Jeden z respondentów z wyraźnym niezadowoleniem zaznaczył, że nie lubi budzić śmieszności wśród innych, a tak właśnie było podczas jego pracy w fabryce angielskiej, gdy rodzimi użytkownicy języka naśmiewali się z jego doboru zbyt formalnych angielskich słów. W kilku pracach napisanych przez słabszych językowo studentów badanej grupy, „inni” to koledzy pomagający w zrozumieniu gramatyki angielskiej lub tłumaczący zawłości przedmiotów kierunkowych przed kolokwiami. Takie przykłady można odczytać jako komunikaty o tym, że podający tego typu informacje są postrzegani jako inni, bo słabsi językowo i wymagający pomocy. Dlatego nie można jednoznacznie stwierdzić, że inni mówią o badanych wyłącznie pozytywnie bądź negatywnie. Wiele zależy od tego, kim jest inny, jaki jest poziom oczekiwań i wymagań, a także czy, na przykład, komplement pod adresem znajomości języka lub oferowana przez innego pomoc przyczyni się do uzyskania korzyści dla innego.

Wypowiedzi studentów niestacjonarnych najczęściej nie odbiegały od tych oferowanych przez stacjonarnych, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Pojawił się motyw dumy rodziny, która może się pochwalić iż, na przykład, córka, po powrocie z pracy zarobkowej w Szkocji, studiuje filologię angielską, pochwały innych dotyczące ładnego angielskiego akcentu niektórych badanych, czy podziwu, iż studentka jako jedyna spośród wielu osób w sytuacji prywatnej potrafiła komunikować się w języku hiszpańskim. Wystąpił także motyw „nieadekwatnego” angielskiego, kiedy jeden z respondentów napisał: „Kiedy w zeszłym roku byłem w Londynie i wchodząc do gabinetu lekarskiego użyłem wyrażenia *Good afternoon* spojrzeli na mnie, jakbym był kosmitą i po chwili odpowiedzieli *Hi!* Znaczy to, że na studiach nie uczą nas współczesnego języka czy zachowania odpowiedniego do sytuacji”. Jednak nowym motywem, który został zaznaczony przez kilkoro badanych, zwłaszcza tych o najwyższej kompetencji językowej, był fakt niezadowolenia studentów z braku poprawy błędów. Studenci narzekali, iż pracownicy uczelni w ogóle nie mają zwyczaju poprawiania błędów na wielu zajęciach niezwiązanych z nauką języka, a także nie zawsze na ćwiczeniach z praktycznego

nauczania języka. Denerwuje ich fakt, iż często są chwaleni przez rodzimych użytkowników języka, choć sami nie są zadowoleni ze swojej kompetencji. Taka krytyka pod adresem nauczycieli wyrażona jest także przez studenta z porażeniem mózgowym, rzutującym na jego sprawność motoryczną. Badany stwierdził: „Nikt nie jest wystarczająco krytyczny w stosunku do mnie i nie kwestionuje, że używam prostych struktur i czasów, których nauczyłem się na samym początku mojego kontaktu z językiem. Nigdy nie byłem w sytuacji, aby osoba, z którą rozmawiam, dała mi choćby najmniejsze sygnały negatywnego *feedback'u*”. Takie opinie, aczkolwiek rzadkie ze względu na przypadłość konkretnych osób, sugerują, że niektórzy studenci domagają się prawdziwej wiedzy o swojej kompetencji językowej, chcą mieć wysoko postawioną poprzeczkę i nie zawsze doceniają nauczycieli orędujących podejściu komunikacyjnemu, dla których poprawność jest mniej istotna niż umiejętność wypowiedzenia się i przekazania komunikatu.

Czy badany postrzega siebie jako innego?

Postrzeganie siebie jako innego jest traktowaniem siebie w sposób odmienny, osobliwy lub nietypowy, odróżniający siebie od innych na skutek posiadania pewnych cech, których inni w sobie nie znajdują. Wypowiadający się badani studiów stacjonarnych najczęściej pisali o swoich cechach osobowościowych, w większości o ekstrawersji, choć kilka prac ukazywało autorów narracji jako introwertyków względem innych osób w grupie studenckiej. W pracach tych introwertyczne osoby dały wyraz swoim wcześniejszym frustracjom powodowanym przez niechęć do wykonywania komunikacyjnych ćwiczeń w grupach, stosowanych na zajęciach z języka praktycznego. Opisały również, jak poradziły sobie z własną innością osobowościową akceptując siebie i dostrzegając własną „wyższość”, gdyż nie ocierającą się o płytką towarzyskość innych osób z grupy bądź znajdując dla siebie niszę w postaci literatury i czytania książek, czego inni w grupie raczej nie robią. Pojedynczy respondenci zwrócili uwagę na swoją wyjątkowość ze względu na nietuzinkowe zainteresowania (np. kultura japońska), zdolności językowe czy znajomość języka angielskiego dostarczająca im lepszego samopoczucia, przekonania o racji, a nawet wyższości w porównaniu z osobami nie władającymi językami obcymi. W rozumieniu tych ostatnich, pochodzących z małych miejscowości niedaleko Trójmiasta i opłacających studia, filologia angielska jest wciąż postrzegana jako elitarna, kojarzona z zagranicznymi wyjazdami, pop kulturą i modnym stylem życia. Refleksja nasuwająca się po przeczytaniu wypowiedzi pod kątem „ja jako inny” sprowadza się do konstatacji, że w większości prac ekstrawertyczność, towarzyskość, podróżowanie, rozmowy z *native speaker'ami* w pubie, a więc banalność i pospolitość są uważane za

„inność”, postrzeganą jako wartość czy prawdziwe ja. W tym kontekście respondentów, którzy pisali o swoich rozterkach i niedopasowaniach społecznych wyróżniali się z tego „nieciekawego” otoczenia, stanowiącego większość materiału badawczego, paradoksalnie swoją innością i nad-zwyczajnością.

Wśród studentów niestacjonarnych inność przejęła dwa przeciwstawne wymiary: bycie gorszym pod względem językowym i dlatego innym, jak również posiadanie lepszej kompetencji językowej i z tego powodu bycie innym. Trzeci motyw to inny w znaczeniu zmieniony. Studenci, którzy znaleźli się w pierwszej grupie skarżyli się na własną nieśmiałość, niepewność, początkowe problemy ze zrozumieniem wykładowców posługujących się angielskim, brak czasu na należyte przygotowanie się do zajęć, a także ogromną przepaść pod względem kompetencji językowej pomiędzy nimi a innymi studentami. Narracje ich emanowały frustracją, zagubieniem, czasami nawet brakiem przekonania, co do słuszności studiowania. Dla niektórych studia na prywatnej uczelni odbywały się kosztem wielu wyrzeczeń, zarówno rodzinnych, jak i finansowych, zaś marzeniem wielu była możliwość odbywania rozmów z rodzimymi użytkownikami języka. Z kolei, studenci, w swoim mniemaniu, dysponujący dobrą znajomością języka angielskiego uważali się za innych, gdyż byli lepsi od reszty („inni mówią takim ograniczonym kodem”, czuli się pewniejsi, a nawet pisali, że „poprawiali *native speaker’ów*”). Nieliczni studenci, zwłaszcza starsi wiekiem, zauważyli różnice tożsamościowe względem tego, kim byli kiedyś, a kim są teraz. Studia niewątpliwie dostarczają przeobrażeń w osobowości człowieka, a szczególnie cenne dla respondentów okazały się: trening strategiczny powodujący rzadsze uciekanie do strategii unikania, otwarcie na istotność fonetyki i starannego mówienia, czytanie interesujących tekstów o tematyce psychologicznej, poznanie ciekawych wykładowców, radość płynąca z pomagania innym w nauce angielskiego. Wyszczególnione znaczenia dobrze ilustrują fakt, że studenci niestacjonarni dokonują nie tylko porównań między sobą dotyczących kompetencji językowej, ale zdają sobie sprawę z pozytywnych zmian dokonujących się w nich samych na skutek studiowania języka obcego.

Gdzie badany dostrzega własne braki i niespójności?

W narracjach wszystkich studentów poszukiwanie innego jako niedoskonałego, rozpoznającego swoje braki i niedociągnięcia oznacza skupienie uwagi na problemach językowych przyszłych filologów. Większość z nich zdaje sobie sprawę, co powinni poprawić, a wśród przyczyn niezadowolenia z własnej kompetencji językowej wymieniają słabą znajomość gramatyki, niekiedy brak słownictwa, problemy z mówieniem publicznym, brak pewności siebie. Jeden z respondentów studiów stacjonarnych twierdzi, że języka uczy się samo-

dzielnie w domu, po przybyciu z uczelni, gdzie jest zbyt wiele przedmiotów w języku polskim, a wykładowcy polscy zbyt często i bez istotnych powodów rezygnują z angielskiego lub posługują się pozostawiającą wiele do życzenia fonetyką. Większość respondentów jest zdania, że w programie istnieje zbyt dużo przedmiotów niepotrzebnych, a dla kilku konieczność uczenia się hiszpańskiego zupełnie od podstaw zabiera studentom cenny czas, który mógłby być wykorzystany na praktyczny angielski. W świetle tych uwag warto raz jeszcze przypomnieć, że badani to studenci wyższej szkoły prywatnej, o których na skutek niżu demograficznego uczelnie obecnie zabiegają i którzy swój sukces akademicki rozpatrują nie w kategoriach tradycyjnie pojmowanego dyskursu uniwersyteckiego, opartego na refleksyjności i „dostrzeganiu kwestii związanych z rozpatrzeniem miejsca, jakie [student] zajmuje w świecie i losu, jaki przypadło dźwigać wśród innych i wraz z innymi” (Sławek 2012), lecz dyskursu przydatności i ekonomicznej skuteczności w przyszłości.

Wśród studentów niestacjonarnych, osób dojrzałych i starszych wiekiem, występuje tradycyjna tożsamość ucznia, gdy piszą, że chcą dowiedzieć się jak najwięcej nowych rzeczy, doceniają zdobytą wiedzę i umiejętności a niekiedy czują, że robią coś pożytecznego dla siebie i dla pracy. Jednak obok problemów związanych z poszczególnymi sprawnościami i podsystemami języka, niektórzy zwracają uwagę na problemy niejęzykowe, aczkolwiek generowane nauką języka. Szczególnie ciekawe niespójności opisują młode kobiety (n=6) podejmujące studia pod wpływem presji rodziny. W kilku pracach dostrzega się ich wielki niepokój i obawę przed rozczarowaniem domowników, którzy płacąc za studia domagają się doskonałych wyników i świetnie rozwiniętej kompetencji językowej. Jedna z wypowiedzi jest szczególnie dramatyczna, autorka pisze, że „Czasami boję się wracać do domu. Mój mąż, który nie ma studiów, myśli sobie, że wystarczy zapisać się na filologię, aby znać ‘perfekt’ angielski. Gdy przyjdzie ktoś ze znajomych chwali się mną i każe mi tłumaczyć, np. piosenki w radio. Ja zmyślam coś, ale czasami mam już tego dość. Kiedy mówię mu, że to nie takie łatwe, on krzyczy, że to moja wina i chyba się nie uczę”. Inną konsekwencją akwizycji języka jest poczucie znudzenia („Są momenty kiedy jestem zmęczony angielskim. Te wszystkie *phrasal verbs*, może ważne, ale rzadko używane przez *native’ów*, reguły gramatyczne czy zasady pisania angielskich esejów napawają mnie grozą, a czasem usypiają”). W porównaniu ze studentami stacjonarnymi, mniej jest uwag pod adresem niepotrzebnych przedmiotów. Jednak studenci niestacjonarni również upominają się o zwiększenie wymiaru praktycznego wszystkich zajęć na studiach.

Kim badany chciałby być?

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie kim badani chcieliby się stać odślania wymiar etyczny „spotkania z innym”, ponieważ wyznaczone „poziomy aspirac-

cji” ukazują intencje naszych działań. Stacjonarni studenci anglistyki najczęściej przywołują obraz siebie jako użytkowników języka angielskiego mówiących z nienagannym brytyjskim akcentem zbliżonym do akcentu rodzowitego i wykształconego użytkownika języka angielskiego mieszkających na Wyspach Brytyjskich. Tylko w jednym przypadku podano nauczyciela z uczelni jako punkt odniesienia, wyznaczający cel kształcenia językowego oraz członek rodziny mieszkającego od wielu lat w Irlandii, którego jedna z respondentek chciałaby „prześcignąć” pod względem kompetencji językowej. Trzy osoby stwierdziły, że mogłyby zostać nauczycielkami języka angielskiego, w tym jedna wyłącznie w polskiej szkole w kraju anglojęzycznym, inna osoba – tłumaczem mieszkającym za granicą, a jeszcze inna twórcą angielskich gier komputerowych. Takie opinie oznaczają, iż badani studenci wyrażają gotowość zdobycia jak najwyższego poziomu zaawansowania we wszystkich sprawnościach i podsystemach, choć niewiele piszą o własnym wysiłku i wkładzie. Warto zaznaczyć, iż wciąż żywy jest wizerunek idealnego *native speaker’a*, pomimo globalizacji i zmian, które dotknęły postrzeganie języka angielskiego na świecie.

Studenci niestacjonarni, zwłaszcza młodsi wiekiem, także wyrażają pragnienie podróżowania, wyjazdów zagranicznych, a nawet osiedlenia się w kraju anglojęzycznym, ale w mniejszym stopniu niż studenci stacjonarni. Prawie wszyscy z nich są starsi, niektórzy wykonują inne wyuczone zawody, zaś ich celem jest dobrze nauczyć się angielskiego lub, co ciekawe, reprezentować tak dobry poziom językowy, jaki mają niektórzy z ich wykładowców lub osiąść wymowę nauczyciela fonetyki angielskiej. W tych opiniach są bardziej realistyczni, gdyż nie porównują się do rodzimych użytkowników języka, lecz aspirują do innych Polaków, którymi, dzięki motywacji i wysiłkowi mogą się stać. Na przykład, jedna z respondentek napisała, że chciałaby być lepsza językowo od swojej przyjaciółki razem z nią studiującej, a inny student stwierdził, iż interesuje go „bycie najlepszym na roku”. Widać zatem, że rywalizacja nie jest obca grupom studenckim, być może z powodu mniejszego „zgrania” poszczególnych osób, ich przypadkowości studiowania czy alienacji.

Pragnienie bycia kimś innym podyktowane jest również siłą oddziaływania innych na nas, spowodowaną pozycją innej osoby, charakterem zaistniałej interakcji czy, po prostu, odnalezieniem w innym siebie. Dla jednej ze studentek niestacjonarnych takim innym, którego poglądy przejęła od razu był Michael Swan, głoszący swoje poglądy na temat gramatyki. Respondentka w narracji napisała: „W czasie konferencji Michael Swan powiedział, że gramatyka powinna być objaśniana w języku ojczystym, zwłaszcza gdy uczniowie dopiero co zaczęli się uczyć języka. Dawno tak myślałam, gdyż kiedy uczyłam się hiszpańskiego, a nauczyciel był *native’em*, nie mówiącym

po polsku, w ogóle nie rozumiałam, co mówi i dlatego nie umiem gramatyki. Michael Swan potwierdził moje przypuszczenia”.

Reasumując można stwierdzić, że istnieją różnice pomiędzy tożsamościami badanych studentów pod kątem heteroglosji. Tożsamość studentów stacjonarnych odślania się najbardziej w kategoriach grupy, do której przynależą. Dzieje się tak dlatego, iż wspólne doświadczanie procesu uczenia się (*community of practice*) powoduje „utożsamianie się” z wartościami i normami obowiązującymi w tej grupie, którymi możemy powiedzieć, stały się terminy przyjęte z dyskursu ekonomicznego, takie jak praktyczność, efektywność, opłacalność, skuteczność. Nieliczni, którzy temu opierają się, są raczej pozostawieni samym sobie i na własny sposób i użytek projektują swoje tożsamości językowe. Jednak uprawiając naukę w jednej grupie studenckiej z innymi, także i oni internalizują głosy i myśli innych, a w konsekwencji rozwijają się w oparciu o różne głosy, dialogi i opowieści, zewnętrzne i wewnętrzne, realne i zmyślane, „upragnione i niechciane” (por. Walczak 2011: 265). Studenci niestacjonarni, osoby z różnym bagażem doświadczeń edukacyjnych i życiowych mniej identyfikują się z grupą studencką, realizując swoje osobiste cele.

5. Podsumowanie

Istnieje wiele ujęć badawczych w odniesieniu do akwizycji języków obcych. Studium przedstawione w tym opracowaniu wpisuje się w metodologię jakościową i dlatego w podsumowaniu nie pojawiają się dyrektywy czy zalecenia, lecz refleksje ujawniające pewne obszary tożsamości językowej studentów filologii, które można uchwycić w świetle przeprowadzonego badania.

Pierwsza refleksja dotyczy uwzględniania wątku autobiograficznego uczących się języka. W grupie badanych studentów filologii angielskiej wyraźnie widać, że różnorodne motywacje decydują o ich wyborze studiów, jak również okresie życia, w którym to następuje. Wskazuje to na fakt, że tożsamość człowieka nieustannie się tworzy, nigdy nie jest ostateczna i nie wiadomo, w którym kierunku się rozwinie. Uwzględnienie doświadczeń studentów może spowodować, że studiowanie będzie dla nich bardziej adekwatne „kulturowo”, doprowadzi do większej satysfakcji z uzyskiwanych wyników, a nade wszystko umożliwi eksplorację tożsamości, tak ważnej w nauce języka obcego.

Druga refleksja dotyczy oczekiwań studentów co do natury studiów. Uwidacznia się wpływ myślenia kategoriami ekonomiczno-hedonistycznymi, w których prymat wiedzie myślenie korporacyjne oparte na pragmatyzmie, efektywności, skuteczności, zwane także korporacyjnym programem edukacyjnym (Rutkowiak 2010: 224) oraz przyjemności. Raczej nie planuje się

wzrostu jakości absolwenta studiów w rodzaju rozwinięcia jego myślenia czy analizowania problemów świata, lecz oczekuje zysków – pracy, wyjazdów zagranicznych, miłego spędzania czasu na rozmowach w językach obcych.

Trzecia refleksja dotyczy przekraczania czasoprzestrzeni tworzącej okres studiów. Prawdopodobnie czasy, kiedy studiowanie filologii angielskiej ograniczało się do przyjeżdżania na zjazdy, słuchania wykładów i przygotowywania się do egzaminów dla wielu studentów bezpowrotnie minęły. Dziś mają okazję praktykować nabywany język w różnych przestrzeniach geograficznych podczas zagranicznych wyjazdów wakacyjnych, wymian studenckich, prac sezonowych wykonywanych na terenie większości krajów unijnych. Poza tym, decydując się na studia filologiczne, aby „zalegalizować” swój zawód nauczyciela języka angielskiego i otrzymać potrzebne kwalifikacje, niektóre osoby „rozciągają” czas wykonywania pracy nauczyciela do okresu przypadającego na studia, a nawet przed studiami, czyli bez posiadania formalnych kwalifikacji do nauczania. Co więcej, przełomowe momenty, do których badani wracają ze względu na ich istotność w akwizycji języka, w ich mniemaniu, nie są bezpośrednio inspirowane uczelnią, lecz zainteresowaniami, przypadkowymi zdarzeniami przechodzącymi w dłuższe interwały czasu. Tak więc, tradycyjne mechanizmy wyłącznego wykorzystania przestrzeni budynku uczelni, jak również interwału czasowego dotyczącego okresu studiowania wyraźnie przeżyły się.

Czwarta refleksja wskazuje na osobę nauczyciela języka obcego. W opiniach badanych najlepszy nauczyciel jawi się jako rodzimy nosiciel języka, prowadzący zajęcia metodą komunikacyjną, a przy tym poprawiający błędy. Takie postrzeganie nauczyciela w dzisiejszych czasach ma się nijak do lansowanych poglądów dotyczących nauczania angielskiego jako *lingua franca*, czy argumentów o „posiadaniu” języka przez wszystkich użytkowników Kręgu Poszerzającego się (*Expanding Circle*; Kachru, 1986), władających nim w pewnym, jakkolwiek niedookreślonym, stopniu.

Na zakończenie przedstawionego wywodu, można postawić pytanie, jak kwestia studiowania języka angielskiego ma się do zagadnienia tożsamości postawionej w temacie pracy. Niech odpowiedzią, choć pośrednią, będą następujące pytania, sformułowane w oparciu o głosy obecne w badanych narracjach na temat tego, kim może być lub jest student uczący się języka angielskiego na wydziale filologii w obecnej dla niego czasoprzestrzeni wyznaczonej przez okres studiowania:

- Czy jest troszczącym się o siebie i przede wszystkim swój przyszły sukces zawodowy, z premedytacją dokonujący danego wyboru kierunku studiów?

- Czy działa pod presją rodziny i studiuje filologię angielską w stresie, aby sprostać rodzinnym ambicjom?
- Czy jest zdezorientowany i na wszelki wypadek studiuje filologię angielską na prywatnej uczelni, na której nie było problemów z dostaniem się?
- Czy chce zostać nauczycielem, gdyż wtedy zdobędzie pracę lub „zalegalizuje” prywatne nauczanie?
- Czy przyjmuje normy panujące w grupie uczeniowej, jakkolwiek odległe od indywidualnych przekonań, za właściwe i „swoje”?
- Czy więcej uczy się poza uczelnią niż na jej terenie?
- Czy dziwi się, że inni nie poprawiają jego błędów?
- Czy marzy o dłuższym pobycie za granicą, zwłaszcza w kraju anglojęzycznym?
- Czy bardzo aspiruje do stania się podobnym do rodzimego nosiciela języka angielskiego, który jest dla niego wciąż większym autorytetem od wykształconego polskiego wykładowcy?

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. 2005. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Burzyńska, A. i Markowski, M.P. 2007. *Teorie literatury XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- De Fina, A. i Georgakopoulou, A. 2012. *Analysing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. i Ushioda, E. (red.). 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dufva, H. 2006. „Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view” (w) *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (red. P. Kalaja i A.M.F. Barcelos). New York: Springer: 131-152.
- Duszak, A. 2002. „Us and others: An introduction” (w) *Us and Others. Social Identities across Languages, Discourses and Cultures* (red. A. Duszak). Amsterdam: John Benjamins: 1-28.
- Gieve, S. i Miller, I.K. 2008. “What do we mean by ‘quality of classroom life?’” (w) *Understanding the Language Classroom* (red. S. Gieve i I. K. Miller). Basingstoke: Palgrave Macmillan: 18-46.
- Golombek, P.R. 2011. „Dynamic assessment in teacher education: Using dialogic video protocols to intervene in teacher thinking and activity” (w) *Research on Second Language Teacher Education* (red. K. E. Johnson i P. R. Golombek). New York – London: Routledge: 121-136.
- Hosenfeld, C. 2006. „Evidence of emergent beliefs of a second language learner” (w) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. (red. P. Kalaja i A.M.F. Barcelos). New York: Springer: 37-54.
- Hyland, K. 2012. *Disciplinary Identities. Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge: CUP.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.

- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP.
- Johnson, K. 2003. „Every experience is a moving force: Identity and growth through mentoring”. *Teaching and Teacher Education* 19: 787-800.
- Kachru, B. 1986. *The Alchemy of English. The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Kiernan, P. 2010. *Narrative Identity in English Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kramersch, C. 2001. „Social discursive constructions of self in L2 learning” (w) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (red. J.P. Lantolf). Oxford: Oxford University Press: 133-154.
- Marchenkova, L. 2005. *Interpreting Dialogue: Bakhtin's Theory and Second Language Learning*. <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Marschenkova%20Ludmila%20Alexandrovna.pdf?osu1111777929> [DW: 15.08.2012].
- Morgan, B. 2004. „Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education”. *Bilingual Education and Bilingualism* 7/2-3: 172-188.
- Morgan, B. i Clarke, M. 2011. „Identity in second language teaching and learning” (w) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (red. E. Hinkel). New York – London: Routledge: 817-836.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Pavlenko, A. i Lantolf, J.P. 2001. „Second language learning as participation and the (re)construction of selves” (w) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (red. J.P. Lantolf). Oxford: Oxford University Press: 155-178.
- Róg, T. 2012. „Bakhtinian dialogical principle as a philosophical rationale behind intercultural studies” (w) *Informed Teaching* (red. H. Lankiewicz i E. Wąsikiewicz-Firlej). Piła: PWSZ: 69-80.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak, J. 2010. „Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu” (w) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka i J. Rutkowiak). Kraków: Impuls: 203-228.
- Saville-Troike, M. 2012. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sławek, T. 2012. „Mądrość i statystyka”. *Tygodnik Powszechny*. tygodnik.onet.pl/30,0,77257,madroszc_i_statystyka,artykul.html [DW: 27.07. 2012].
- Tucholska, K. 2007. *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Varghese, M., Morgan, B. i Johnson, K. 2005. „Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond”. *Journal of Language, Identity, and Education* 4/1: 21-44.
- Walczak, A. 2011. *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Załącznik A: Badanie czasoprzestrzeni

Liczba działań	Działanie autora	Przykłady z prac ⁶ (kod studenta) ⁷
1.	Oddzielenie fragmentów narracyjnych od nienarracyjnych	Narracyjny: „I remember a funny situation in Germany. I was sent for a pick-up lunch. I had to order (<i>eis sein</i>) for my boss and I didn't know the correct word in English or German. So I translated word by word and asked about cold legs!!! They had a big fun and afterwards asked me to go to a restaurant and brought cold legs (in Polish „zimne nóżki”)” (31n). Nienarracyjny: „Every exam session is easier for me because I know more and more what type of learner I am. I know how to use well the good sides of my personality and how to solve the problems that are cause my my weak sides” (25s).
2.	Kodowanie prac	Pytanie 3: „I worked in Ireland last summer as a waitress. It was a nice experience for me, very helpful. I want to be better and better. In the future I would like to work in a Polish school in Dublin as an English teacher” (12s).
3	Opis strukturalny 1. Instytucjonalne wzory przebiegu akwizycji 2. Biograficzne celowe działania 3. Trajektorie negatywny odczuć 4. Biograficzne procesy zmian	1. „After second semester I went to Vigo-Spain on Erasmus” (27s). 2. „I lived with guy from Czech Republic, a Spanish boy and a girl from USA. No one from us spoke Spanish. Ismael (Spanish guy) said to us: „Listen, you're in Spain, so it's the best time to learn this language”. We went for a course, and every day in the afternoon we had our private lessons at home with Ismael” (27s). 3. „At the beginning I was scared because people there in Galicia don't speak English, and my Spanish wasn't on high level” (27s). 4. „Now, after being in Vigo on Erasmus, I know that I want to live in Spain, I want to work and have family there. I'm interested in Spain, their culture, religion, life and handsome guys, and of course FC Barcelona” (27s).
4.	Dokonywanie abstrakcji	Pragmatyczność nauki hiszpańskiego
5.	Weryfikacja z innymi narracjami	Pozytywny odbiór programu Erasmus i wyjazdu do Hiszpanii w niektórych narracjach,
6.	Interpretacje autorki i sędziów kompetentnych	Wykorzystanie języka do celów komunikacyjnych

Załącznik B. Badanie heteroglosji

Opis zdarzenia	Interpretacja studenta (kod studenta)
„The most significant episode during my studies which still lasts is my job. Thanks to my job I'm exposed to English every day because I have to conduct my lessons in English” (54n).	„During the time I'm teaching I learned more about English language and grammar than on my studies” (54n).

⁶ W załącznikach ukazujących sposób analizy danych przedstawiono oryginalne wypowiedzi badanych.

⁷ Podana liczba oznacza numer kodowy studenta, zaś „s” (stacjonarne) i „n” (niestacjonarne) tryb studiów.

Agnieszka Kubiczek

Uniwersytet Jagielloński

FAZY PRZETWARZANIA INFORMACJI JĘZYKOWYCH W NAUCE OBCOJĘZYCZNEGO SŁOWNICTWA

The phases of vocabulary learning

In the article I am presenting the course of the process of learning vocabulary activated while teaching a foreign language. The paper takes the models of information processing and input processing as a starting point to describe the phases of vocabulary learning and to implicate the teaching procedures based on the insights in the natural processes of language acquisition. It provides theoretical background referring to the concept of instructed learning understood as the possibility of steering learners' perception and processing of lexical structures by the teacher, and also examples on how to use this knowledge in the classroom.

1. Wstęp

Glottodydaktyka zajmuje się opisem procesów uczenia się i nauczania języka drugiego, a także czynników je determinujących, z uwzględnieniem specyfiki warunków nauczania zorganizowanego (Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 20). Jej do pewnego stopnia interdyscyplinarny charakter wynika z faktu, iż sięga ona niejednokrotnie do innych dyscyplin naukowych badających poszczególne aspekty wymienionych procesów. Z drugiej strony glottodydaktyka odznacza się autonomią, ponieważ zaczerpnięte teorie przechodzą przez tzw. filtr glottodydaktyczny (Pfeiffer, 1986), czyli są weryfikowane według kryteriów określonych zgodnie z własnymi celami poznawczymi. Korzystając z koncepcji rozwiniętych przez nauki pokrewne trzeba pamiętać o tym, iż nie są one proste do połączenia ze sobą i zastosowania w glottodydaktyce, ponieważ nie zawsze dotyczą dokładnie tych samych zjawisk w tych samych kontekstach z uwzględnieniem tych samych

czynników. Niemniej jednak można próbować stworzyć z ich pomocą spójne koncepcje odnoszące się do rzeczywistości glottodydaktycznej.

Wyniki badań poświęconych przyswajaniu języków służą nie tylko teoretycznemu modelowaniu procesów nauki języków obcych, ale stanowią także podstawę do opracowywania efektywnych metod nauczania. Zadaniem współczesnej dydaktyki jest umożliwienie i wspieranie naturalnych procesów przyswajania języka drugiego pomimo specyficznych, często niekorzystnych warunków panujących w zbiorowym instytucjonalnym nauczaniu języków obcych. Mimo odmiennych kontekstów nie stwierdzono bowiem zasadniczych różnic w strukturze procesu przyswajania języka drugiego (w warunkach naturalnych) i obcego (nauka sterowana; por. Sadownik, 1981: 21). Jakkolwiek proces ten jest dla każdego człowieka taki sam, to ma on charakter indywidualny – wszyscy przechodzą te same fazy, ale dana faza może mieć odmienny przebieg u poszczególnych osób. O ile częścią procesów przyswajania języka nie można sterować z zewnątrz, to w przypadku wielu struktur językowych można wpływać na przebieg ich nabywania, np. przyspieszać lub skracać pewne etapy nauki.

2. Miejsce słownictwa w nauce języków obcych

Wyobrażenie o nauce języka obcego sprowadza się najczęściej do przyswajania słownictwa i reguł gramatycznych. Także programy nauczania podają jako jeden z głównych celów rozwijanie kompetencji leksykalno-gramatycznej. Na nierozłączność tych dwóch elementów wskazuje opis *kompetencji leksykalnej* jako „wiedzy i umiejętności w zakresie stosowania słownictwa danego języka, na co składają się elementy leksykalne i gramatyczne” (Raczyńska, 2007: 172). Wiedza ta pozwala użytkownikowi języka rozumieć słowa i zwroty, zachowywać je w pamięci, wywoływać je z niej oraz stosować we własnych wypowiedziach, a więc obejmuje zarówno receptywną jak i produktywną znajomość słownictwa (por. Scherfer, 1988).

Kolejne skojarzenie z nauką słownictwa to pamięciowe opanowywanie dwujęzycznej listy wyrażen i długotrwałe ćwiczenia utrwalające, zakończone odpytywaniem przez nauczyciela. W rzeczywistości zaniechano takiego postępowania wraz z odrzuceniem metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Wzrost znaczenia kompetencji komunikacyjnej zmienił postrzeganie leksyki, albowiem założono, iż „umiejętność przekazu informacji jest najsilniej uzależniona od poziomu opanowania słownictwa” (Komorowska, 1982: 115). Jednak według Huneke i Steinig (2002: 146) także podejście komunikacyjne zaniedbywało pracę nad „słowami” na rzecz całościowych formułek gotowych do zastosowania w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Od czasu, gdy postuluje się opracowywanie metod nauczania w oparciu o wiedzę o procesach przyswajania języka, coraz silniej podkreśla się konieczność wspierania naturalnego

przebiegu procesów poznawania i zachowywania w pamięci słownictwa, a więc samodzielnego konstruowania znaczeń nowych wyrażen i ich integrowania z indywidualnym systemem wiedzy uczącego się, tak by ten był zdolny rozumieć myśli i potrzeby innych oraz wyrażać własne intencje, używając struktury leksykalne stosownie do osoby rozmówcy i kontekstu sytuacyjnego.

3. Nauka języka obcego jako przetwarzanie danych językowych

Nauka to proces aktywnego przyswajania informacji (Kessler, 2004: 17). W tym ujęciu nauka języka to odbiór, przetwarzanie i zachowywanie informacji tworzących system wiedzy językowej. Informacje to wewnętrzne reprezentacje mentalne, które powstają na bazie danych pochodzących z otoczenia interpretowanych w oparciu o kontekst, w jakim się pojawiły, a także o posiadaną wiedzę i dotychczasowe doświadczenie. Te pozwalają na analizę i umiejscowienie nowej informacji w sieci innych powiązanych z nią informacji w systemie wiedzy. Dzięki wielopoziomowemu przetworzeniu i zachowaniu w pamięci możliwe jest zastosowanie przyswojonych informacji w dalszych działaniach językowych. Znając funkcjonowanie ludzkiej kognicji, a więc m.in. sposób przetwarzania informacji językowych, można tak organizować proces nauki, by osiągnąć jak najlepsze efekty.

W procesie przetwarzania informacji Schmidt (1986: 3) wyróżnia następujące fazy:

- zainteresowanie informacją;
- przyjmowanie informacji;
- analiza informacji;
- zachowanie informacji;
- reaktywacja zachowanej informacji;
- zastosowanie informacji.

Osoba opanowująca dany język tworzy wiedzę językową przez przetwarzanie tzw. danych wejściowych, które są dostarczane przez otoczenie językowe, a więc wszystkie dochodzące do nas teksty pisane i mówione (input). Input zawiera struktury i reguły języka docelowego, na podstawie których uczący się stawia hipotezy o jego budowie i funkcjonowaniu, które weryfikuje w czasie działań językowych (słuchania i mówienia). Proces nabywania danej struktury opisuje Vogel (1989: 92-94) wyróżniając następujące fazy:

- odbiór inputu;
- dostrzeżenie struktury językowej;
- postawienie hipotezy;
- testowanie hipotezy;
- zachowanie struktury w indywidualnym systemie językowym;

- *output*, czyli zastosowanie struktury językowej.

Input jest przetwarzany selektywnie, tzn. mechanizm uczeniowy wybiera z odbieranego tekstu to, co następnie zostanie poddane analizie. A więc nie wszystko, co słyszymy czy widzimy, służy do konstruowania systemu językowego. Zdolność postrzegania człowieka jest ograniczona i dlatego z łańcucha dochodzących do nas sygnałów, możemy przetworzyć tylko część z nich, najczęściej te, które zostały przez nas z jakiegoś powodu zauważone. Powodem zwrócenia uwagi na dany element czy wzbudzenia zainteresowania nim może być wyróżnianie się spośród innych elementów, waga jego znaczenia dla zrozumienia większej jednostki informacyjnej czy po prostu jego nowość jako elementu dotąd nieznanego czy nienapotkanego. Aby nowa informacja mogła zostać przeanalizowana, musi ona być zrozumiała, tak by móc postawić hipotezę dotyczącą znaczenia, budowy i funkcjonowania struktury w kontekście językowym i sytuacyjnym (por. Wode, 1993: 268, Gass, 1997: 4).

W ten sposób każdy konstruuje swój indywidualny systemy wiedzy językowej. Dlatego dydaktycy zalecają, by nauczyciele nie podawali gotowych objaśnień, lecz tworzyli okazje sprzyjające samodzielnemu efektywnemu odkrywaniu struktur i reguł. Odpowiednie podanie materiału językowego oraz pokierowanie uczniem pozwala na szybkie i sprawne przetworzenie struktur językowych, dzięki czemu proces nauki nie polega na pokonywaniu długotrwałej drogi metodą prób i pomyłek, lecz zmierza prosto do celu. W oparciu o znajomość przebiegu procesu nabywania języka można opracować konkretne procedury odpowiadające kolejnym fazom nauki. Lewicka (2007: 67) proponuje następujący układ:

- sensybilizacja;
- selekcja;
- semantyzacja;
- memoryzacja;
- konceptualizacja;
- aplikacja.

Punktem wyjścia w procesie nauki języka obcego jest aktywowanie posiadanych zasobów językowych, tak by ułatwić tworzenie nowej wiedzy. W fazie selekcji i semantyzacji uczeń przyjmuje nowe informacje kierując się ich wartością i poszukuje ich znaczenia. Zapamiętane treści stają się przedmiotem konstruowania własnych wyobrażeń odnośnie nowych informacji, które dotyczą najczęściej ram sytuacyjnych i sposobów werbalizacji, co ułatwia zastosowanie informacji w przyszłej komunikacji językowej.

4. Nauka słownictwa obcojęzycznego

Słowa to ciągi znaków, które niosą określone znaczenie przedmiotowe, a ich „funkcja i znaczenie wynikają z kontekstu, czyli bezpośredniego (poprzedzające-

go i następczego) sąsiedztwa wyrazowego, oraz kontekstu syntagmatyczno-syntaktycznego” (Szciodrowski, 2002: 434). Przyswajanie struktury leksykalnej obejmuje zatem zasadniczo jej formę dźwiękową lub/i graficzną, znaczenie oraz cechy morfo-syntaktyczne, czyli jak zachowuje się dana forma w sąsiedztwie innych struktur językowych. Uczniowie uczą się nowych wyrażen bądź to przez bezpośrednie odniesienie ich do opisywanych obiektów, czynności czy zdarzeń, bądź przez odbiór i aktywne przetwarzanie tekstów. Uczący się identyfikuje i analizuje nową formę językową dostrzegając jej funkcję, cechy charakterystyczne i analogię z innymi znanymi strukturami, w skutek czego przypisuje jej znaczenie i zasady użycia. Struktury złożone są przyswajane, w zależności od stanu posiadanej wiedzy ucznia, całościowo lub są rozkładane na segmenty.

Dostrzeżenie zależności między przedstawionymi powyżej opisami i fazami nauki pozwala lepiej zrozumieć cel i charakter poszczególnych etapów pracy ze słownictwem. Wiedza ta może stanowić podstawę teoretyczną pozwalającą uzasadnić postępowanie zalecane w czasie kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, którzy działają często intuicyjnie lub zgodnie z własnym przekonaniem o właściwości stosowania danej techniki (tzw. osobiste teorie nauczania). W oparciu o naturalne procesy przyswajania słownictwa można zaproponować etapy pracy ze słownictwem:

- prezentacja nowej struktury i jej identyfikacja;
- przypisanie znaczenia;
- uświadomienie budowy i reguł funkcjonowania danej struktury;
- utrwalenie struktury;
- użycie struktury.

Zestawiając ze sobą wymienione powyżej modele: przetwarzania informacji, przetwarzania inputu, procedur dydaktycznych w nauczaniu języków obcych oraz pracy ze słownictwem można dostrzec następujące korelacje:

<i>przetwarzanie informacji</i> (wg. Schmidt 1986)	<i>przetwarzanie inputu</i> (wg. Vogel 1989)	<i>procedury</i> (wg. Lewicka 2006)	<i>przyswajanie struktury leksykalnej</i>
zainteresowanie	input	sensybilizacja	prezentacja
przyjęcie informacji	Dostrzeżenie formy	selekcja	identyfikacja nowej struktury
analiza	Postawienie hipotezy	sematyzacja	przypisanie znaczenia, uświadomienie budowy i reguł funkcjonowania
zachowanie i reaktywacja	testowanie hipotezy i zachowanie	memoryzacja i kontekstualizacja	integracja i utrwalenie
zastosowanie	output	aplikacja	użycie

Tabela 1: Zestawienie faz przetwarzania struktur językowych.

Odwołując się do tych modeli można wysnuć wiele wniosków i implikacji dla nauczania struktur językowych, w tym leksyki.

4.1. Faza prezentacji

Model przetwarzania informacji podkreśla wagę zainteresowania – im bardziej jesteśmy ciekawi, tym wyższa gotowość aktywnego działania. Potwierdzają to obserwacje uczniów, którzy dużo chętniej i efektywniej opanowują słownictwo związane np. ze światem komputerów niż z ochroną środowiska.

W czasie naturalnego procesu przyswajania języka dostrzegane są te wyrażenia, które zwróciły naszą uwagę. Na lekcji języka obcego najczęściej to autorzy podręcznika i nauczyciele dokonują wyboru, które struktury staną się przedmiotem nauki, i tak organizują input, by skierować uwagę uczniów na wybrane zwroty (konstruktywiście są przeciwni takiemu postępowaniu i postulują, by każdy uczeń miał prawo do własnego wyboru struktur do przyswojenia). By uczeń mógł dostrzec daną strukturę musi ona zostać odpowiednio wyeksponowana lub uczeń sam musi ją uznać za wartą poddania analizie, a więc w najczęstszych przypadkach uznać za ogólnie przydatną lub potrzebną dla realizacji konkretnego celu.

W czasie prezentacji materiału językowego nauczyciel stosuje techniki ułatwiające strukturyzację i zrozumienie tekstu, kierując równocześnie uwagę na wybrane jego elementy. Bardziej wpadają w ucho tudzież w oko te formy, które występują często lub są bardziej wyraziste. Jeśli tekst jest prezentowany ustnie, nauczyciel może posłużyć się odpowiednią intonacją, zaakcentowaniem czy powtórzeniem danego wyrażenia. W tekście pisanym zwracamy uwagę na powtarzające się formy, częściej zauważamy wyrażenia, które są nam nieznane i utrudniają zrozumienie treści (zjawisko to występuje dużo rzadziej w czasie odbioru tekstu mówionego). Dodatkowo osoby prezentujące tekst mogą zastosować środki graficzne, np. podkreślenie, kolor.

Osobnym zabiegiem dydaktycznym jest takie skonstruowanie zadań do tekstu, by uczniowie byli zmuszeni rozpoznać dane wyrażenie jako niezbędne do jego rozwiązania. Z tego wynika postulat, by jeszcze przed prezentacją tekstu uczeń był świadomy celu, dla którego go słucha czy czyta. Postępowanie to jest zgodne z sytuacją w naturalnym środowisku obcojęzycznym, kiedy odbiorca tekstu ma pewne z góry określone lub modyfikowane na bieżąco intencje czy oczekiwania wobec tekstu.

To co odróżnia naukę języka obcego od przyswajania języka w sytuacji naturalnej, to przyswajanie wyizolowanego słownictwa. Jest ono wprowadzane przez nauczyciela w postaci prezentowanych po kolei wyrażań, których znaczenie jest objaśniane z pomocą różnych technik, np. podanie zdania kontekstowe-

go, definiowanie czy podanie wprost odpowiednika w języku ojczystym. Uczniowie korzystają też z pomocy dydaktycznych, typu repetytoria i słowniki tematyczne z listami zwrotów obcojęzycznych i ich odpowiedników w języku ojczystym. Te ostatnie służą przejściu kolejnej fazy – przypisania znaczenia.

4.2. Faza przypisania znaczenia

Ponieważ warunkiem udanego przetworzenia struktury jest jej zrozumiałość, nauczyciel powinien zadbać o odpowiednią jakość prezentacji materiału językowego. W modelu przetwarzania inputu wiele miejsca poświęca się poziomowi przetwarzanego tekstu, który ogólnie określa się za Krashenem jako *i+1* (Krashen, 1985: 2). Dzięki niemu uczeń dostrzega w swojej wiedzy lukę, którą może zapełnić przyswajając daną strukturę. To zaś możliwe jest tylko wtedy, jeśli kontekst, w jakim występuje nowa forma jest wystarczający do identyfikacji jej znaczenia, a dalej do rozpoznania jej cech morfo-syntaktycznych i reguł użycia. Oznacza to, iż musi ją otaczać odpowiednia ilość znanych struktur, tak by w połączeniu z kontekstem sytuacyjnym można przypisać jej znaczenie. Swoistą rolę odgrywają tu wiedza ogólna ucznia i dotychczasowe doświadczenia, w tym znajomość innych języków. Dzięki nim uczeń łączy ze sobą poszczególne segmenty tekstu z informacjami pozajęzykowymi i odczytuje ich znaczenie (por. de Florio-Hansen, 1991: 341). Trudności sprawiają tu elementy leksykalne znaczeniowo ubogie i o niesprecyzowanym znaczeniu, np. partykuły oraz pojęcia o wysokim stopniu abstrakcyjności.

W wyniku znajomości opisanego procesu zaleca się stosowanie różnorodnych technik objaśniania słownictwa, wśród których podawanie od razu odpowiednika w języku ojczystym jest raczej ostatecznością. W pierwszej kolejności należy sięgać do środków napotykanych w warunkach naturalnych, a więc odniesienie nowej formy bezpośrednio do jej denotatu (np. nazwanie konkretnego przedmiotu) lub w oparciu o tekst. W pozostałych przypadkach prezentacja powinna zawierać odpowiedni kontekst czy to językowy czy sytuacyjny umożliwiający uczniom odkrycie znaczenia danej formy (opis sytuacji, definiowanie, synonimy, itp.). Taki sposób objaśnienia słownictwa nie jest niczym obcym również w naturalnych warunkach, kiedy to bezpośrednio prosimy naszego rozmówcę o wyjaśnienie niezrozumianego zwrotu czy sprawdzamy go w słowniku. Sięganie do posiadanej wiedzy językowej wykorzystuje znajomość reguł tworzenia rodzin wyrazów oraz podobnych zwrotów o tym samym znaczeniu w innych językach.

Do doświadczeń językowych należy niewątpliwie język ojczysty. Sporo kontrowersji w temacie wprowadzania nowego słownictwa budzi kwestia tłumaczenia wyrażen. Przeciwnicy uważają, że należy tworzyć bezpośrednio

połączenia między nazwą a nazwanym obiektem i że odniesienie do języka ojczystego zaburza proces myślenia w języku obcym. W dodatku przypisywane odpowiedniki mogą być nieadekwatne, ze względu na różnice w cechach semantycznych. Jednakże rzeczywistość pokazuje, że niezależnie od metod stosowanych przez nauczycieli uczący się tak czy tak szukają macierzystych ekwiwalentów (por. Scherfer, 1988: 32). Język ojczysty jest bowiem naturalnym pośrednikiem w konstruowaniu znaczeń; wraz ze wzrostem stopnia zaawansowania językowego człowiek odrywa się od tego języka i aktywuje bezpośrednio zasoby wiedzy w języku drugim (Butzkamm, 1993: 124).

4.3. Faza uświadomienia budowy i reguł funkcjonowania

Proces przyswajania struktur językowych stanowi pewne kontinuum od analizy czysto semantycznej do szczegółowej analizy strukturalnej (Gass, 1997). Naukę słownictwa należy postrzegać jako proces, w którym po początkowej niepewności względem właściwego zrozumienia nowej struktury następuje coraz dokładniejsze uchwycenie znaczenia, łącznie z jej cechami konotacyjnymi i socjokulturowymi (Scherfer, 1988: 34). Nie każdy zrozumiany zwrot staje się przedmiotem procesów uczeniowych, albowiem zdarza się, że odebrana wypowiedź jest przetworzona na poziomie komunikacyjnym, ale nie przyczynia się do poszerzenia wiedzy. Tu należy widzieć kolejną rolę do spełnienia dla nauczyciela, który w sposób mniej lub bardziej świadomy skłania do pochylenia się ucznia nad danym wyrażeniem – bądź to przez zapytanie o jego znaczenie, bądź tworząc sytuację, w której uczeń musi rozpoznać to wyrażenie lub sięgnąć po nie w celu wykonania zadania.

Uczeń, który dostrzegł nowe wyrażenie stawia najpierw hipotezę, która w przypadku słownictwa odnosi się nie tylko do znaczenia, równie ważne są wymowa, pisownia oraz rozpoznanie cech morfo-syntaktycznych, a więc jaką jest częścią mowy, jakie inne formy tworzy i co one wyrażają (np. jak tworzy się formę mnogą danego rzeczownika, albo jak brzmi forma czasownika dla innej osoby). Nie bez znaczenia są informacje dotyczące łączenia się danej struktury leksykalnej z innymi w bardziej złożone struktury, np. połączenia przyimkowe, kolokacje, idiomy.

Testowanie hipotez może mieć miejsce przy ponownym rozpoznaniu struktury w kolejnych odbieranych wypowiedziach i porównanie, czy przypisane znaczenie jest aktualne w nowym kontekście, a także przez dostrzeżenie takiej samej reguły użycia. Proces ten może zostać znacznie zoptymalizowany na lekcji języka obcego przez odpowiednie kierowanie uwagi ucznia na właściwe elementy. Mogą to być bezpośrednie pytania o daną cechę struktury lub też zadania, które wymuszają receptywne lub ewentualnie częściowo

reproduktywne posłużenie się zwrotem. Służą temu ćwiczenia, gdzie należy wybrać właściwy zwrot spośród podanych, np. wpisanie wyrażenia do luki w zdaniu, wykreślenie słowa niepasującego, dopasowanie do siebie zwrotów lub odpowiedzenie na pytanie wyrażeniem z tekstu.

Takie receptywne testowanie hipotez poprzedza zazwyczaj testowanie produktywne, polegające na aktywnym zastosowaniu poznanego wyrażenia w produkcji językowej (por. Vogel, 1989). Postępowanie to wymaga użycia w pełni struktury, do czego potrzebne są nie tylko znajomość formy i znaczenia, ale także jej funkcjonowania w ramach systemu danego języka lub tekstu. Rolą nauczyciela na tym etapie jest dostarczenie ćwiczeń utrwalających pozwalających przetestować nowe wyrażenia „z różnych stron”. Mogą to być ćwiczenia typu uzupełnienie rzeczownika w formie mnogiej, ćwiczenia na uzupełnienie tekstu nowymi wyrażeniami.

4.4. Faza integracji i utrwalenia

Wiedzę tworzą informacje zachowane w pamięci. Za przyswojone uznaje się te dane językowe, które zostały dostrzeżone, przetworzone i zintegrowane z istniejącym systemem wiedzy (tzw. intake, zob. Sharwood Smith, 1994). Kryteria odnośnie tego, które elementy zapamiętujemy lepiej są analogiczne do tych, według których prędszej je dostrzegamy, a więc przede wszystkim częstotliwość występowania lub uznanie za przydatne. Generalnie uczymy się chętniej i lepiej opanowujemy słownictwo, które jest nam bliskie, które jest często używane, oraz ma „daleki zasięg”, czyli takie wyrażenia, przy pomocy których można opisać wiele obiektów, sytuacji i zdarzeń w różnych sytuacjach komunikacyjnych (Scherfer, 1988: 29).

Zachowanie struktury w pamięci jest związane z jej integracją z dotychczasową wiedzą, czyli umiejscowieniem jej w sieci informacji, jaką tworzy system wiedzy. Informacje, które próbujemy zapamiętać w wyizolowaniu, np. poprzez „wkuwanie na pamięć” listy słówek, zazwyczaj szybko zostają zapomniane. Skuteczniejsze jest tworzenie relacji czy ciągów skojarzeń. Istnieje wiele różnych strategii memoryzacji słownictwa, spośród których można wymienić połączenia słowne, gdy słowa są zapamiętywane w typowych kontekstach językowych lub w zdaniach, łączenie słów w rodziny wyrazów, synonimy, antonimy, tworzenie pól semantycznych czy sieci skojarzeń wokół jakiejś sytuacji komunikacyjnej. Zadania oferowane na lekcji powinny wspierać reorganizację systemu wiedzy zachęcając do grupowania, klasyfikowania, uporządkowywania i kategoryzowania wyrażań.

Dodatkowym wzmocnieniem jest udział wielu zmysłów, a więc wzroku (forma graficzna, obraz sytuacji), słuchu (forma dźwiękowa, odniesienie do

fragmentów konkretnej rozmowy), także emocje związane bądź to z samym wyrażeniem bądź sytuacją, w której go poznaliśmy lub użyliśmy. Wielopoziomowe przetwarzanie informacji, a co za tym idzie głębsze zapamiętanie, oznacza tutaj: na poziomie werbalnym, sensorycznym, motorycznym, emocjonalnym (Engelkamp, 1985).

Długotrwałe zachowanie informacji wiąże się z procesem jej reaktywacji (por. Schmidt, 1986). Każdorazowe użycie struktury językowej powoduje ponowną aktywację nie tylko jej cech fonetycznych, graficznych, semantycznych i gramatycznych, ale też wzmocnienie śladów w pamięci, które dysponują mocą (zdolnością) receptywną, reproduktywną oraz produktywną (kreatywną; Szczodrowski, 2000). W zależności od tego, która zdolność będzie w jakim stopniu aktywowana, taki ślad pozostanie w pamięci. W tym kontekście trzeba odróżnić tzw. bierną i aktywną znajomość słownictwa, a więc czy uczeń potrafi daną strukturę jedynie rozpoznać (zrozumieć), czy także wykorzystać we własnych wypowiedziach.

Zachowanie struktur w pamięci i ich integracja z osobistym systemem wiedzy jest procesem bardzo indywidualnym. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie dogodnych warunków, a więc dostarczenie licznych zadań, aktywujących różne obszary i typy wiedzy. Są to niejednokrotnie te same ćwiczenia, które zostały wymienione przy etapie testowania hipotez. Ważne jest by aktywowały one odpowiedni kontekst językowy i sytuacyjny, by dotyczyły formy zarówno graficznej jak i dźwiękowej, by wymagały odwołania się do posiadanej wiedzy i ewentualnie osobistych doświadczeń.

4.5. Faza użycia

O ile w czasie utrwalania słownictwa testuje się po kolei różne pojedyncze lub częściowo połączone aspekty nowych wyrażen, o tyle na etapie jego zastosowania zakłada się, że stało się ono już integralną częścią posiadanej wiedzy i uczeń jest zdolny do posłużenia się nim w komunikacji językowej. Na lekcjach można zaobserwować, że zanim uczeń przejdzie do całkowicie swobodnego użycia, ma możliwość rozwiązania mniej lub bardziej sterowanych tzw. zadań (przed)komunikacyjnych. Mają one na celu odciążenie umysłu ucznia w warstwie treściowej, gdy uczeń może się skoncentrować głównie na werbalizacji myśli. Jako przykład takich zadań można podać streszczenie lub opowiadanie znanego tekstu, odpowiadanie na pytania otwarte czy tworzenie wypowiedzi ograniczonych ramami konkretnej omówionej wcześniej sytuacji.

Końcowym etapem nauki słownictwa jest jego zastosowanie w swobodnych wypowiedziach w dowolnym czasie i kontekście. Oczywiście należy mieć tu na względzie prawa działania pamięci. Wyrażenia nie używane dłuższy czas ulegają stopniowemu zapominaniu, dlatego dobrze jest stwarzać na lekcji okazje do

ponownego ich użycia. Należy mieć też na względzie, iż zwroty testowane i używane głównie receptywnie nie będą zapewne wykorzystywane przez ucznia w produkcji własnej, albowiem ich ślad w pamięci straci swą moc produktywną.

Produktywne użycie wymaga aktywacji struktury na wielu poziomach i ich koordynacji. Przy tworzeniu wypowiedzi trzeba daną myśl zwerbalizować, czyli nieraz wybrać spośród kilku form tą, która jest właściwa dla konkretnej sytuacji czy relacji z rozmówcą. Wybór dotyczy często nie tylko tego jednego wyrażenia, ale automatycznie innych struktur, które trzeba następnie połączyć ze sobą z pomocą odpowiednich reguł morfo-syntaktycznych.

Faza zastosowania nowo poznanych wyrażen leksykalnych to bardzo często najbardziej zaniedbana faza w nauczaniu języka obcego. Przez nauczycieli jest ona postrzegana jako pochłaniająca bardzo wiele czasu. Faza ta, szczególnie na początku nauki, trwa rzeczywiście długo ze względu na problemy uczniów z formułowaniem myśli i poprawnym łączeniem wyrazów, co wywołuje błędy gramatyczne, leksykalne i logiczne, na poprawę których trzeba znowu poświęcić niemało czasu. Produkcja pisemna jest często przesuwana poza ramy lekcji jako zajęcie do domu, jeśli dochodzi w ogóle do ustnego wypowiedziania się na dany temat czy w danej sytuacji komunikacyjnej, to czyni to jeden lub dwóch uczniów. Szybciej jest odpytać pojedynczych słówek prosząc o podanie odpowiednika wyrażenia czy podając kontekst, który uczniowie uzupełnią brakującą formą leksykalną. Warto jednak pamiętać, że o ile wiele ćwiczeń i zadań utrwalających można wykonać w domu, także rozwijać sprawności receptywnych (także dzięki dostępnym dziś powszechnie nagraniom dla uczniów), to produkcja ustna może być kształcona jedynie w kontakcie z bardziej zaawansowanym językowo partnerem, którym najczęściej jest jedynie nauczyciel języka obcego.

5. Podsumowanie

Znajomość procesów przyswajania struktur językowych, ich przebiegu i determinantów pozwala na stworzenie uczniom optymalnych warunków do odkrywania nowego słownictwa i przetwarzania go z uwzględnieniem wszystkich cech potrzebnych do późniejszego jej użycia. Jakość analizy i trwałość zachowania struktury w pamięci zależy od form jej prezentacji oraz ćwiczeń językowych i zadań komunikacyjnych stosowanych przez nauczyciela. Powinny one umożliwiać pełne i wielopoziomowe przetworzenie zwrotów, co zapewni odpowiednie przygotowanie ucznia do ich użycia w przyszłych kontaktach obcojęzycznych zarówno w sytuacji edukacyjnej (egzamin, kursy kontynuacyjne), jak i warunkach naturalnych. Wiedza ta jest także przydatna

na nauczycielom, by móc nieraz spojrzeć krytycznie na oferowane materiały dydaktyczne, umieć je uzupełnić oraz opracować własne materiały w przypadku lekcji autorskich.

BIBLIOGRAFIA

- Butzkamm, W. 1993. *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- De Florio-Hansen, I. 1991. „FSU und ZSE. Ein Vergleich der Sprachaufnahme-probleme”. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1991: 339-345.
- Engelkamp, J. 1985. „Die Repräsentationen der Wortbedeutung” (w) *Handbuch der Lexikologie* (red. Ch. Schwarze, D. Wunderlich) Königsstein/TS: Athenäum: 292-313.
- Gass, S. M. 1997. *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Huneke, H.-W., Steinig, W. 2002. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kessler, H.J. 2004 *Didaktische Strategien beim Wissenstransfer im Spannungsfeld von Bildungs-didaktischen und kommunikationswissenschaftlichen Ansprüchen*. www.edoc.ub.uni-muenchen.de/archive/00003246/01/Kessler_Hansjoachim.pdf DW 12.05.2006.
- Komorowska, H. 2002. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London, New York: Longman.
- Lewicka, G. 2007. *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Pfeiffer, W. 1986. „Wissenschaftliche Grundlagen der Fremdsprachendidaktik”. *Deutsch als Fremdsprache* IV: 215-219.
- Raczyńska, M. 2007. „Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego” (w) *Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej „Przez Języki Obce do Sukcesu”*, Ustroń: 169-175.
- Sadownik, B. 1981. *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Scherfer, P. 1988. „Überlegungen zum Wortschatzlernen im Fremdspracheunterricht” (w) *Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen* (red. A. Rasch, M. Bludau, F. J. Zapp) Frankfurt nad Menem: Moritz Diesterweg Verlag: 28-51.
- Schmidt, G. 1986. „Fremdsprachlicher Unterricht mit mehr Motivation – Übertragung didaktischer Teilkompetenzen auf den Schüler bei der Methode von Jean-Pol Martin”. *Die Bayerische Realschule* 11/86: 16-20.
- Sharwood Smith, M. 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. Longman.

- Szczordowski, M. 2000. „Glottokodematyka i jej zakresy badawcze” (w) *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka* (red. B. Kielar, T. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz). Warszawa: Graf Punkt: 428-450.
- Vogel, K. 1989. *Aspekte der Lernersprache als Forschungskonzept des Zweitsprachenerwerbs*. Göttingen
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon/Flair.
- Wode, H. 1993. *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen*. Ismaning: Hueber.

Magdalena Sowa

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

APPROCHE COMMUNICATIVE OU PERSPECTIVE ACTIONNELLE – ETAT DES LIEUX DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES EN POLOGNE

The Communicative or Task-Based Approach – teaching/learning foreign languages in Poland

The presented article reviews changes in the Polish system of foreign language teaching that have or should have occurred in the last half a century. The suggested time span encompasses the utilization of two major didactic methods which have been in use since the 1970s, i.e. the Communicative Method and the Task-Based Approach.

The article consists of two major parts. The first one outlines the history and main methodological facets of the Communicative and Task-Based Approaches. The second part provides an analysis of the current state of affairs in Polish schools, based on surveys carried out among Polish teachers and students of foreign languages.

1. Introduction

La didactique des langues étrangères a été orientée, selon les périodes historiques et les courants méthodologiques, par des objectifs variés parmi lesquels apparaissent, entre autres, la maîtrise de la langue de culture et l'élargissement intellectuel, l'acquisition des automatismes pour une compétence orale, la capacité de communication parlée fondamentale, la compétence linguistique, la compétence de communication. Cette dernière, développée et renforcée par l'approche communicative à partir des années 70

du XX^e siècle, s'est attribuée une position durablement privilégiée. Comme rien n'est éternel dans le monde, le courant communicatif dans la didactique des langues a dû céder sa place à une autre conception qui, dès le début du nouveau millénaire, a commencé à prendre de la place dans la réflexion didactique contemporaine. En 2001, la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais *CECR*) a initié une nouvelle époque dans la didactique des langues, celle de la perspective actionnelle.

Le but de cet article est de s'interroger sur l'état de la diffusion et surtout de l'enracinement des nouvelles tendances pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères en Pologne dans les établissements scolaires publics. Ce questionnement portera principalement sur la réalisation, dans la formation linguistique institutionnelle en Pologne, des principes méthodologiques propres à l'approche communicative et à la perspective actionnelle. Après avoir rapporté de grands axes caractérisant chacune de deux méthodes, nous procéderons à un diagnostic de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles polonaises qui trouvera appui dans le sondage effectué dans le terrain¹.

2. De l'approche communicative à la perspective actionnelle : principes théoriques

L'approche communicative doit son nom à la compétence de communication qui demeure son objectif primordial. La définition de celle-ci est formulée par Hymes (1972) et désigne « la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent: le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (Cuq, 2003 : 48). Autrement dit, l'adaptation de la communication à la situation de communication contraint le locuteur à répondre aux éternelles questions : « Qui₁ parle ? A qui₂ ? Qui communique ? En présence de qui ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui₁ et qui₂ ? Entre qui₁ et quoi, qui₂ et quoi ? Entre quoi et où ? Etc. » (Moirand, 1990 : 14). Dans une telle perspective, la langue devient avant tout un instrument de communication et, plus

¹ Il s'agit de l'enquête réalisée auprès des enseignants de différentes langues vivantes enseignées en Pologne dans différents établissements scolaires (école primaire, secondaire, supérieure). L'enquête a été réalisée durant six mois (octobre 2009-mars 2010) et nous a permis d'obtenir cent questionnaires dûment remplis par les enseignants enquêtés.

précisément, de l'interaction sociale ce qui oblige à s'interroger non seulement sur l'émetteur, le canal, le message et le récepteur, mais à réfléchir également sur l'interprétation possible du message communiqué et sur l'effet que ce dernier est censé produire sur la personne du récepteur. Il en résulte que la communication efficace nécessite un maniement opératoire et simultané des formes linguistiques (relatives au lexique, à la grammaire, syntaxe, phonétique) et des règles conformes à l'usage social convenu de ces formes. Ceci a pour corollaire le fait que le sens transmis ne réside pas dans le message même, mais il est négocié dans l'interaction entre les participants de la communication.

La compétence de communication se présente ainsi sous un aspect multidimensionnel qui tient compte de plusieurs composantes, parmi lesquelles une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive, une composante référentielle, une composante stratégique (Canale et Swain, 1980 ; Charaudeau, 1983 ; Moirand, 1990 ; Cuq et Gruca, 2003). Ceci dit, elle est souvent considérée « comme la forme la plus achevée de la maîtrise d'une langue » (Wilczyńska, 2005 : 131) et son acquisition constitue l'objectif ultime et suprême de l'enseignement/apprentissage au niveau avancé (cf. Szulc, 1984 : 116-117).

L'appropriation des éléments constitutifs de la compétence de communication se déroule par la mise en place des activités pédagogiques appropriées dont le but est de ressembler le plus possible à la communication, où il importe de prendre en compte à la fois la production du message communiqué et les conditions de sa production. C'est pourquoi la tâche communicative (sous forme de jeu de rôle ou de simulation) devient une unité de base: tout en partant d'une communication simulée en classe, l'objectif de la tâche vise à développer la capacité des apprenants de participer à une communication authentique en société. Le rapport étroit entre la tâche et les situations de communication visées rejoint également la question des besoins communicatifs que les apprenants ressentent. Ces besoins sont examinés avant tout du point de vue langagier et correspondent aux fonctions langagières qui vont organiser la progression des contenus d'enseignement/apprentissage et l'emploi des supports et des matériels pédagogiques. Quant à ces derniers, « les matériels qui intéressent l'approche communicative doivent intéresser les apprenants, éveiller leur curiosité, les inciter à s'engager personnellement. Ils doivent s'appuyer sur l'expérience et les connaissances des apprenants, viser la communication, offrir de bons exemples d'une utilisation naturelle de la langue, offrir une possibilité de choix dans le contenu, tenir compte de différences d'intérêts, de styles et de rythmes d'apprentissage, favoriser la coopération et l'échange plutôt que la compétition, inciter les apprenants à évaluer les textes et les tâches, prévoir à

intervalles réguliers des possibilités de révision et de consolidation des acquis, permettre une autonomie régulière » (Zajac, 2004 : 15).

L'acquisition de la compétence de communication – l'idée de départ des constructeurs de l'approche communicative et l'objectif suprême de celle-ci – a été directement liée au processus de l'intégration européenne. Ce processus aurait dû être réalisé grâce à la maîtrise des langues étrangères mises au service des échanges mutuels entre les citoyens européens que ce soit dans le cadre des séjours touristiques ou professionnels (cf. Gajewska, Sowa, 2008). Une telle vision des choses n'a pu que déboucher sur une liste d'expressions et d'actes de parole qui insistaient sur le caractère ponctuel, inchoatif et interindividuel de la communication: « On y apprend plus souvent à commencer une conversation qu'à la reprendre, à réserver une chambre pour une nuit qu'à louer un appartement, et les discussions entre un étranger et un autochtone y sont autrement plus fréquentes que celles entre deux résidents ou à l'intérieur d'un couple mixte » (Puren, 2002 : en ligne). Tout en visant l'appropriation de la compétence de communication, l'approche communicative se traduit en termes d'un « agir sur l'autre par la langue » (Puren, 2006 : 37) où l'interaction avec l'autre, l'interprétation mutuelle des messages transmis et l'adaptation au contexte des messages nouvellement formulés demeurent parmi les buts de première importance. Ce qui compte avant tout c'est la réussite immédiate de la communication entre les participants de cette communication sans se soucier trop de la continuation ultérieure des relations.

Avec la publication du *CECR* en 2001, les instances éducatives européennes ont commencé à insister davantage sur une autre finalité de l'apprentissage, à savoir l'action commune réalisée à l'intermédiaire de la langue. Tout en imposant un nouvel objectif à la didactique des langues, la politique linguistique de l'Europe fait savoir qu'il n'est plus question de communiquer ponctuellement avec les étrangers, mais de coopérer ensemble à l'aide de la langue en vue d'un but commun. Même si certains auteurs (Beacco, 2007, 2008 ; Chiss, 2005) refusent de traiter le *CECR* comme tournant, renouveau ou nouvelle perspective, il est impossible de nier l'empreinte dont il marque la didactique des langues qui s'oriente désormais vers la perspective actionnelle.

Dans la vision des choses diffusée par le *CECR*, la communication ne suffit pas pour agir efficacement. Elle peut même gêner cette action. La focalisation sur l'action réduit la langue à un moyen, parmi beaucoup d'autres, qui permet d'atteindre le but et valorise ce qui peut être effectué de façon non verbale. Contrairement à l'approche communicative qui visait la formation d'un « communicateur », la nouvelle perspective actionnelle propose de former un « acteur social ». Elle situe ainsi l'apprentissage et l'usage de la langue au même

niveau en les traitant de synonymes: « elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001: 15). D'après cette présentation concise, la situation de communication doit être envisagée dans un cadre plus vaste que celui où les êtres humains communiquent dans un temps, un espace et un but concrets. Le postulat central renvoie à l'accomplissement d'une action qui peut être langagière, mais pas forcément. C'est l'action à accomplir, inscrite dans un contexte social précis, qui remplit de sens l'activité langagière de l'utilisateur de la langue, donc la communication. Puisque la réalisation d'une action prime sur la communication même, il importe de se concentrer sur les compétences autres que la production et la réception qui, toutes les deux, impliquent le locuteur dans la communication. Il est conseillé de travailler plutôt sur l'ensemble des compétences qui interviennent simultanément dans la communication aussi bien chez le locuteur que chez l'interlocuteur, car « la communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées (...) se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité » (CECR, 2001 : 9).

L'apprentissage d'une langue est donc considéré comme l'occasion d'accomplissement des actions à l'image de celles qui sont réalisées en société. Ceci veut dire que l'apprenant apprend par la résolution des tâches qui sont plus ou moins proches de la vie réelle et dans lesquelles l'activité langagière se trouve au service de l'action. Et comme la résolution des tâches a lieu dans la classe, cette dernière « devient une micro-société avec ses codes, ses règles, ses composantes sociales. L'apprenant n'est plus une personne qui apprend une langue étrangère mais un acteur social qui doit agir avec d'autres en société » (Perrichon, 2008 : 92).

La réalisation d'une action commune fait ressortir le caractère collectif et social de celle-ci. Il n'est plus question d'agir sur l'autre, mais il convient d'agir avec l'autre par l'intermédiaire de la langue ou autrement. Ce qui ne peut pas se perdre de vue, c'est une action collective à finalité collective : une action menée avec les autres et dont les autres sont bénéficiaires. Il en résulte que la personne de l'interlocuteur participe aussi à l'exécution de l'action et contribue à sa réussite ou à son échec. L'action à réaliser doit être alors envisagée comme une co-action exigeant la concordance de plusieurs facteurs, entre autres les

interlocuteurs: « il ne s'agit plus d' 'agir sur' mais plutôt d' 'agir en accord avec'. (...) il ne s'agit plus seulement que l'apprenant développe une aptitude à produire des énoncés dans des situations de communication répertoriées, mais qu'il mette en relation la pertinence de ce qu'il dit avec l'objectif qu'il s'est fixé en accord avec l'Autre » (Bourguignon, 2007 : 3-4).

Si l'apprenant équivaut à l'usager de la langue, il doit acquérir de nombreuses compétences indispensables pour faire le meilleur usage possible de la langue. L'usage et l'apprentissage de la langue s'inscrivent dans une situation paradoxale de dépendance réciproque: l'usage de la langue est impossible sans apprentissage, mais l'apprentissage de la langue ne peut s'opérer qu'à travers son usage. D'où la conclusion que « meilleur apprentissage conditionne meilleur usage » (Sowa, 2010a : 109). Et pour que cet usage soit efficace en action, il doit passer par un apprentissage en action, c'est-à-dire par la résolution des tâches qui sont plus ou moins proches de la vie réelle et dans lesquelles l'activité langagière se trouve au service de l'action. C'est dans l'action qu'il faut chercher l'inspiration du *CECR* pour la définition de la tâche, celle-ci désignant « toute visée actionnelle que l'acteur se présente à parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (*CECR*, 2001 : 16).

Vu ce qui précède, il est difficile de constater unanimement que la perspective actionnelle rompt avec les principes de l'approche communicative. Elle ne révolutionne pas sa devancière, mais la fait évoluer puisqu'elle reprend les mêmes définitions de situation de communication, de fonctions de communication, de grammaire fonctionnelle. Cette évolution consiste plutôt à orienter l'activité de l'apprenant vers un objectif précis, vers la réalisation des tâches concrètes, qui ne doivent pas être pensées exclusivement comme les tâches linguistiques, mais comme les fonctions sociales.

3. L'approche communicative ou la perspective actionnelle : réalité et pratique scolaires

Une décennie s'est déjà écoulée depuis la publication du *CECR*² et le lancement officiel de la perspective actionnelle³. Après ce laps de temps, il importe de s'interroger si le système de l'éducation linguistique en Pologne a tenu compte des postulats formulés dans la politique linguistique de l'Europe commune.

² La version polonaise du *CECR* a été publiée en 2003. Les versions en d'autres langues l'ont précédée.

³ Les limites de l'approche communicative sont largement détaillées dans Janowska (2011 : 34-39).

Comment se présente la situation dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en Pologne ? Où en sommes-nous après dix ans ?

Pour pouvoir répondre à ces questions, nous avons procédé au questionnement dans différents milieux scolaires parmi les enseignants et les apprenants de diverses langues étrangères enseignées dans les écoles polonaises⁴. Les réponses obtenues nous permettent d'analyser l'évolution des méthodes et techniques propres à l'appropriation des langues étrangères dans le milieu scolaire en Pologne. Elles sont également utiles pour nous rendre compte du degré de réalisation des principes de la perspective actionnelle aussi bien par des enseignants que des apprenants de langue.

La toute première observation qui ressort des réponses des enquêtés concerne une faible présence (soit 30%) de la perspective actionnelle dans la pratique enseignante. Les enseignants déclarent pourtant recourir à l'approche communicative (65% des réponses). La réalisation de l'objectif communicatif déclarée par la plupart des professeurs est prouvée par les supports pédagogiques dont se servent les enseignants. Les méthodes de langues utilisées en classe s'inscrivent essentiellement dans l'approche communicative. Sur 70 titres de manuels de langue évoqués par les professeurs, 10 à peine correspondent à la méthodologie propre à la perspective actionnelle.

L'intérêt pour l'approche communicative est aussi exprimé par les apprenants qui souhaitent apprendre à communiquer principalement dans les situations de la vie courante. Le manuel, étant leur support privilégié de l'apprentissage, permet de s'exercer à différentes situations communicatives à l'écrit et à l'oral, même si l'expression orale est plus souhaitée par les apprenants.

Le répertoire des activités pédagogiques qui ressort des enquêtes analysées se compose généralement d'activités autres que les tâches. A ces dernières, les enseignants préfèrent les jeux de rôle, les simulations, les questions-réponses et toute sorte d'exercices structuraux visant avant tout l'objectif linguistique et/ou communicatif. Dans les enquêtes recueillies, nous avons repéré quelques points d'interrogation marqués par les enseignants à côté du mot 'tâche', ce qui permet de constater qu'une partie des interrogés n'identifie pas du tout la tâche comme un des types d'activité d'apprentissage. Il est ainsi possible de s'interroger s'il existe pour les enseignants une différence entre l'approche communicative et la perspective actionnelle. Il en va de même pour les réponses des apprenants

⁴ Le questionnement effectué nous a permis d'obtenir les réponses de la part de 100 professeurs de langue et de 366 apprenants de langue étrangère. Pour les détails de l'enquête réalisée – voir Sowa 2011.

qui ne savent pas à quoi correspond l'activité pédagogique désignée par le terme de « tâche ». Ils la comprennent comme synonyme d'exercice tel quel.

Le type d'activités utilisées en classe et leur fréquence nous contraint à constater une forte orientation des activités langagières et des situations d'usage de la langue étrangère vers l'objectif communicatif à travers lequel la communication est considérée comme un but en elle-même. L'effort des apprenants est concentré sur la production des dialogues relatifs aux situations courantes de la vie à l'oral et à l'écrit. La rédaction des scénarios de communication préprogrammés (la version écrite du dialogue étant un support stable et sûr pour la production orale ultérieure) aurait pu facilement être remplacée par les activités d'expression orale et écrite intégrées dans une tâche complexe. Il serait alors possible de développer ces compétences en accomplissant des actions concrètes pareilles à ce que les apprenants sont habitués à faire tous les jours (à l'oral et à l'écrit).

Même si les enseignants cherchent à placer les apprenants dans les situations de la vie courante à travers différentes formes d'interaction, parmi les types d'activité d'apprentissage et d'évaluation, nous avons repéré l'emploi massif de celles qui se limitent plutôt à des connaissances qu'à des compétences langagières. Le recours fréquent à des exercices structuraux ou des activités purement linguistiques (exercices à trous, de transformation, vrai-faux, questions-réponses) privilégie la centration sur la langue en tant que telle tout en perdant de vue l'objectif extralinguistique qui prime dans les actions accomplies tous les jours en langue maternelle, et aussi dans les tâches.

Analysant les réponses fournies par les apprenants relatives à leur intérêt pour les activités visant la communication (tels jeux de rôle et/ou questions-réponses), il est possible d'admettre qu'à part l'aspect communicatif de ces activités, les apprenants y voient encore d'autres avantages. Ils les associent à une liberté apparente de leur réalisation. Si les apprenants expriment leurs préférences pour les jeux de rôle, c'est parce qu'ils « peuvent improviser » ou parce qu'on leur « demande d'improviser ». Ils constatent également que ce type d'activité facilite « l'apprentissage des dialogues » et qu'ils apprennent « à parler de mémoire ». D'après eux, ces activités peuvent être accomplies n'importe comment à condition de réemployer les structures lexicales et/ou grammaticales de la langue étrangère travaillées en classe. Une telle perception de l'activité communicative par les apprenants les rend insensibles à un scénario conversationnel défini propre à un jeu de rôle et enraciné profondément dans un contexte spatio-temporel. Ce dernier appelle à appliquer un style d'action approprié et reconnu, à se conformer à ce qui est collectivement admis. Il n'y peut aucunement être question d'improvisation, car l'atteinte de l'objectif, même si celui-ci est purement communicatif, exige

aussi l'application des règles et de manières de dire, de faire et de se comporter auxquelles il convient de penser. Ne respectant pas les principes propres à la communication définie ci-dessus (cf. Moirand, 1990), les activités pédagogiques comme celle de jeu de rôle, malgré leur dimension communicative évidente, ne servent qu'à apprendre à parler pour parler. Dans ce sens, elles ne respectent ni les objectifs d'apprentissage propres à l'approche communicative ni ceux de la perspective actionnelle.

Les réponses des enseignants et des apprenants interrogés confirment la primauté de l'activité langagière telle quelle dans tout ce que l'on demande de faire aux apprenants dans le cadre de la formation scolaire en langue étrangère. Il convient de se demander si la focalisation sur la langue dépasse les limites d'une simple communication, permet à l'individu d'activer un autre type de compétences et vise l'atteinte de l'objectif extralinguistique. A cette fin, nous avons interrogé les enquêtés sur les formes de travail mises en place dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue à l'école. D'après les réponses obtenues, nous constatons une forte présence des formes de travail individuel ou à deux. La coopération en groupe dans le cadre des activités exigeant un travail à plusieurs est rare et sous-estimée (pour ne pas dire dépréciée) aussi bien par les enseignants que les apprenants de langue. Ceci dit, il convient de s'interroger s'il est possible de s'entraîner à la communication si l'on travaille tout seul ? Cette observation va à l'encontre aussi bien de l'approche communicative que de la perspective actionnelle. Bien que le perfectionnement et la maîtrise de la langue étrangère correspondent à l'objectif prioritaire des apprenants, cet objectif risque d'être difficilement réalisable lorsque les apprenants seront privés de contact avec les autres et travaillent en solitaire.

Les types de compétences privilégiées (langue) ainsi que les types d'activités (jeux de rôles) et formes de travail (individuel ou en paires) mènent vers la question de l'usage réel que les apprenants feront de la langue apprise. Aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants la connaissance de celle-ci est indispensable dans la communication avec les locuteurs natifs au travail ou à l'étranger pendant de courts séjours. Les apprenants envisagent la possibilité d'habiter dans un milieu étranger à long terme. Aucun des deux groupes n'associe, de manière considérable, la maîtrise de la langue à l'accomplissement de diverses actions ou à la réalisation des projets internationaux avec les étrangers (ce qui demeure essentiel pour la perspective actionnelle). A la lumière de telles réponses, nous constatons, une fois de plus, le poids que l'approche communicative empreint sur la façon d'enseigner/apprendre une langue étrangère en milieu scolaire polonais où

l'on préfère l'inchoatif, le ponctuel et l'interindividuel de la communication au lieu de la coopération sociale à long terme.

4. Conclusions : quelle perspective d'enseignement/apprentissage des langues en avenir ?

Etant donné ce qui précède, nous osons dire que la publication du *CECR* n'a rien, ou presque rien, changé dans la façon d'enseigner les langues étrangères dans les écoles polonaises. D'après les réponses obtenues grâce aux enquêtes, les apprenants ne connaissent ni le *CECR* ni les principes de la perspective actionnelle qui leur est étrangère. Quant aux enseignants de langue, ils les considèrent comme continuation du courant communicatif dans l'enseignement des langues étrangères. Il s'ensuit que les tâches ne correspondent qu'aux activités purement langagières et sont principalement liées aux compétences langagières de communication (écouter, lire, parler, écrire). D'où la priorité de compétences, de modalités de travail, de contenus à enseigner qui est une preuve tangible de l'actualité de l'approche communicative dans les écoles polonaises de tous les niveaux. Nous constatons, non sans regret, que, même si les enseignants déclarent connaître le *CECR* et les principes de la politique linguistique européenne, ils ne les identifient que par les niveaux communs de référence utiles pour situer les apprenants sur tel ou tel stade de l'appropriation d'une langue étrangère. Nous concluons que, pour les enseignants enquêtés, le *CECR* n'apporte rien de nouveau à part une systématisation des niveaux de connaissance des langues étrangères. Ceci dit, nos observations indiquent que, comme l'approche communicative se porte bien dans les classes de langue en Pologne, la perspective actionnelle tardera encore à se stabiliser dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux apprenants polonais.

BIBLIOGRAPHIE

- Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. 2008. „Tâches ou compétences ?” *Le français dans le monde* 357: 33-35.
- Bourguignon, C. 2007. Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: le scénario d'apprentissage-action. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=865 DW 19.02.2009
- Canale, M. i Swain, M. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1/1: 1-47.

- Charaudeau, P. 1983. *Langage et discours*. Paris: Hachette.
- Chiss, J.-L. 2005. „Réflexions à partir de la notion de tâche: langage, action et didactique des langues” (w) *Plurilinguisme et apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (red. M. A. Mochet et al.). Lyon: École normale supérieure Lettres et Sciences humaines: 39-48.
- Cadre Européen Commun de Référence – Apprendre, Enseigner, Evaluer*. 2001. Conseil de l'Europe. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. i Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Gajewska, E. i Sowa, M. 2008. „Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels”. *Synergies Sud-Est européen* 1: 101-112.
- Hymes, D.-H. 1972. „On communicative competence” (w) *Sociolinguistics: Selected Reading* (red. J.B. Pride i H. Holmes). Harmondsworth: Penguin Books: 269-293.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Moirand, S. 1990. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Perrichon, E. 2008. Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues – cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle. Thèse de doctorat, Université Jean Monnet de Saint Etienne. http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var_recherche=Perrichon DW 18.02.2009
- Puren, Ch. 2002. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844 DW 26.03.2009.
- Puren, Ch. 2006. „De l'approche communicative à la perspective actionnelle”. *Le Français dans le Monde* 347: 37-40.
- Sowa, M. 2010. „L'apprenant et la tâche dans l'enseignement/ apprentissage des langues à des fins professionnelles” (w) *Développer les compétences multiples chez l'apprenant et chez l'enseignant en classe de FLE* (red. K. Szymankiewicz i J. Zajęc). Warszawa: Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego: 107-120.
- Sowa, M. 2011. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin: TN KUL.
- Szulc, A. 1984. *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków: Flair.
- Zajęc, J. 2004. *Du communicatif au discursif. Apports de la pragmatique du discours à la didactique des langues étrangères. Exemple du FLE*. Warszawa: Instytut Romanistyki, Uniwersytet Warszawski.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Urszula Paprocka-Piotrowska 5

ARTICLES

1. Otwinowska et al. – *Bilingualism at the school entrance age – an interdisciplinary research project* 7
2. Adriana Biedroń – *Cognitive-affective profile of gifted adult foreign language learners* 31
3. Małgorzata Marzec-Stawiarska – *Collaborative writing during classes of academic writing* 41
4. Dorota Werbińska – *Second Language Acquisition in the Perspective of a Philology Student: Exploring Student’s Linguistic Identity in the Context of a „Chronotope” and „Heteroglossia”* 55
5. Agnieszka Kubiczek – *The phases of vocabulary learning* 81
6. Magdalena Sowa – *The Communicative or Task-Based Approach – teaching/learning foreign languages in Poland* 95

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2013 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>