

# neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NR 29



Poznań 2006

**Redakcja:**

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)  
Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

**Rada redakcyjna:**

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

**Recenzenci tomu:**

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Kazimiera Myczko, Teresa Siek-Piskozub,  
Weronika Wilczyńska

**INFORMACJE DLA AUTORÓW**

- artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5'') zapisane w formacie RTF wraz z wydrukiem podając imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz *Neofilologa* w przypadku opublikowania artykułu,
- objętość artykułu nie powinna przekraczać 10 stron wydruku komputerowego,
- cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony; np.: (Komorowska, 2000:24-26),
- przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieścić na końcu artykułu,
- bibliografia wg zapisu: nazwisko autora, pierwsza litera imienia, tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka), miejsce wydania (dwukropki) wydawnictwo/wydawca, strony.

**Adres redakcji:**

Katarzyna Karpińska-Szaj  
Instytut Filologii Romańskiej UAM.  
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań  
[kataszaj@main.amu.edu.pl](mailto:kataszaj@main.amu.edu.pl)

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)  
Instytut Filologii Germańskiej UAM.  
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań  
[S.Chudak@web.de](mailto:S.Chudak@web.de)

# NEOFILOLOG

CZASOPISMO  
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO  
NR 29

POZNAŃ 2006

## SPIS TREŚCI

<b>OD REDAKCJI</b>	<b>3</b>
<b>ARTYKUŁY</b>	
1. Rola wiedzy metakogitywnej i strategii metakognitywnych w kształtowaniu autonomii uczących się - <b>Magdalena Aleksandrzak</b>	<b>4</b>
2. Uzdolnienia językowe – nieporozumienia a rzeczywistość badawcza - <b>Jacek Rysiewicz</b>	<b>17</b>
3. Precyzja językowego opisu rzeczywistości - <b>Izabela Bawej</b>	<b>26</b>
4. Wykorzystanie metody przekładu intersemiotycznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego - <b>Anna Pięcińska</b>	<b>35</b>
5. Koncentracja a podzielność uwagi w translacji ustnej (Postulaty dydaktyczne) - <b>Janusz Sikorski</b>	<b>41</b>
6. Myślę, więc mówię, gestykuluję, więc myślę! O zależności między myślą, słowem i gestem w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej - <b>Edyta Mosorka</b>	<b>51</b>
7. Wdrażanie do autooceny komunikacji ustnej - <b>Hanna Jakielczyk</b>	<b>57</b>
8. Komputer – przyjaciel czy zdrajca? (w świetle sprawności czytania) - <b>Liliana Piasecka</b>	<b>65</b>
9. Czy można w pełni opanować intonację języka drugiego? - <b>Monika Zięba-Plebankiewicz</b>	<b>72</b>
10. Czy można zapobiegać błędom w stosowaniu rodzajnika? - <b>Magdalena Filar</b>	<b>82</b>
11. Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe - <b>Danuta Gabryś-Barker</b>	<b>90</b>
<b>KOMUNIKAT</b>	<b>102</b>

## OD REDAKCJI

29 numer *Neofilologa*, który trafia do Państwa rąk to ciąg dalszy pokłosia konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „*Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*”, która odbyła się we wrześniu 2005 roku w Lublinie (sprawozdanie z konferencji zamieściliśmy w numerze 28).

Artykuły zebrane w tym numerze dotyczą psycholingwistycznych uwarunkowań uczenia się języków obcych oraz kompetencji uczenia się. Są to teksty Magdaleny Aleksandrak na temat znaczenia wiedzy metakognitywnej i strategii metakognitywnych w kształtowaniu postaw autonomicznych oraz Jacka Rysiewicza o uzdolnieniach językowych.

Prezentowane dalej artykuły dotyczą wykorzystania przekładu w dydaktyce językowej (Anna Pięcińska, Janusz Sikorski). O zależności między myślą, słowem i gestem pisze Edyta Mosorka. Kolejne artykuły mają charakter bardziej praktyczny i dotyczą sposobów samooceny (Hanna Jakielczyk), sprawności czytania (Liliana Piasecka), opanowania intonacji języka drugiego (Monika Zięba-Plebankiewicz), stosowania rodzajników (Magdalena Filar), Całość wieńczy artykuł na temat doskonalenia kompetencji nauczyciela (Danuta Gabryś-Barker). W tomie zawarliśmy także nadesłany tekst Izabeli Bawej na temat interpretacji rzeczywistości uwarunkowanej użyciem języka.

Mamy nadzieję, że ten nowy numer *Neofilologa*, o tak różnorodnej tematyce będzie dla naszych Czytelników interesującą lekturą.

Katarzyna Karpińska-Szaj

## ROLA WIEDZY METAKOGNITYWNEJ I STRATEGII METAKOGNITYWNYCH W KSZTAŁTOWANIU AUTONOMII UCZĄCYCH SIĘ

\*\*\*

*The role of metacognitive knowledge and metacognitive strategies  
in the process of developing learner autonomy*

*The article aims at defining the role of metacognitive knowledge in the context of developing learner autonomy. The first part of the article focuses on different definitions and classifications of metacognitive knowledge and its importance in individual learning. The next part concentrates on metacognitive strategies and the functions they perform in the process of stimulating learner independence and autonomy. Finally, the article presents the results of the action research project conducted with a group of advanced learners of English. The aim of the research was to investigate the subjects' metacognitive awareness, the type and character of metacognitive strategies used and their usefulness in deciding about individual goals in learning.*

\*\*\*

### 0. WSTĘP

Artykuł niniejszy stanowi próbę analizy pojęcia wiedzy metakognitywnej oraz strategii metakognitywnych w kontekście ich przydatności dla rozwijania autonomii w uczeniu się. Wszelkie obecne w literaturze charakterystyki autonomicznego ucznia wskazują wyraźnie, iż osiągnięcie autonomii w uczeniu się jest w zasadzie niemożliwie bez umiejętności stosowania strategii metakognitywnych. Co więcej, można zaobserwować istotną zależność – im bardziej rozwinięta jest świadomość metakognitywna uczącego się, im więcej stosuje on strategii regulujących indywidualny proces uczenia się, tym większe są szanse na sukces w procesie uczenia się języka obcego.

### 1. WIEDZA METAKOGNITYWNA

#### 1.1. DEFINICJA I KATEGORIE KLASYFIKOWANIA WIEDZY METAKOGNITYWNEJ

Badacze zajmujący się problemami rozwijania umiejętności uczeniowych (ang. *learner training*) są zgodni, iż wiedza na temat uczenia się określana często mianem **wiedzy metakognitywnej** (ang. *metacognitive knowledge*) powinna stanowić element programu kształcenia językowego. Wiedza ta obok strategii metakognitywnych jest składnikiem metakognicji (Brown, Bransford, Ferrara i Campione, 1983). Wiedza metakognitywna definiowana jest przez Flavella i Wellmana (1977) jako stosunkowo stabilna informacja, jaką myślące istoty ludzkie posiadają na temat własnych i cudzych procesów poznawczych. Jest to wyspecjalizowana część wiedzy (Flavell, 1979: 906) nabyta w sposób formalny lub nieformalny, intencjonalnie lub incydentalnie, która może zostać uświadomiona i podlega artykulacji.

Brown, Bransford, Ferrara i Campione (1983) w obrębie wiedzy metakognitywnej wyróżniają wiedzę stabilną (ang. *stable knowledge*), przechowywaną w pamięci długotrwałej oraz wiedzę przemijającą (ang. *transient knowledge*), która pojawia się w trakcie uczenia się.

Literatura zawiera również inne określenia wiedzy typu metakognitywnego, przy czym terminy te zwykle nawiązują do konkretnego aspektu lub charakterystycznej cechy omawianego pojęcia. Należą do nich (Wenden, 1998:517):

- przekonania ucznia (ang. *learner beliefs*) – w ujęciu Flavella (1979) przekonania, interpretowane jako indywidualne i subiektywne sposoby rozumienia zjawisk związanych z uczeniem się, są komponentem wiedzy metakognitywnej;
- wyobrażenia ucznia (ang. *learner representations*) – termin ten wywodzący się z psychologii konstruktywistycznej podkreśla, iż wiedza metakognitywna nie jest dokładnym odzwierciedleniem konkretnego doświadczenia, ale doświadczeniem zakodowanym w pamięci ucznia, w taki sposób, w jaki jest przez niego postrzegane;
- naiwna psychologia uczenia się (ang. *naive psychology of learning*) – zgodnie z tą koncepcją (Brown/Bransford/Ferrara/Campione, 1983) uczniowie gromadzą własne hipotezy na temat czynników sprzyjających uczeniu się, podejmują ponadto wysiłki w kierunku ich uwiarygodnienia, a wnioski z tego płynące łączą w logiczne konstrukty.

W swoich rozważaniach dotyczących wiedzy metakognitywnej Flavell (1979:906-911) proponuje wyróżnić trzy osobne kategorie klasyfikacyjne:

- **wiedza o osobie** (ang. *person knowledge*) – Jest to wiedza ogólna, jaką posiadają uczący się na temat czynników osobowych sprzyjających lub hamujących uczenie się (w literaturze kognitywnej zalicza się do nich np. zdolności językowe i motywację). Ponadto wiedza o osobie obejmuje wiedzę uczących się dotyczącą tego, w jaki sposób czynniki te funkcjonują w ich specyficznym przypadku i doświadczeniu uczeniowym oraz przekonania na temat własnej efektywności w uczeniu się i zdolności do realizowania konkretnych celów uczeniowych.
- **wiedza o zadaniu** (ang. *task knowledge*) – W obrębie tej kategorii można wyróżnić trzy zakresy. Pierwszy obejmuje to, co uczący się wiedzą na temat celu zadania i sposobu, w jaki zadanie może służyć ich indywidualnym potrzebom uczeniowym (np. rozwijaniu płynności w komunikacji ustnej, poprawieniu umiejętności pisania). Drugi aspekt tej wiedzy to zrozumienie, iż wynik procesu klasyfikowania konkretnego zadania determinuje jego charakter i naturę (np. nauka pisania różni się zasadniczo od nauki czytania). Trzeci zakres wiedzy o zadaniu zawiera informację na temat wymagań poszczególnych zadań (np. jak poradzić sobie z zadaniem określonego typu).
- **wiedza o strategiach** (ang. *strategy knowledge*) – Wiedza ta odnosi się do ogólnej wiedzy na temat strategii, ich użyteczności i sposobów stosowania. Nie można jednak tego wymiaru wiedzy metakognitywnej traktować jako pojęcia tożsamego ze strategiami. Wiedza metakognitywna obejmuje bowiem informacje, jakie posiadają uczący się o swoim uczeniu się, podczas gdy strategie metakognitywne są generalnie sprawnościami, dzięki którym uczniowie zarządzają, kierują i regulują własny proces uczeniowy, czyli innymi słowy planują, monitorują i oceniają swoje uczenie się.

Kategorie wiedzy metakognitywnej wyróżnione przez Flavella (1979) występują w zestawieniu zaproponowanym przez Wenden (1986:188-191). Zestawienie to opiera się na badaniu zmierzającym do wyodrębnienia tych aspektów uczenia się języka obcego, które, poza strategiami, składają się na wiedzę o uczeniu się posiadaną przez uczniów. Ponadto badanie miało ujawnić czy wiedza ta przyczynia się do sposobu stosowania strategii i określić jej znaczenie. Badanie wykazało, iż uczący się podejmowali retrospektywne rozważania obejmujące następujące aspekty procesu uczenia się: język, stopień opanowania języka, efekt podejmowanych wysiłków uczeniowych, własna rola w procesie uczenia się języka oraz sposób, w jaki najlepiej można podejść do uczenia się języka.

Wypowiedzi dotyczące powyższych wymiarów uczenia się zostały następnie sklasyfikowane w obrębie pięciu kategorii wskazujących na typ oceny lub osądu w nich zawartych: język, stopień opanowania języka, efekt podejmowanych działań uczeniowych, własna rola w procesie uczenia się języka i sposób uczenia się.

Poglądy wyrażane jasno i precyzyjnie dotyczyły praktycznego stosowania języka, wiedzy o języku i czynników osobowościowych. Przekonania prezentowane w sposób opisowy lub nieartykułowane bezpośrednio, a jedynie dające się wywnioskować obejmowały zagadnienia związane z treściami i metodami uczenia się, poprawnością językową, osobowością i stylem pracy nauczyciela, otoczeniem społecznym, występowaniem sposobności do używania języka, środkami stosowanymi w celu ułatwienia zrozumienia, typami i charakterystyką zadań uczeniowych i środowiskiem uczeniowym.

Zarówno kategorie Flavella, jak i posiadające walor uzupełniający i praktyczny zestawienie Wenden, organizują i porządkują zakres znaczeniowy oraz pozwalają wniknąć w istotę pojęcia wiedzy metakognitywnej. Należy jednak podkreślić, iż wiedza o procesach poznawczych (a taki charakter posiada wiedza metakognitywna) nie może być traktowana jako źródło informacji o **faktycznie** zachodzących procesach regulacyjnych (Wenden, 1986).

## 1. 2. ROLA WIEDZY METAKOGNITYWNEJ W UCZENIU SIĘ

Flavell (1979:906-911) uważa, że wiedza metakognitywna pełni istotną funkcję w wielu działaniach o charakterze kognitywnym związanych z używaniem języka (np. w ustnym przekazywaniu informacji, rozumieniu mowy, czytaniu ze zrozumieniem, pisaniu itp.). Wiedza ta zostaje świadomie zaktywizowana wówczas, gdy natura zadania wymaga aktywnego myślenia i poprawności, gdy zadanie jest nowe lub, gdy uczenie się jest niepoprawne lub niepełne.

W literaturze (Wenden, 1998) podkreśla się, iż wiedza metakognitywna:

- jest charakterystyczną cechą podejścia do procesu uczenia się występującą u tzw. uczniów ekspertów (ang. *expert learners*),
- wzmacnia efekty i poprawia tempo postępów w uczeniu się,
- ułatwia przypominanie materiału, wykonywanie nowych typów zadań uczeniowych i zrozumienie tekstów pisanych,
- wpływa na jakość i szybkość zaangażowania kognitywnego (ang. *cognitive engagement*).

Szczególnie istotny jest związek wiedzy metakognitywnej z **autoregulacją** (ang. *self-regulation*) w uczeniu się, czyli podejmowaniem działań związanych z planowaniem, monitorowaniem i ewaluacją procesu uczeniowego. Wiedza metakognitywna jest warunkiem wstępnym do tego, aby autoregulacja mogła nastąpić (Butler/Winne, 1995). Jest zatem również niezbędną uczącym się w kształtowaniu indywidualnych zachowań strategicznych i rozwijaniu autonomii w uczeniu się.

Poszczególne składniki wiedzy metakognitywnej determinują w znacznym stopniu charakter działań uczących się. Stanowiąca jej element wiedza o osobie wpływa na wybór celów i kryteriów stosowanych przez uczniów. Jak wykazały badania, wraz ze zmianą przekonań uczniów dotyczących uczenia się zwiększył się ich zakres uczestnictwa w planowaniu tego procesu. Początkowo obejmował jedynie decyzje związane z wyborem materiałów, lecz wraz z rozwojem zrozumienia istoty procesu uczenia się i swojej w nim roli uczący się zaczęli podejmować decyzje dotyczące wyboru form ćwiczeń i celów uczenia się. Z kolei wiedza o zadaniu pobudza ucznia do podjęcia analizy zadania (ang. *task analysis*), która jest kluczowym elementem efektywnego planowania. Analizowanie zadania obejmuje trzy główne zakresy rozważań. Po pierwsze uczący się musi określić, czego spodziewa się nauczyć wykonując dane zadanie i porównać spodziewany efekt uczeniowy zadania ze swoimi potrzebami



uczeniowymi, czyli rozważyć cel zadania. Po drugie niezbędne jest odpowiednie zaklasyfikowanie zadania. Pozwala to bowiem zidentyfikować naturę problemu, który stawia ono przed uczniem i stwierdzić, czy jest podobne do zadań wykonywanych wcześniej. I po trzecie, uczący się musi ocenić, jakie wymagania niesie ze sobą zadanie oraz w jaki sposób podejść do problemu, wiedzy i umiejętności potrzebnych do jego przeprowadzenia. Trzeci komponent wiedzy metakognitywnej, czyli wiedza o strategiach ułatwia wybór konkretnych strategii, które pomogą uczniowi poradzić sobie z przewidywanymi trudnościami.

Równie istotna jest **rola wiedzy metakognitywnej w monitorowaniu uczenia się**. Monitorowanie to zdefiniować można jako swoiste śledzenie i nadzorowanie procesu uczenia się oraz podejmowanie stosownych kroków w przypadku wystąpienia trudności zakłócających jego przebieg. Istotne jest, iż powyższe pojęcie zawiera w sobie również ocenianie przyczyn pojawiania się tych trudności. Wiedza metakognitywna funkcjonuje tu jako:

- **wewnętrzne sprzężenie zwrotne** (ang. *internal feedback*) - stan szczególnej świadomości, która ujawnia w jaki sposób przebiega lub może przebiegać uczenie się (Butler/Winne, 1995),
- **baza dla wewnętrznej oceny zrozumienia i postępów** wiodących do osiągnięcia celu (Brown/Bransford/Ferrara/Campione, 1983),
- **sugestia** dotycząca przyczyny występowania problemów ujawnionych poprzez stan szczególnej świadomości,
- **czynnik wspomagający i kierujący podejmowaniem decyzji** w tej fazie procesu monitorowania i decydujący o charakterze reakcji na wewnętrzny *feedback* (Butler/Winne, 1995).

Równocześnie proces monitorowania może wpływać na rozwój wiedzy metakognitywnej uczących się. W trakcie monitorowania uczniowie sprawdzają bowiem zależności pomiędzy celami uczenia się, sposobami ich osiągania i efektami wykonywanych zadań oraz przystosowują swoją wiedzę do świeżo poczynionych obserwacji i spostrzeżeń (Flavell, 1979). Tak więc należy stwierdzić, że relacja ta polega na wzajemnym oddziaływaniu - wiedza metakognitywna, która stanowi punkt odniesienia podczas monitorowania, jest jednocześnie przez to monitorowanie generowana i kształtowana (Wenden, 1998).

Szczególną rolę wiedza metakognitywna pełni też w **transferze uczenia się** (ang. *transfer of learning*). Termin ten odnosi się do zastosowania wcześniej nabytej wiedzy i sprawności wykorzystanych w uprzednio wykonywanych zadaniach do nowopodjętego zadania (Wenden, 1998:526). W tej sytuacji wiedza metakognitywna ułatwia wybór odpowiednich, spośród znanych już uczącym się strategii tak, aby zapewnić realizację wytyczonych celów i skuteczne radzenie sobie z problemami napotykanymi w trakcie uczenia się.

### 1.3. POGŁĄDY NA TEMAT CHARAKTERU WIEDZY METAKOGNITYWNEJ

W literaturze obecne są dwa główne poglądy dotyczące charakteru wiedzy metakognitywnej niezbędnej w tym procesie uczenia się (Wenden, 1998:527):

- **podejście motywacyjne** (ang. *motivational view*) – Pogląd ten zakłada, że do transferu konieczne są: dostosowana do specyfiki zadania wiedza strategiczna i ogólna wiedza o strategiach oraz wiedza o osobistej efektywności w uczeniu się;
- **podejście metodologiczne** (ang. *methodological view*) – Zgodnie z tym przekonaniem wiedza o zadaniu i wiedza strategiczna są niezbędne do transferu uczenia się a wdrażanie do stosowania strategii (ang. *strategy instruction*) zapewnia jej wystąpienie i zastosowanie. W związku z tym uczniów należy informować o celu i prawdopodobnych efektach stosowania konkretnych strategii oraz możliwych (innych od zaistniałych) okolicznościach użycia danej strategii. Ponadto uczniowie powinni opanować umiejętność określania podobieństw i różnic pomiędzy poszczególnymi zadaniami ucze-

niowymi. Dzięki temu zdobyta wiedza o zadaniu i strategiach spowoduje transfer wcześniej opanowanej strategii uczenia się do sytuacji o podobnym kontekście.

Wydaje się, iż perspektywie autonomizacji, zwłaszcza na poziomie zaawansowanym, bliższe jest ujęcie motywacyjne. Zakłada ono bowiem większą samodzielność i niezależność uczących się w decydowaniu o przydatności poszczególnych strategii poprzez indywidualne odkrywanie efektów ich stosowania. Pozwala to również na osobistą integrację wiedzy i sprawności umożliwiającą transfer uczenia się. Podejście takie wspiera ponadto podejmowanie **działań autoregulacyjnych** opartych właśnie na wykorzystywaniu indywidualnej wiedzy metakognitywnej. Proces ten jest jednym z najistotniejszych aspektów autonomicznego uczenia się, gdyż umożliwia realizację właściwego jednostce osobistego **zamyślu samorealizacyjnego** (Wilczyńska, 1999). Wytyczanie kolejnych **projektów samorealizacji** wiąże się z kolei z ciągłością procesu autoregulacji i realizowaniem określonych celów osobistych. Kształtowanie umiejętności planowania, monitorowania i ewaluacji indywidualnego procesu uczenia się powinno zatem być kluczowym elementem dydaktyki autonomizującej. W ujęciu półautonomicznym oznacza to wspieranie uczących się w budowaniu wiedzy o procesie uczenia się. Wenden (1998:531) wymienia cztery kolejne etapy działań mających na celu rozwijanie świadomości uczniów w tym zakresie, czyli rozwijanie ich wiedzy metakognitywnej:

1. **rozpoznanie** (ang. *elicitation*) typu wiedzy metakognitywnej i przekonań uczących się;
2. **wyartykułowanie** (ang. *articulation*) aspektów uświadomionych;
3. **konfrontacja** (ang. *confrontation*) z poglądami alternatywnymi;
4. **refleksja** (ang. *reflection*) na temat zasadności przebudowy lub rozszerzenia indywidualnej wiedzy.

Aby spełniać wyżej wymienione funkcje, proponowane uczącym się formy aktywności, typy zadań i materiały powinny stwarzać możliwość poznawania nowych koncepcji dotyczących uczenia się języka. Zachęcanie do stosowania nowych technik i metod pracy rodzi bowiem indywidualne dociekania na temat sposobów uczenia się, ale także ewentualnych, niezadowolających jego rezultatów. Podejście metakognitywne uwzględniające ten element sprzyja zatem rozwijaniu mechanizmów samobserwacji i autorefleksji (Wilczyńska, 1999: 116). Wzrost zrozumienia i samoświadomości co do istoty procesu uczenia się języka wiedzie z kolei do eksperymentowania z różnymi sposobami pracy samodzielnej i głębszego zaangażowania w podejmowanie osobistych decyzji związanych z własnym uczeniem się.

## 2. STRATEGIE METAKOGNITYWNE W AUTONOMICZNYM UCZENIU SIĘ

### 2.1. DEFINICJA I TYPOLOGIE STRATEGII METAKOGNITYWNYCH

O'Malley, Russo i Chamot (1983) uważają, iż pojęcie strategii metakognitywnych odnosi się do wiedzy o procesach kognitywnych i ich regulacji oraz kontroli wykonawczej (ang. *executive control*) lub samozarządzania (ang. *self-management*) poprzez planowanie, monitorowanie i ewaluację. Uznają oni ponadto (1983:6) iż, uczący się, którzy nie wykazują podejścia metakognitywnego są uczniami pozbawionymi kierunku i zdolności analizy poczynionego postępu, a tym samym nie potrafią wytyczać dalszych etapów uczenia się.

W powyższym ujęciu strategie metakognitywne obejmują:

- planowanie własnego uczenia się w odniesieniu do konkretnego zadania uczeniowego;
- koncentrowanie się na wybranych aspektach języka;
- planowanie w celu stwarzania sposobności do uczenia się;
- zrozumienie warunków sprzyjających indywidualnemu uczeniu się;

- świadome odkładanie na później mówienia i uczenie się przez słuchanie ze zrozumieniem;
- monitorowanie produkcji ustnej;
- samoocenę po interakcji w języku obcym.

Własną taksonomię strategii metakognitywnych proponuje również Oxford (1990:18-21). Strategie te, obok strategii emocjonalnych i społecznych klasyfikuje ona w grupie strategii pośrednich, czyli mających pośredni wpływ na proces przyswajania języka.

Do strategii metakognitywnych Oxford zaliczyła trzy główne typy zachowań strategicznych, w obrębie których wyróżniła konkretne strategie<sup>1</sup>:

Centralizacja procesu uczenia się	Planowanie uczenia się	Ocena efektów uczenia się
utrwalenie i powiązanie nowych informacji ze znanym materiałem	zbieranie wiedzy na temat uczenia się języka	monitorowanie własnych wypowiedzi
koncentracja uwagi	organizowanie uczenia się	samoocena
odkładanie na później mówienia, aby skoncentrować się na słuchaniu	ustalenie krótko- i długoterminowych celów	
	ustalenie celu określonych zadań językowych	
	planowanie konkretnego zadania językowego	
	szukanie okazji do ćwiczenia	

W porównaniu z klasyfikacją strategii metakognitywnych przedstawioną przez O'Malleya i Chamot (1990) taksonomia Oxford nie rozwija szczegółowo istotnych w perspektywie autonomizacji kategorii monitorowania i samooceny, ujmując je w sposób raczej ogólnikowy i dość uproszczony. Wyróżnia natomiast szereg strategii związanych z planowaniem i organizacją procesu uczenia się.

## 2.2. STRATEGIE METAKOGNITYWNE A AUTOREGULACJA W UCZENIU SIĘ

Wspólna definicja O'Malley'a i Chamot (1990:137) traktuje strategie metakognitywne jako działania autoregulacyjne związane z myśleniem o procesie uczenia się, planowaniem uczenia się, monitorowaniem wykonywania zadań uczeniowych i ocenianiem rezultatów uczenia się. Osadzenie tych działań w perspektywie autonomizującej uzasadnia interpretowanie autoregulacji jako: syntetycznego ujęcia teorii działań (w tym także językowych) jednostki, która polega na wyznaczaniu celów działań w formie zadań, ustaleniu kolejności ich wykonywania, zarządzaniu środkami do ich realizacji i podejmowaniu decyzji o ich zakończeniu, zawieszeniu lub zaprzestaniu w zależności od informacji napływających z zewnątrz, a uzyskiwanych dzięki autokontroli. Spójność tych działań w perspektywie osobowej jest wyznaczana ich autentycznością.<sup>2</sup>

1 Tłumaczenie klasyfikacji strategii metakognitywnych wg Oxford cytowane za A. Michońską-Stadnik (1996:39).

2 Przyjęta definicja pochodzi ze *Słowniczka najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji* zawartego w publikacji *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Wilczyńska, W. (red.), 2002.

Wenden (1998) wymienia trzy główne typy autoregulacji odpowiadające kolejnym etapom nabywania i rozwijania zdolności autoregulacyjnych:

- **regulacja autonomiczna** (ang. *autonomous regulation*) – na tym etapie proces uczenia się nie podlega analizie, a uczący się są zainteresowani jedynie osiągnięciem wytyczonego celu. Nie podejmują refleksji nad istotą podejmowanych działań i nie wyciągają wniosków ze swych doświadczeń;
- **regulacja aktywna** (ang. *active regulation*) – uczniowie wychodzą poza wyłączone skupienie się na zadaniu i próbują zrozumieć stojące za nim zasady. Wzrasta świadomość podejmowanych działań, a uczniom towarzyszy potrzeba usystematyzowania, skonsolidowania i uogólnienia wiedzy. Uświadomione zostają skuteczne sposoby działania, a wyobrażenia kształtujące te działania są na bieżąco tworzone i testowane;
- **regulacja świadoma** (ang. *conscious regulation*) - wszelkie procesy zachodzą na planie umysłowym. Uczący się konstruuje hipotezy i wyobrażają sobie ich rezultaty. Spekulacje te decydują o ich akceptacji, modyfikacji lub odrzuceniu.

Ujęcie to wskazuje na możliwość kształtowania indywidualnego systemu autoregulacyjnego ucznia, między innymi poprzez wdrażanie do stosowania odpowiednio dobranych strategii metakognitywnych i, co się z tym wiąże, autonomizację procesu uczenia się.

### 3. BADANIE ACTION RESEARCH

#### 3.1. STOSOWANIE STRATEGII METAKOGNITYWNYCH

Omówione poniżej badanie stanowiło część większego projektu badawczego zorientowanego na prześledzenie procesu rozwijania umiejętności autoewaluacyjnych w grupie studentów lingwistyki stosowanej UAM w Poznaniu. W badaniu o charakterze jakościowym uczestniczyła grupa studentów II roku – 15 osób prezentujących zaawansowany poziom znajomości języka angielskiego (Aleksandrak, 2003). Artykuł zawiera wnioski sformułowane w odniesieniu do całej grupy jako podmiotu badawczego w celu przedstawienia zaobserwowanych preferencji w stosowaniu strategii metakognitywnych. W badaniu wykorzystany został poniższy kwestionariusz:

#### *Stosowanie strategii metakognitywnych*

*(ankieta opracowana na podstawie klasyfikacji strategii metakognitywnych wg Oxford (1990) i O'Malley & Chamot (1990))*

*Przyporządkuj poniższym stwierdzeniom następujące określenia:*

1. *nigdy lub prawie nigdy*
2. *zwykle nie*
3. *czasem tak*
4. *zwykle tak*
5. *zawsze lub prawie zawsze tak*

1. *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania języka angielskiego.*
2. *Zauważam swoje błędy i staram się je eliminować.*
3. *Słucham uważnie, jak ktoś inny mówi po angielsku.*
4. *Staram się ciągle robić postępy w nauce języka angielskiego.*
5. *Planuję swój czas tak, aby mieć czas na uczenie się angielskiego.*
6. *Staram się szukać kontaktu z osobami, z którymi mogę rozmawiać po angielsku.*
7. *Staram się jak najwięcej czytać po angielsku.*

8. *Sprawdzam swoje postępy w nauce języka angielskiego.*
9. *Zastanawiam się nad tym, w jaki sposób uczyć się języka angielskiego.*
10. *Poszukuję sytuacji, które stwarzają możliwość uczenia się języka angielskiego.*
11. *Staram się monitorować swoje wypowiedzi w języku angielskim.*
12. *Oceńm swoją wypowiedź.*
13. *Określam swoje potrzeby w zakresie opanowania języka angielskiego.*
14. *Decyduję, czego chcę się nauczyć.*
15. *Wybieram sposób wykorzystania materiałów.*
16. *Wyznaczam priorytety i koncentruję się na określonych aspektach języka.*
17. *Planuję swoje strategie uczenia się.*
18. *Wiem, jakie czynniki sprzyjają mojemu uczeniu się i staram się tak organizować czas, przestrzeń i materiały, aby zapewnić ich obecność.*
19. *Ćwiczę te komponenty języka, które są niezbędne do wykonania konkretnego zadania językowego.*
20. *Poprawiam błędy w trakcie wypowiedzi.*
21. *Sprawdzam efekty swojej pracy nad językiem, konfrontując je z przyjętymi przeze mnie normami.*
22. *Świadomie odkładam na później mówienie, ucząc się przez słuchanie ze zrozumieniem.*

Analiza ankiet wykazała następujące regularności:

Respondenci dość rzadko wykorzystywali rubrykę „*nigdy lub prawie nigdy*” – skorzystano z niej jedynie w 4 ankietach, przy czym tylko w jednym wypadku umieszczono w niej więcej niż dwie strategie. Odpowiedź „*zwykle nie*”, choć wykorzystana aż w 12 spośród 15 przeprowadzonych ankiet najczęściej obejmowała jedynie od 1 do 3 strategii. Najwięcej strategii respondenci umieszczali w rubryce „*zwykle tak*”, następnie „*czasem tak*” i „*zawsze lub prawie zawsze tak*”, choć przyporządkowanie określił częstotliwości poszczególnym strategiom kształtowało się w sposób zróżnicowany. Świadczyć to może o częstym stosowaniu strategii metakognitywnych w badanej grupie oraz jednoczesnym sporym zindywidualizowaniu w wyborze strategii i uznaniu ich osobistej przydatności.

Do najchętniej wymienianych strategii stosowanych „*zawsze lub prawie zawsze tak*” należą:

- *Słucham uważnie, jak ktoś inny mówi po angielsku* – 9 odpowiedzi,
- *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania języka angielskiego* – 6 odpowiedzi,
- *Staram się ciągle robić postępy w nauce języka angielskiego* – 6 odpowiedzi,
- *Staram się szukać kontaktu z osobami, z którymi mogę rozmawiać po angielsku* – 6 odpowiedzi,
- *Poszukuję sytuacji, które stwarzają możliwość uczenia się języka angielskiego* – 5 odpowiedzi.

Wśród tych umieszczonych w rubryce „*zwykle tak*” najczęściej pojawiają się:

- *Zauważam swoje błędy i staram się je eliminować* – 11 odpowiedzi,
- *Decyduję, czego chcę się nauczyć* – 10 odpowiedzi,
- *Wiem, jakie czynniki sprzyjają mojemu uczeniu się i staram się tak organizować czas, przestrzeń i materiały, aby zapewnić ich obecność* – 9 odpowiedzi,
- *Próbuję znaleźć jak najwięcej okazji do używania języka angielskiego* – 8 odpowiedzi,
- *Planuję swój czas tak, aby mieć czas na uczenie się angielskiego* – 8 odpowiedzi,
- *Staram się ciągle robić postępy w nauce języka angielskiego* – 8 odpowiedzi,

- *Poszukuję sytuacji, które stwarzają możliwość uczenia się języka angielskiego* – 7 odpowiedzi,
- *Wybieram sposób wykorzystania materiałów* – 7 odpowiedzi,
- *Poprawiam błędy w trakcie wypowiedzi* - 7 odpowiedzi.

Są to zatem w opinii respondentów najchętniej przez nich stosowane strategie metakognitywne. Wybór taki wskazuje, iż w badanej grupie nastąpiła pewna zmiana w podejściu do procesu uczenia się i własnej w nim roli osób uczących się. Badanie charakteru grupy przeprowadzone na samym początku cyklu badawczego wykazało, iż wśród studentów dominował pogląd, że to nauczyciel powinien decydować o wyborze materiałów i treści oraz sposobów uczenia się. Omawiana ankieta wskazuje natomiast, że uczący się w coraz większym stopniu samodzielnie decydują o tym, czego chcą się nauczyć i wybierają sposób wykorzystania materiałów, co jest zjawiskiem niezwykle korzystnym w perspektywie autonomizacji. Oznacza to także aktywne poszukiwanie i planowanie sytuacji sprzyjających uczeniu się. Zdecydowana większość respondentów stwierdza ponadto, iż zauważa swoje błędy i stara się je eliminować. W początkowej fazie badań deklarowana dość często zdolność dostrzegania swoich błędów nie oznaczała jednak podejmowania ich analizy lub aktywnych prób eliminacji. Na obecnym etapie, co potwierdzają także pozostałe badania, towarzyszy jej podjęcie wysiłku korygowania i eliminowania błędnych struktur.

Strategie, które respondenci najczęściej umieszczaali w rubryce „*czasem tak*” to:

- *Określam swoje potrzeby w zakresie opanowania języka angielskiego* – 8 odpowiedzi,
- *Sprawdzam swoje postępy w języku angielskim* – 7 odpowiedzi,
- *Planuję swoje strategie uczenia się* – 7 odpowiedzi,
- *Ćwiczę te komponenty języka, które są niezbędne do wykonania konkretnego zadania językowego* – 7 odpowiedzi,
- *Poprawiam błędy w trakcie wypowiedzi* – 7 odpowiedzi.

Powyższe strategie dotyczą zatem ponownie planowania i ewaluacji własnego uczenia się oraz autokorekty własnych wypowiedzi. Wybrana opcja sugeruje, iż nie są to zachowania obce uczącym się. Można więc sądzić, iż dalsze odpowiednio zaplanowane oddziaływanie dydaktyczne doprowadzić może do częstszego i bardziej regularnego stosowania tych strategii.

I wreszcie strategie, którym najczęściej przypisywano określenia „*zwykle nie*” i „*nigdy lub prawie nigdy*” (jak już zaznaczono bardzo rzadko wykorzystywane) to:

- *Świadomie odkładam na później mówienie, ucząc się przez słuchanie ze zrozumieniem* – 3 odpowiedzi „*zwykle nie*” i 3 odpowiedzi „*nigdy lub prawie nigdy*”,
- *Sprawdzam efekty swojej pracy nad językiem, konfrontując je z przyjętymi przez mnie normami* - 3 odpowiedzi „*zwykle nie*” i 2 odpowiedzi „*nigdy lub prawie nigdy*”,
- *Wyznaczam priorytety i koncentruję się na określonych aspektach języka* – 4 odpowiedzi „*zwykle nie*” i 1 odpowiedź „*nigdy lub prawie nigdy*”.

Pierwsza z wymienionych w tej grupie strategii sygnalizuje korzystne, aczkolwiek nie do końca powszechne wśród badanych, zjawisko aktywnego podejmowania interakcji, mimo świadomości własnych niedostatków w mówieniu. Problemy i trudności doświadczane w wypowiedziach nie muszą zatem stanowić bariery hamującej aktywność komunikacyjną uczących się.

Dwie pozostałe strategie niechętnie stosowane w badanej grupie (choć nie jest to pogląd reprezentatywny ze względu na małą ilość zaznaczonych odpowiedzi) dotyczą indywidualnej ewaluacji własnej pracy oraz wytyczania pierwszoplanowych obszarów dalszych działań uczeniowych.

Podsumowując należy stwierdzić, iż wymienione w ankiecie strategie są wykorzystywane przez uczących się przede wszystkim „*zwykle*” lub „*zawsze lub prawie zawsze*” -- te dwie rubryki zajmują najwięcej miejsca w zdecydowanej większości ankiet. Pozwala to są-

dzić, iż na tym etapie procesu dydaktycznego strategie metakognitywne były stosowane dość powszechnie, co jest niewątpliwie tendencją bardzo pozytywną w świetle dalszego kształtowania postaw autonomicznych i świadomości metakognitywnej uczących się. Znaczne zróżnicowanie współwystępowania poszczególnych strategii uniemożliwia formułowanie uzasadnionych wniosków, co do korelacji pomiędzy wykorzystywaniem zespołów czy też grup strategii. Obserwacja ta potwierdza natomiast, iż na poziomie zaawansowanym zauważyć można spore zindywidualizowanie w wyborze strategii i różną ocenę ich osobistej przydatności związaną z indywidualnymi potrzebami, doświadczeniami uczeniowymi i preferencjami uczących się.

## 3.2. WYWIAD AUTOEWALUACYJNY

Badanie miało na celu zaobserwowanie czy nastąpiła zauważalna ewolucja umiejętności autoewaluacyjnych uczących się po kilkumiesięcznym okresie stosowania technik pracy, które miały na celu rozwinięcie wiedzy metakognitywnej i repertuaru strategii metakognitywnych studentów (dyskusje grupowe dotyczące problemów w uczeniu się, poprawianie koleżeńskie, samoocena, praca projektowa). W badaniu wykorzystano poniższy wywiad (Aleksandrak, 2005):

### *Wywiad autoewaluacyjny*

1. *Jak oceniasz swoją umiejętność mówienia w języku angielskim?*
2. *Czy dostrzegasz postęp w rozwijaniu umiejętności mówienia po angielsku? W jakim zakresie? Uzasadnij.*
3. *Co sprawia ci największą trudność w trakcie wypowiadania się po angielsku?*
4. *Co uważasz za swoją najmocniejszą stronę, jeżeli chodzi o mówienie w języku angielskim? Uzasadnij.*
5. *Co uważasz za swoją najsłabszą stronę, jeżeli chodzi o wypowiadanie się po angielsku? Dlaczego tak sądzisz?*
6. *Co powiniś zrobić/robisz, aby usprawnić ten element języka mówionego?*
7. *Jak oceniasz swoją umiejętność kontrolowania wypowiedzi pod względem formy i treści w trakcie jej trwania?*
8. *Jakie myśli/odczucia towarzyszą ci zwykle po zakończeniu dłuższej wypowiedzi w języku angielskim?*
9. *Czy uważasz, że nagrywanie i przesłuchiwanie rozmów, które prowadzisz po angielsku wpływa w jakikolwiek sposób na twoją umiejętność mówienia?*
10. *Jakie kryteria zastosowałabyś do oceny wypowiedzi ustnej (własnej lub cudzej) w języku obcym? Uzasadnij wybór.*
11. *Czy twoje poglądy dotyczące sposobów rozwijania sprawności mówienia w języku obcym ewoluowały w jakikolwiek sposób w ciągu minionego roku akademickiego? Dlaczego?*
12. *Nad jakimi aspektami języka mówionego zamierzasz szczególnie pracować w trakcie dalszej nauki? W jaki sposób zamierzasz to robić?*
13. *Co sądzisz na temat samoocenia własnej kompetencji w zakresie języka mówionego?*

Analiza odpowiedzi wykazała, iż można zaobserwować pewne prawidłowości w sposobie potraktowania wywiadu. Większość odpowiedzi ogranicza się do dość krótkich zapisów, często pozbawionych ponadto uzasadnienia wyrażonej opinii, o które respondenci zostali poproszeni w pytaniach 2, 4, 5, 10 i 11, mimo, że ankieta wypełniana była poza zaję-

ciami i studenci mieli dość czasu na przemyślenie i udzielenie odpowiedzi. Niemniej jednak uzyskane wyniki pozwoliły na sformułowanie konkretnych, i istotnych w perspektywie autonomizacji, spostrzeżeń co do charakteru zjawisk będących przedmiotem badania.

Ocena własnej kompetencji w zakresie języka mówionego (pyt. 1) jest **raczej pozytywna**, bez nadmiernego samokrytycyzmu obecnego czasami we wcześniejszych wypowiedziach ustnych i pisemnych, choć często towarzyszy jej spontaniczne wskazanie obszaru największych trudności. Studenci zdecydowanie dostrzegają postęp w rozwijaniu umiejętności mówienia (pyt. 2), głównie w zakresie zasobu słownictwa. Podkreślają, że dotyczy to nie tylko biernej znajomości słów, ale także ich praktycznego użycia w konwersacji, co przekłada się na poczucie większej swobody wypowiedzi i wyrażania swoich myśli w języku angielskim. Sposób definiowania indywidualnych trudności w mówieniu (pyt. 3) jest zróżnicowany i obejmuje rozmaite aspekty tej sprawności. Uwypuklony zatem zostaje zindywidualizowany, osobisty wymiar procesu uczeniowego zaznaczający się właśnie różnorodnością doświadczanych trudności. Tym samym w wątpliwość muszą zostać poddane wszelkie próby nadmiernego ujednoczenia sposobów i celów uczenia się, gdyż nie uwzględniają one stopnia zróżnicowania osobistych potrzeb poszczególnych uczących się na poziomie zaawansowanym. Potwierdzają to również wypowiedzi dotyczące mocnych stron indywidualnej kompetencji w języku mówionym (pyt. 4) i, w szczególności, opinie na temat własnych niedostatków w tym zakresie (pyt. 5). Po raz kolejny trzeba podkreślić **dobrą umiejętność autodiagnozy** własnych umiejętności i braków prezentowaną przez uczących się, a potwierdzoną poprzez diagnozę zewnętrzną oraz coraz większą precyzję, z jaką formułują opinie na ten temat. Świadczy to o podjęciu głębszej refleksji i samoobserwacji, która jest efektem podejmowanych działań autoewaluacyjnych. Wśród słabych stron w mówieniu respondenci wymieniają między innymi brak pewności siebie w trakcie mówienia, chaos obecny w wypowiedzi, poprawność gramatyczną i fonetyczną oraz ich kontrolowanie w czasie wypowiedzi i ubogość zasobów leksykalnych w stosunku do własnych potrzeb.

Równie zróżnicowane są indywidualnie określone metody zaradzenia obserwowanym trudnościom (pyt. 6). Wydaje się ponadto, iż studenci są w stanie samodzielnie wytyczać metody ich przewycięzania, uwzględniając tym samym **swoje preferencje i doświadczenie w uczeniu** się oraz związane z nim przekonania o **osobistej efektywności** konkretnych sposobów uczenia się języka.

Wciąż pewien problem stanowi jednoczesna kontrola wypowiedzi pod względem formy i treści postrzegana jako dość trudna w realizacji (pyt. 7), choć wielu studentów jest zadowolonych ze swoich umiejętności w tym zakresie, a niektórzy dostrzegają postęp lub przynajmniej analizują przyczyny trudności. Bardzo interesujące są spostrzeżenia badanych w kwestii odczuć towarzyszących im zwykle po zakończeniu wypowiedzi w języku angielskim (pyt. 8). U wszystkich respondentów pojawia się bowiem jakaś **forma autorefleksji i autoanalizy** związana z własną wypowiedzią. Potwierdzeniem tego wydają się także opinie ankietowanych o skuteczności nagrywania i analizowania własnych wypowiedzi w języku angielskim (rozmów, dyskusji) (pyt. 9), które odbywają się w ramach samooceny. Według studentów uczy to samokontroli, obiektywnego spojrzenia na własne dokonania, pozwala lepiej dostrzegać błędy i, w konsekwencji, bardziej efektywnie je korygować i eliminować.

Zdecydowanie odmiennie niż w początkowej fazie badań prezentuje się hierarchia ważności kryteriów oceny wypowiedzi ustnej (pyt. 10). Najczęściej jako główne kryterium pojawia się **komunikatywność** rozumiana tutaj jako zdolność i chęć do podejmowania naturalnej komunikacji oraz umiejętność precyzyjnego wyrażania własnego zdania, którą skutecznie wspomaga dobre radzenie sobie z trudnościami w mówieniu. Często wymieniana jest płynność, bogaty zasób słownictwa i poprawność fonetyczna oraz gramatyczna. W żadnym razie nie można jednak mówić o dominacji kryteriów poprawnościowych obecnej przy pierwszych próbach poprawiania i oceniania koleżeńkiego czy samooceny.



Zmianie uległy także poglądy na temat rozwijania sprawności mówienia (pyt. 11). Badani podkreślają **wzbogacenie wiedzy** na ten temat (poznawanie nowych sposobów sprawdzania i rozwijania umiejętności), znaczenie określenia **osobistej przydatności** konkretnych sposobów uczenia się (np. w zakresie opanowywania słownictwa) i kształtowania **autokontroli**.

W ramach ankiety uczący się próbowali również wytyczyć obszary języka, na których ich zdaniem powinni szczególnie skupić się w dalszej pracy nad rozwijaniem sprawności mówienia (pyt. 12). Innymi słowy, określali **osobiste cele uczenia się** związane zarówno z wynikami analizy stanu aktualnej kompetencji komunikacyjnej, jak i z szerszymi planami samorealizacyjnymi. W tym zakresie także można zauważyć spore zróżnicowanie oraz precyzję w definiowaniu potrzeb i celów.

Ostatni punkt ankiety dotyczył opinii na temat samooceny języka mówionego (pyt. 13). Są to wypowiedzi zdecydowanie pozytywne, podkreślające zalety samooceny z punktu widzenia uczących się. Świadczą one o zaakceptowaniu takiej formy ewaluacji i dostrzeżeniu jej znaczenia w indywidualnym procesie uczenia się języka. Są to opinie tym bardziej rzetelne i wartościowe, że akceptacja i zrozumienie sensu samooceny dokonały się w działaniu, poprzez stosowanie autoewaluacji i osobiste doświadczenie z tym związane.

## PODSUMOWANIE

Okazuje się zatem, że wszelkie działania o charakterze metakognitywnym znacząco zwiększają uczestnictwo uczących się w decydowaniu o charakterze własnego uczenia się. Przekonanie o efektywności określonych poczynań rodzi z kolei ogromne możliwości co do wykorzystania zindywidualizowanych technik i metod uczenia się dla wszelkich form aktywności wykorzystywanych na zajęciach grupowych. Warunkiem wstępnym wydaje się więc rzetelne opracowanie i stosowanie sposobów pracy, które sprzyjają rozwijaniu indywidualnej wiedzy metakognitywnej i tworzenie okoliczności, które promują indywidualność, kreatywność i autonomię uczących się.

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak, M. 2003. *Rozwijanie umiejętności samooceny w kształtowaniu świadomości językowej i wrażliwości językowo – komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym*. Niepublikowana rozprawa doktorska. UAM Poznań.
- Aleksandrak, M. 2005. „Indywidualizacja treści nauczania”. [w:] Karpińska-Szaj, K. (red. ): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM. 261-274.
- Brown, A./ Bransford, J. D./ Ferrara, R./ Campione, J. C. 1983. “Learning, remembering and understanding”. [w:] Flavell, J. H./ Markman, E. (red. ): *Carmichael's Manual of Child Psychology: vol 3*. New York: Wiley. 77-166.
- Butler, D. L./ Winne, P. H. 1995. „Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis”. [w:] *Review of Educational Research* 65. 245-282.
- Flavell, J. H./ Wellmann, H. M. 1977. „Metamemory”. [w:] Kail R. V./ Hagen, J. W. (red. ): *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. 1979. „Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive – developmental Inquiry”. [w:] *American Psychologist* 34. 906-911.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

- O' Malley, J. M./ Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O' Malley, J. M./ Russo, P. R./ Chamot, A. U. 1983. *A Review of the Literature on Learning Strategies in the Acquisition of English as a Second Language: The Potential for Research Applications*. Rosslyn: InterAmerica Research Associates.
- Wenden, A. 1998. „Metacognitive Knowledge and Language Learning”. [w:] *Applied Linguistics* 19/4. 515-537.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: PWN.

## UZDOLNIENIA JĘZYKOWE NIEPOROZUMIENIA A RZECZYWISTOŚĆ BADAWCZA

\*\*\*

### *Foreign language aptitude – common misunderstandings versus research reality*

*The article discusses briefly the history of research on foreign language (FL) aptitude in the context of the revival of interest in this aspect of individual learner differences in Poland. Possible reasons for the absence of FL aptitude from research agendas in Poland are suggested and, finally, some myths and misunderstandings surrounding the concept and its role in FL learning are discussed.*

\*\*\*

### 1. WSTĘP

Jednym z zadań glottodydaktyki (językoznawstwa stosowanego) jest wyjaśnienie procesów nabywania/uczenia się języka. Obserwacją, która od dawna zadziwia badaczy, jest fakt dysproporcjonalności pomiędzy uczeniem się mowy ojczystej, a uczeniem się języka obcego. Fakt, że każdy przeciętny człowiek opanowuje język ojczysty w stopniu względnie perfekcyjnym, kontrastuje dobitnie z poziomem opanowania języka obcego, jak i z czasem na to potrzebnym. Można by wręcz odwrócić to stwierdzenie i powiedzieć (z uwzględnieniem pewnych oczywistych zastrzeżeń), że podczas gdy żaden człowiek nie może **nie** opanować mowy ojczystej, ten sam człowiek nie może, **w zasadzie**, opanować drugiego języka w takim stopniu w jakim zna język ojczysty. Ten prosty fakt dostępny wszystkim, którzy doświadczyli trudów nauki języka obcego jest najniższym wspólnym mianownikiem, co do którego panuje zgoda wśród badaczy zajmujących się tą problematyką. Jednakże w chwili, gdy badacze ci starają się wytłumaczyć tę rozbieżność i dociec przyczyn dlaczego tak się dzieje, ich drogi rozchodzą się.

Do końca lat 80-tych w językoznawstwie stosowanym dominowała tradycja uniwersalistyczna. Jej główną cechą charakterystyczną było poszukiwanie uniwersalnych zasad, których źródła upatrywano w samym przedmiocie badań, tj. w języku i jego wewnętrznej strukturze. Wysuwane hipotezy i tworzone na ich podstawie teorie akwizycji językowej odwoływały się do takich paradygmatów wyjaśniających, jak analiza błędu językowego (*error analysis*), analiza kontrastywna (*contrastive analysis*), Hipoteza Okresu Krytycznego w nauce języka (*Critical Period Hypothesis*) czy też gramatyka uniwersalna (*Universal Grammar*). Uwaga badaczy skupiała się bardziej na systemowym opisie produktu, którym była kompetencja językowa, a wyjaśniający status postulowanych przez nich teorii akwizycji językowej podkreślał raczej to co wspólne i uniwersalne (system języka) niż indywidualne i różnicujące. Uniwersalistyczne tendencje dawały o sobie znać nawet wtedy, gdy badano proces uczenia się – poszukiwano raczej elementów wspólnych dla procesów kognitywnych niż tych, które różnicują uczących się. Innymi słowy badacze byli zainteresowani wyjaśnieniem tego co łączy, a nie tego co różnicuje.

Tak zarysowana uniwersalistyczna orientacja badawcza na poziomie glottodydaktycznym wyrażała się powszechnym i pozytywistycznym przekonaniem, że sukces w opanowaniu języka obcego jest kwestią właściwej operacjonalizacji dydaktycznej wyników badań nad uniwersalnymi prawami rządzącymi językami naturalnymi. W związku z tym, porażek w nauce języka obcego upatrywano w nieadekwatności metod i materiałów nauczania. To właśnie przekonanie, że nauczyciel, stosowane przez niego metody i techniki oraz właściwy dobór materiałów dydaktycznych są gwarantem powodzenia w nauce języków obcych, miało wpływ na nikłe zainteresowanie różnicami indywidualnymi, a predyspozycjami językowymi w szczególności.

Zmiana w orientacji badawczej dokonała się w drugiej połowie lat 80-ych. Bodziec do zmian przyszedł z dyscyplin posiłkowych dla językoznawstwa stosowanego, a mianowicie z psychologii oraz z nauk pedagogicznych. Wkrótce okazało się, że zarysowany program badawczy, akcentujący rolę czynników różnicujących w nauczaniu języków obcych i skupiający się na wzajemnym oddziaływaniu tychże, stwarza naukowcom nowe, teoretycznie obiecujące perspektywy. Jednocześnie, zmiana w orientacji badawczej przyczyniła się do pełniejszego samo-określenia się językoznawstwa stosowanego jako odrębnej, od językoznawstwa ogólnego, dyscypliny naukowej ze swoim własnym programem, metodologią badań i stabilnym aparatem pojęciowym.

## 2. PREDYSPOZYCJE JĘZYKOWE – PODSTAWOWE KATEGORIE OPISU

Niedwuznaczna definicja **zdolności** w ogóle, a zdolności językowych w szczególności, nastrocza wiele problemów natury terminologicznej. Pomocne w tym zakresie będzie odwołanie się do prac nad charakterem zdolności intelektualnych i strukturą inteligencji. W literaturze poświęconej temu zagadnieniu zdolności rozumiane są w trzech znaczeniach: zdolności potencjalne, tj. do czego jednostka byłaby zdolna (*capacities*), zdolności rzeczywiste, tj. do czego jednostka jest zdolna (*abilities*) oraz zdolności wykonaniowe, tj. ten zakres zdolności, który ujawnia się w konkretnym zadaniu (*performance*).

Również podobnie rozumiał zdolności intelektualne Hebb (1949). Dokonał on podziału inteligencji na: inteligencję A – wrodzone możliwości uwarunkowane genetycznie; inteligencję B – możliwości rzeczywiście rozwinięte, oraz inteligencję C – ten fragment zdolności B, który ujawnia się badaczowi w zadaniach czy testach psychometrycznych. Taka koncepcja dopuszcza wielo-przyczynowość w wyjaśnianiu źródeł inteligencji i czynników na nią wpływających.

Podobne rozróżnienie w rozumieniu zdolności w kontekście badań nad strukturą inteligencji zaproponował Cattell (1971). Wyodrębnił on dwa typy inteligencji: **płynną** (*fluid*) i **skryształizowaną** (*crystalised*). Zdolności typu pierwszego są niezależne od doświadczenia osobniczego, są "czymś w rodzaju zadatku, pierwotnego wyposażenia biologicznego, które w wyniku właściwych 'inwestycji', dokonywanych w trakcie rozwoju, edukacji i nabywania wiedzy, 'krystalizuje się' w postaci konkretnych umiejętności." (Nęcka 2003:33).

W odniesieniu do interesującego nas zagadnienia zdolności językowych, te zdolności, które potencjalnie kształtują przyszły poziom **umiejętności** w języku obcym (odpowiadające zdolnościom 'płynnym' i 'inteligencji A') są nazywane zdolnościami językowymi bądź, mniej mylnie, **predyspozycjami** do nauki języka obcego – w skrócie: predyspozycjami językowymi. Tak rozumiane zdolności, jak się uważa, są w miarę trwałe, nie zależne od doświadczenia i tylko w niewielkim stopniu podlegające modyfikacji w toku ćwiczenia. Wynika z powyższego, że zdolności są wynikiem nie tylko predyspozycji, ale również doświadczenia i innych ogólnych, a nabytych w drodze rozwoju osobniczego, kognitywno-afektywnych zdolności/umiejętności. Te ostatnie szacowane są przy pomocy językowych testów osiągnięć lub biegłości, a te pierwsze przy pomocy testów predyspozycyjnych.

W badaniach nad różnicami indywidualnymi (RI) używa się pojęcia **cechy** oraz **konstrukt**. Cechy nie można bezpośrednio zaobserwować - ma ona charakter ukryty (latentny). Charakterystyką każdej cechy jest to, że ludzi można uporządkować od minimalnego do maksymalnego nasycenia cechą, co daje nam pojęcie **wymiaru**. By zostać niejako 'wydobytą' na światło dzienne przez proces badawczy, cecha musi "charakteryzować się względnie stałą, charakterystyczną dla jednostki, zgeneralizowaną tendencją do manifestowania się w różnych sytuacjach" (Strelau 2004:658). Innymi słowy, międzypersonalna zmienność i wewnątrzosobnicza stałość ludzkich zachowań sugeruje istnienie pewnej cechy wyjaśniającej różnicę pomiędzy osobnikami.

Badacz chcący zgłębić naturę różnic indywidualnych staje przed problemem dokładnego określenia przedmiotu swoich badań. Ponieważ RI nie są mu ani bezpośrednio dostępne poprzez obserwacje, tak jak jest to chociażby z fizycznymi wielkościami, ani też przez introspekcję, do interesującego go przedmiotu badań uczonego musi dotrzeć metodami pośrednimi. Wśród całego arsenału dostępnych mu środków badacz ma do dyspozycji różnorakie narzędzia, których może użyć w celu pozyskania danych do analizy i późniejszej interpretacji. Są to: kwestionariusze, obserwacje, wywiady, protokoły-głosnej-werbalizacji, pamiętniki oraz testy, mierzące interesującą go zmienną. Pozyskane w ten sposób dane mogą być następnie poddane analizie ilościowej bądź jakościowej lub obu analizom równocześnie.

Narzędzia użyte do pozyskania danych ilościowych czy też jakościowych muszą być **rzetelne** (*reliable*) i **trafne** (*valid*). O ile rzetelność narzędzia pomiaru jest stosunkowo łatwa do osiągnięcia, to zagadnienie trafności testu jest o wiele bardziej skomplikowane. Najprościej mówiąc, trafność narzędzia pomiaru to dokładność z jaką narzędzie mierzy cechę, do której pomiaru zostało skonstruowane. Z wielu rodzajów trafności najważniejszą wydaje się być tzw. trafność teoretyczna (*construct validity*). Za Hornowską (2003) powiemy, że:

*"Trafność teoretyczna pokazuje na związek między mierzonym konstruktorem wywodzącym się z określonej teorii, a narzędziem pomiarowym, będącym operacjonalizacją owej cechy. (...) Bez potwierdzenia tego, że test jest trafny teoretycznie, (...) wyniki testu są (...) nieużyteczne."*

Trzeba jednak sobie zdawać sprawę z tego, że tym, co jawi się badaczowi w wyniku analizy teoretycznie trafnego narzędzia pomiaru nie jest obiektywnie i absolutnie istniejąca cecha, lecz tylko jej obraz, czy też konstrukt badawczy powstały wskutek takiej a nie innej operacjonalizacji teorii postulującej daną cechę. Inna teoria danej cechy może doprowadzić do innej operacjonalizacji pozycji testu lub kwestionariusza, co w efekcie da inny konstrukt. Konstruktami są wszystkie postulowane w naukach społeczno-humanistycznych wymiary mentalne, takie jak: lęk, inteligencja, płynność wypowiedzi, kompetencja językowa, twórczość i inne. Niektóre z nich są bardzo mocno osadzone w odpowiednich teoriach i intuicyjnie odbierane jako oczywiste (kompetencja językowa, inteligencja, wymiary osobowości) inne mniej (predyspozycje językowe, twórczość). Jednakże wszystkie te wymiary są li tylko 'użytecznymi fikcjami', tj. pojęciami teoretycznymi, wprowadzonymi na potrzeby uporządkowania niektórych fragmentów istniejącej wiedzy (Hornowska 2003:94), i nie są wielkościami absolutnymi, lecz w dużej mierze artefaktami przyjętej teorii, planu badawczego czy zastosowanych narzędzi analizy danych.

### 3. RÓŻNICE INDYWIDUALNE A ZDOLNOŚCI JĘZYKOWE

Pierwszy okres żywego zainteresowania różnicami indywidualnymi, a uzdolnieniami do nauki języków obcych w szczególności, został zapoczątkowany w latach 20-ych w Stanach Zjednoczonych i trwał do połowy lat 60-ych. Cele intensywnie prowadzonych badań nad rolą

różnic indywidualnych były czysto pragmatyczne i zmierzały do opracowania narzędzi, za pomocą których można by przewidywać sukces w opanowaniu języka obcego, przed podjęciem decyzji o dopuszczeniu ucznia do kursów językowych. Z tego też powodu badacze nie zaprzękali sobie głowy zagadnieniami teoretycznymi i nie dążyli do integrowania swoich eksploracyjnych badań z głównym nurtem myśli glottodydaktycznej. W konsekwencji tego faktu prąd indywidualistyczny rozwijał się równoległe do, lecz osobno od, głównego nurtu językoznawstwa stosowanego. Jak zauważa Ellis (2004), programy badawcze głównego, uniwersalistycznego nurtu, a tego podkreślającego różnicujący charakter zmiennych indywidualnych były zupełnie rozbieżne i dopiero lata 80-te doprowadziły do zintegrowania programu badań.

Główna uwaga badaczy, w pierwszym okresie zainteresowania różnicami indywidualnymi, skupiała się na ogólnie pojętych predyspozycjach językowych. Celem badaczy było eksperymentalne określenie takich zdolności, które by z najwyższym stopniem prawdopodobieństwa przewidywały powodzenie w nauce języka obcego. Wyodrębnione w ten sposób zdolności nazywano, niejako *post factum*, zdolnościami językowymi. Jak już wspomniano wyżej, tak rozumianemu programowi badawczemu przyświecał cel prognostycznej selekcji tych uczniów, którzy w najwyższym stopniu rokowali nadzieję na opanowanie języka obcego. Typowa procedura badawcza była *stricte* ilościowa i stosowała zaawansowany aparat statystyczny do analizy uzyskanych danych. Badania tego okresu zaowocowały wypracowaniem kilku narzędzi do pomiaru predyspozycji językowych, z których najbardziej znane to *Modern Language Aptitude Test* MLAT (Carroll i Sapon 1959) czy *Pimsleur Language Aptitude Battery* PLAB (Pimsleur 1966).

Po dwóch dekadach żywego zainteresowania uzdolnieniami językowymi w latach 50-ych i 60-ych, lata 70-te i 80-te przyniosły zdecydowane osłabienie aktywności badawczej w zakresie różnic indywidualnych typu kognitywnego na korzyść różnic indywidualnych natury bardziej afektywnej, takich jak motywacja, strategie uczenia się, postawy, cechy osobowościowe oraz inne. Ten odwrót od badań nad zdolnościami i skupienie się na zaniebdywanym dotychczas wymiarach afektywnych był tak drastyczny, że w wymienionym okresie nie powstała w zasadzie żadna publikacja poświęcona predyspozycjom językowym.

Pomijanie przez badaczy uzdolnień językowych, jako co najmniej równorzędnego czynnika warunkującego powodzenie w nauce języka obcego na równi z takimi determinantami jak motywacja czy inteligencja, wypływało z kilku źródeł. Po pierwsze, przypisywanie osiągnięć jednostki czynnikom innym niż te, nad którymi owa jednostka może w sposób kontrolowany zapanować było odbierane jako potencjalnie dyskryminujące. Pogląd, według którego ludzie dzielą się na tych z mniejszymi i większymi uzdolnieniami był anty-egalitarny w swej istocie, tym bardziej, że uwarunkowania te wydawały się być określone raz na zawsze 'na wejściu' (genetycznie uwarunkowane) i nie podlegające modyfikacjom za pomocą oddziaływania edukacyjnego w toku rozwoju osobniczego jednostki. Ta perspektywa badawcza nie jawiła się naukowcom jako najbardziej atrakcyjna i stąd zainteresowanie innymi, mniej 'genetycznie obciążonymi' zmiennymi, wpływającymi na efektywność nauczania.<sup>1</sup>

Drugą przyczyną względnej nieatrakcyjności programu kognitywnego był fakt, że predyspozycje językowe były kojarzone z przestarzałymi metodami nauczania języków obcych i postrzegane jako istotne i prognostyczne tylko w audiolingwalnym kontekście dydaktyki językowej, natomiast ich rola w metodach bardziej komunikatywnie zorientowanych i kładących nacisk na naturalistyczne formy prezentacji materiału językowego była mocno kwestionowana. Najgłośniejszym krytykiem istotności konstruktów predyspozycji językowych

---

<sup>1</sup> Wydaje się, że ten właśnie fakt był głównym powodem 'ideologizacji' badań nad różnicami indywidualnymi w Polsce minionej epoki. I co prawda formalny zakaz 'Wielkiego Brata' zajmowania się przez psychologów różnicami indywidualnymi podjęty w formie uchwały Komitetu Centralnego KP Związku Sowieckiego w latach 30-ych nie dotyczył Polski to jednak badania tego typu nie były mile widziane i ledwie tylko tolerowane.

był Krashen (1981), który twierdził, że pojecie to sprawdza się tylko w kontekście formalnej nauki języka, natomiast nie jest stosowne w kontekście akwizycji językowej.

#### 4. RÓŻNICE INDYWIDUALNE A ZDOLNOŚCI JĘZYKOWE – POLSKA PERSPEKTYWA

Na gruncie polskim był jeszcze inny powód poza wymienionym wcześniej, dla którego badacze w nikłym stopniu poświęcali się predyspozycjom językowym. Powodem tym był fakt, że polscy badacze nie byli w posiadaniu rodzimych narzędzi, za pomocą których można by było mierzyć zdolności językowe.

Były, co prawda, podejmowane próby tworzenia rodzimych testów na wzór testów istniejących w innych krajach, lecz nie doprowadziły one do etapu, na którym narzędzia te byłyby dostępne na równi chociażby z testami inteligencji (Test Matryc Progresywnych Ravena) czy też kwestionariuszami osobowości Eysencka czy Mayers Briggs. Innymi słowy, brakowało językoznawstwu stosowanemu w Polsce, i w dalszym ciągu brakuje, wystandaryzowanych narzędzi testowych do pomiaru predyspozycji językowych o solidnych podstawach teoretycznych i stabilnych właściwościach psychometrycznych, czyli takich jakie posiadają naukowcy badający wymiary psychologiczne. Taki stan rzeczy, z kolei, spowodowany był, jak się wydaje, stosunkowo powierzchowną wiedzą ogółu badaczy zajmujących się językoznawstwem stosowanym z zakresu zastosowań narzędzi statystycznej analizy przy obróbce danych typu ilościowego. Stąd też wyraźny zwrot aktywności naukowej w stronę badań jakościowych, intuicyjnie rozumianych jako 'czystsze', bardziej dostosowane do przedmiotu badań i bardziej liczące z ich 'humanistycznym' charakterem. Przekonanie, które, w odczuciu piszącego te słowa, nie mogło być bardziej błędne.

Z braku odpowiednich, wystandaryzowanych narzędzi, o mocnych charakterystykach psychometrycznych, do badania zdolności językowych, uwaga polskich badaczy skupiała się na innych niż uzdolnienia językowe różnicach indywidualnych. Widać to wyraźnie w pracy Komorowskiej (1987) gdzie autorka wymieniając czynniki warunkujące powodzenie w nauce języka: motywacje, postawy, cechy osobowościowe, organizacja pracy własnej, subiektywny obraz procesu uczenia się, płeć, wiek, iloraz inteligencji oraz strategie uczenia się, pomija zdolności językowe. We wcześniejszej swojej publikacji (Komorowska 1984) autorka, omawiając prognostyczny typ testów, zauważa predyspozycyjny aspekt różnic indywidualnych w uczeniu się języków obcych, niemniej jednak stwierdza, co następuje:

*"zdolności językowe nie są wystarczająco prognostyczne dla sukcesu w nauce języka, niemniejszy bowiem wpływ ma tu ogromna liczba czynników, takich jak postawy, motywacje, cechy osobowościowe, inteligencja ogólna, pamięć nie językowa, jak również cechy charakterologiczne."* (ibid. str. 38)

Zwiększone zainteresowanie polskich badaczy i szerszej opinii publicznej zdolnościami językowymi datuje się dopiero od początku lat 90-ych ubiegłego stulecia. W tym czasie pojawiło się kilka prac wskazujących na różne zdolności jako możliwe źródła powodzenia/niepowodzenia w dydaktyce języków obcych (Zabor 1994, 1997; Baran 2002). Pojawiły się również komercyjne testy zdolności językowych, takie jak np. *Testy Predyspozycji Językowych* (Kuliniak 2002)<sup>2</sup>, czy też testy o węższym zasięgu i przeznaczeniu, jak np. testy selekcyjne do klas dwujęzycznych w szkołach średnich opracowywane przez zespół badaczy z

<sup>2</sup> Testy te są dowodem na to, że istnieje duże zapotrzebowanie na testy predyspozycji językowych, które by, w zdecydowanie większym stopniu niż testy zaproponowane przez Kuliniaka, odznaczały się dobrymi właściwościami psychometrycznymi, tzn., były nie tylko rzetelne ale przede wszystkim teoretycznie trafne.

Institutu Lingwistyki Stosowanej UW a będące integralną częścią procedury naboru do w/w klas.

## 5. KRYTYKA I NIEPOROZUMIENIA DOTYCZĄCE PREDYSPOZYCJI JĘZYKOWYCH

Wokół pojęcia predyspozycji językowych narosło wiele nieporozumień i nieścisłości związanych albo z nie zrozumieniem istoty samego konstruktów albo z przecenianiem roli innych wymiarów z zakresu różnic indywidualnych, wpływających na naukę języka obcego. I co ciekawe, na poziomie codziennego, zdroworozsądkowego podjęcia do nauki języka obcego, pojęcie zdolności językowych jest często przywoływane albo przez samych zainteresowanych, na wyjaśnienie swych porażek lub sukcesów, albo przez praktykujących nauczycieli, którzy w swoim codziennym działaniu szkolnym obserwują mniej lub bardziej udane próby opanowania języka obcego. Niejako na przekór temu potocznemu funkcjonowaniu pojęcia 'uzdolnień językowych', w dyskursie naukowym nie potraktowano go zbyt łaskawie, gdy weźmie się pod uwagę ilość i natężenie krytyki jakiej poddano ten wymiar. Poniżej staram się w skrócie przedstawić tylko główne wątki krytyczne i wynikające z nich nieporozumienia związane z czynnikiem predyspozycji językowych.

Jedna z częściej pojawiających się opinii krytycznych w stosunku do predyspozycji językowych kwestionuje istnienie specjalnych uzdolnień, które byłyby różne od tych, jakimi dysponujemy w nabywaniu innych sprawności/umiejętności. Krytyka autonomiczności konstruktów zdolności językowych sprowadza się często do twierdzenia, że predyspozycje językowe tak naprawdę są miarą inteligencji ogólnej (czynnik *g*). Innymi słowy, ogólna inteligencja człowieka mierzona standardowymi testami inteligencji, takimi jak chociażby Test Matrycy Progresywnych Raven'a czy też testem WAIS (skala Wechsler'a), będą wystarczająco prognostyczne dla osiągnięć ucznia w języku obcym. Jest to twierdzenie błędne i nie oparte żadnymi empirycznymi faktami. Praktyka badawcza (von Wittich 1962; Gardner and Lambert 1965; Boyle 1987; Sasaki 1996) dowiodła, że poziom opanowania języka obcego jest w większym zakresie wyjaśniany przez postulowany konstrukt zdolności językowych niż przez inteligencję ogólną. Badania te wykazały jednoznacznie, że testy inteligencji ogólnej i testy predyspozycji w sposób odmienny wyjaśniają wariację w testach osiągnięć językowych a wielkość współczynnika korelacji dla zmiennych inteligencja/test językowy jest konsekwentnie niższa niż dla zmiennych predyspozycje/test językowy.

Innej krytyce poddał wymiar predyspozycji językowych Krashen (1981). W kontekście wprowadzonego przez siebie rozróżnienia pomiędzy formalnym uczeniem (*learning*) a akwizycją języka obcego (*acquisition*), negował rolę predyspozycji językowych w warunkach tej ostatniej i twierdził, że prognozują one powodzenie tylko w warunkach formalnej nauki. Tym samym ograniczył zasięg teoretycznego oddziaływania predyspozycji językowych do kontekstu audiolingwalnych metod nauczania. O ile zastrzeżenia Krashen'a na ówczesnym etapie badań nad językowym wymiarem zdolności były zasadne, to późniejsze badania wykazały, że badany konstrukt posiada duży potencjał wyjaśniający w kontekstach nie tylko formalnie zorientowanej nauki języka. Badania Harley i Hart (1997) oraz Ehrman i Oxford (1995) wskazały na przydatność i trafność kwestionowanych zdolności w kontekstach bardziej naturalnej, lecz ciągle jeszcze formalnej, nauki języka poprzez treści pozajęzykowe (*content-based teaching*) w programach typu 'zanurzenie w języku' (*language immersion*) jak i w programach intensywnej, komunikatywnej nauki języka.

Bardzo częstym argumentem przeciwko predyspozycjom językowym jest odwoływanie się do wielo-przyczynowości w tym zakresie. Typowe jest stwierdzenie, że ponieważ tak wiele czynników wpływa na końcowy rezultat procesu uczenia się języka, to nie można jednoznacznie utrzymywać, iż akurat predyspozycje językowe są tą zmienną, która ten proces



wyjaśni. Co ciekawe, w odniesieniu do innych czynników wpływających na opanowanie języka obcego, takich jak motywacja czy poziom lęku, tego rodzaju zastrzeżenia na ogół nie padają. Wręcz przyjmuje się 'w ciemno' założenie, że motywacja właśnie i inne RI lepiej prognozują powodzenie w nauce języka obcego niż np. predyspozycje językowe. Tymczasem rzeczywistość badawcza jest diametralnie różna od tych obiegowych przekonań i jednoznacznie pokazuje, że predyspozycje są zawsze lepszym prognostykiem powodzenia niż każda inna cecha różnic indywidualnych osobno lub razem wziętych. Badania poświęcone oszacowaniu roli kilku jednocześnie oddziałujących czynników na poziom opanowania języka niezmiennie wykazywały współczynnik korelacji wielokrotnej (**R**) rzędu 0.4 do 0.6 dla predyspozycji językowych (Skehan 1989). Motywacja zawsze 'wypadała' gorzej, i to o cały rząd wielkości, ze współczynnikiem korelacji wielokrotnej rzędu 0.2 do 0.3.

Kolejnym nieporozumieniem jest traktowanie predyspozycji językowych jako konstruktów monolitycznych, jako jednej, całościowej zdolności. Carroll i Sapon (1959) oraz wielu późniejszych badaczy jednoznacznie wskazywali w swoich badaniach na fakt 'komponentowości' zdolności językowych. Składa się na nie kilka podwymiarów, takich jak chociażby tych, wyodrębnionych w badaniach Carroll'a i Sapon'a (1959). Każda z wyróżnionych podzdolności może występować w różnym natężeniu cechy u różnych uczniów. Takie ujęcie charakteryzuje predyspozycje jako sumę zróżnicowanych podzdolności, które mogą się nawzajem dopełniać. W konsekwencji takiego rozumienia zdolności językowych droga do powodzenia w nauce języka jest możliwa na wiele sposobów, przy wykorzystaniu różnorodnych zasobów uczącego się.

W kontekście 'komplementarnego' ujęcia predyspozycji językowych można wspomnieć o następnym nieporozumieniu związanym z tym wymiarem. Chodzi mianowicie o argument akcentujący niedemokratyczny i niesprawiedliwy charakter zdolności językowych. Krytyka ta oparta jest oczywiście na rozumieniu zdolności jako jednorodnego, niepodzielonego konstruktów, którym uczący się został obdarzony przez naturę lub nie. Argument ten również odwołuje się do następnego 'mitu' o wrodzonym czy też dziedzicznym, a tym samym zdeterminowanym genetycznie, charakterze zdolności językowych. Badacze predyspozycji językowych, tacy jak chociażby Wesche (1981) czy Skehan (1989), wielokrotnie akcentowali w swoich pracach, że wielo-wymiarowość badanego konstruktów pozwala na określenie profilu zdolności ucznia. Profil ten zawierałby charakterystykę słabszych i mocniejszych stron uczącego się, uzyskaną z interpretacji testu predyspozycji językowych. Taka charakterystyka pozwoliłaby na dostosowanie procesu nauczania i uczenia się do 'zdolnościowego' profilu ucznia, tak by mógł on w sposób optymalny spożytkować posiadane przez siebie zasoby. Takie ujęcie zagadnienia czyni zarzut o niedemokratycznym charakterze predyspozycji językowych bezpodstawnym.

Ostatnia wreszcie krytyczna uwaga wysuwana pod adresem specjalnych zdolności językowych jest natury bardziej metodologicznej i dotyczy trafności postulowanego konstruktów. Argumentuje się często, że predyspozycje językowe są w niewystarczający sposób naukowe, bo osiągają tylko prognostyczny poziom trafności i nie wyjaśniają samego procesu nabywania języka obcego. Innymi słowy, jesteśmy w stanie na ich podstawie prognozować z dużą dozą prawdopodobieństwa sukces/niepowodzenie w nauce języka, natomiast nie jesteśmy w stanie wyjaśnić dlaczego tak się dzieje, tzn. określić jednoznacznie kierunku sprawczego od 'predyspozycji' do 'powodzenia'. Powodem słabego teoretycznego ugruntowania predyspozycji językowych jest fakt, że zostały one wypracowane przez badaczy empirycznie. Wydaje się, że krytyka ta coraz częściej nie wytrzymuje konfrontacji z proponowanymi przez badaczy teoretycznymi modelami, w których konstrukt predyspozycji językowych jest coraz silniej integrowany z teoriami akwizycji językowej. Przykładem może być Skehan (1998, 2002), który powiązał predyspozycje językowe z teorią akwizycji językowej w ujęciu modelu procesowania informatycznego (*information processing*), proponując sposób w jaki poszczególne części

składowe konstruktów predyspozycji językowych funkcjonują na poszczególnych etapach modelu (*input* => *central processing* => *output*). Z kolei Grigorenko i inni (2000) w zaproponowanej przez siebie teorii CANAL-F, wysunęli zupełnie nową koncepcję predyspozycji językowych, dla której początkiem była teoria, a nie pragmatyczna empiria. Najpierw był zaproponowany przez nich teoretyczny model Nowości jako Kognitywnej Zdolności w Akwizycji Języka – Obcego (CANAL-F), a dopiero potem opracowano testy predyspozycji językowych. I chociaż ilość wyjaśnianej wariacji w kryterium przez test CANAL-F nie jest większa od tej wyjaśnianej przez MLAT Carroll'a i Sapon'a, to test ten jest pierwszym przykładem odwrócenia tradycyjnego kierunku badań nad predyspozycjami, który dotychczas przebiegał od 'empirii' do 'teorii'.

## 6. UWAGI KOŃCOWE

Kończąc tę bardzo pobieżną prezentację zagadnień i problemów związanych z konstruktami predyspozycji do nauki języków obcych trzeba zauważyć rzecz następującą. Cała opisana w artykule powyżej dyskusja, dotycząca badanego zagadnienia, jest w zasadzie zupełnie nieobecna w polskich badaniach z zakresu dydaktyki języków obcych. Predyspozycje językowe nie doczekały się w kraju, poza nielicznymi wyjątkami, żadnych szeroko zakrojonych badań, które by zaopatrywały dyskurs naukowy w materiał badawczy (dane empiryczne). Bez podstawowych badań nad zagadnieniem predyspozycji językowych studia nad rolą różnic indywidualnych w dydaktyce/nauce języków obcych nie mogą być pełne. Badania nad różnicami indywidualnymi, w tym predyspozycjami językowymi, zatrzymujące się na poziomie eksploratywnym (opisowym) lub używające tylko jakościowej aparatury metodologicznej, nie są w stanie dostarczyć dużej ilości danych. A bez kumulacji porównywalnych danych uzyskanych drogą wystandaryzowanych ilościowych procedur gleba pod różnicami indywidualnymi będzie w dalszym ciągu jałowa.

## BIBLIOGRAFIA

- Baran, M. 2004. „Field independence as a predictor of success in foreign language pronunciation acquisition and learning”. [w:] *Zeszyty naukowe PWSZZ w Koninie*. 11-19.
- Boyle, J. P. 1987. „Intelligence, reasoning, and language proficiency”. [w:] *The Modern Language Journal* 71. 277-288.
- Carroll, J. B./ Sapon, S. M. 1959. *Modern Language Aptitude Test*. New York: The Psychological Corporation.
- Cattell, R. B. 1971. *Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ellis, R. 2004. „Individual differences in second language learning”. [w:] Davies, A./ Elder, C. (Red.), *The handbook of applied linguistics*. Malden: Blackwell Publishing Ltd. 525-551.
- Ehrman, M. E./ Oxford, R. L. 1995. "Cognition plus: correlates of language learning success". [w:] *Modern Language Journal* 79/1. 67-89.
- Gardner, R./ Lambert, W. E. 1965. "Language aptitude, intelligence and second language achievement". [w:] *Journal of Educational Psychology* 56. 191-199.
- Grigorenko, E. L./ Sternberg, R. J./ Ehrman, M. E. 2000. „A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: the CANAL-F theory and test". [w:] *Modern Language Journal* 84. 390-405.
- Harley, B./ Hart, D. 1997. "Language aptitude and second language proficiency in classroom learners of different starting ages". [w:] *Studies in Second Language Acquisition* 19/3. 379-400.

- Hebb, D. O. 1949. *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley.
- Hornowska, E. 2003. *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Komorowska, H. 1984. *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 1987. *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Krashen, S. D. 1981. "Aptitude and attitude in relation to second language learning". [w:] Diller, K. C. (Red.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kuliniak, R. 2002. *Testy predyspozycji Językowych*. Wałbrzych: BIMART.
- Nęcka, E. 2003. *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Pimsleur, P. 1966. *The Pimsleur Language Aptitude Battery and Manual*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sasaki, M. 1996. "Second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence. Quantitative and qualitative analyses". New York: Peter Lang.
- Skehan, P. 1989. *Individual differences in language learning*. Edward Arnold; London
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Skehan, P. 2002. "Theorising and updating aptitude". [w:] Robinson, P. (Red.) *Individual differences and instructed language learning*. J. Benjamins Publishing Co.: Amsterdam. 69-93.
- Strelau, J. 2002. "Różnice indywidualne: opis, determinanty i aspekt społeczny". [w:] Strelau, J. (Red.) *Psychologia: Podręcznik akademicki 2*. Gdańsk: GWP. 653-81.
- Wesche, M. B. 1981. "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learner problems". [w:] Diller, K. C. (Red.) *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House: Rowley, Mass. 119-154.
- Wittich, B. von. 1962. "Prediction of success in foreign language study". [w:] *Modern Language Journal* 46/3. 208-212.
- Zabor, L. 1994. "Recent trends in applied linguistics and the study of foreign language aptitude." [w:] *Acta Universitatis Wratislaviensis XXVII No 1582*. Uniwersytet Wrocławski.
- Zabor, L. 1997. "How do we measure foreign language aptitude – a review of theories and testing techniques". [w:] *Acta Universitatis Wratislaviensis XXXII No 1879*. Uniwersytet Wrocławski.

Izabela Bawej  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
Bydgoszcz

## PRECYZJA JĘZYKOWEGO OPISU RZECZYWISTOŚCI

\*\*\*

### *Precision of the linguistic description of the world*

*This article describes on the grounds of many examples that the classification of the word and its precision depends on the culture in which we live. Every language comprises characteristic words and expressions that have a definite meaning referring to the life and specific features of every community. They are a part of the culture and become a kind of bridge that makes understanding the foreign culture possible. We view our world in connection with our ways of life, mentality, tradition, habits, history, religion, politics or natural environment. Therefore every speech community has own system of the interpretation of the world's elements. The process of foreign language learning is a kind of encounter with the foreign culture which has to be mastered systematically to understand other ways of linguistic behavior.*

\*\*\*

Umiejętność wyrażania myśli w jakimkolwiek języku wymaga posiadania wiedzy ogólnej dotyczącej m.in. realiów kulturo- i krajoznawczych obowiązujących w kraju, którego językiem się posługujemy. Jest to szczególnie trudne w języku obcym, gdyż rzeczywistość, o której się mówi, pisze i myśli, trzeba ująć z perspektywy ludzi mówiących tym językiem, zwracając uwagę na różnice w postrzeganiu przez nich otaczającego świata.

Celem niniejszego artykułu jest zarysowanie problemu różnic w sposobach widzenia i interpretowania określonych wycinków rzeczywistości pozajęzykowej przez przedstawicieli różnych języków, ponieważ nieznanostwo odmiennych sposobów postrzegania świata może być przyczyną błędów językowych prowadzących do nieporozumień i blokujących komunikację.

Każdy użytkownik języka posiada określony obraz świata, który formułuje jego język. Język służy nie tylko do wyrażania myśli, ale pozwala również klasyfikować i porządkować wszelkie doznania zmysłowe, budując w ten sposób pewien obraz określonego wycinka pomyslanej lub postrzeganej rzeczywistości (por. Furdal 1990:68-71).

Rzeczywistością są fakty realne, świat wyobraźni, fantazji, a więc wszystko co człowiek dostrzega, co poznał, co potrafi pomyśleć, co chciałby i umie wyrazić językowo (patrz Heinz 1988:7).

Ludzie dzięki językowi mówią i piszą o otaczającej ich rzeczywistości obiektywnej (zewewnętrznej), reagują na nią i ujmują w sposób charakterystyczny i właściwy dla danej społeczności językowej. Próbuując zrozumieć, poznać i nazwać rzeczywistość pozajęzykową, równocześnie ją sobie w określony sposób przyswajają, rejestrują w swojej świadomości i na swój sposób przeżywają.

Człowiek zajmuje w stosunku do rzeczywistości obiektywnej różnorodne postawy, jakie wynikają z potrzeb jego rzeczywistości wewnętrznej, tj. jego psychiki, wytwarzając w swojej świadomości określony obraz pojęć i wyobrażeń (Heinz 1988: 12). Reakcja człowieka na rzeczywistość jest specyficznym sposobem widzenia świata, co najlepiej widać w gramatyce i leksyce każdego języka.

Rzeczywistość kategoryzowana jest przez język, który rozwija się stale na skutek doświadczeń poznawczych podmiotu poznającego. Niejednokrotnie są to doświadczenia mające znaczenie tylko dla danej społeczności kulturowej. Dlatego w każdej grupie językowej istnieją własne reguły nazywania rzeczywistości zdeterminowane społecznymi konwencjami (Tabakowska 2001: 33).

Według Tylora (2001: 26) rzeczywistość jest rozległym kontinuum, a kategoryzacja tego kontinuum jest tylko wytworem kultury i języka.

Locke zauważył, że w każdym języku istnieją słowa typowe tylko dla danej społeczności językowej. Stwierdził, że są one odpowiednikami złożonych idei wyrosłych ze zwyczajów i sposobów życia danego narodu (za Tabakowska 2001: 176). Podobny punkt widzenia wyrażali Herder i Wilhelm von Humboldt, którzy uważali, że każdy język ma swój własny obraz otaczającej rzeczywistości. Poszczególne języki narzucają strukturę i organizują rzeczywistość na własny sposób, determinując swoiste dla siebie elementy. Herder jako jeden z pierwszych mówił o narodowym charakterze języków, uwidaczniającym się w subiektywnym spojrzeniu danej społeczności na to, co ją otacza. Był przekonany, że język jest jak kryształ w szczególny sposób odbijający świat (za Nadolska 1995:14).

W podobnym kierunku zmierzał Humboldt (patrz Humboldt 2001:23-25), według którego istotne cechy każdego języka związane są ze specyfiką kultury i duchowymi właściwościami danego społeczeństwa. Język jest niejako zewnętrznym przejawem psychiki danej społeczności językowej, zewnętrznym obrazem świata odbieranym przez dany naród, a słownictwo jest sposobem, w jaki się ten świat poznaje i próbuje zrozumieć. Kilka języków to nie kilka sposobów oznaczania jakiejś rzeczy, ale różne jej oglądy, bo każdy język zawiera odrębną siatkę pojęć i swoisty sposób przedstawiania rzeczywistości.

Sapir, kontynuując myśl Humbolta o związkach między językiem, a kulturą i sposobami widzenia rzeczywistości, doszukiwał się tego, co decyduje o specyfice danego języka jako systemu semiotycznego i narzędzia ludzkiego poznania. Doszedł on do wniosku, że rzeczywistość fizyczna jest wprawdzie jedna, ale jest tyle jej interpretacji, ile jest języków, np. języki indoeuropejskie kategoryzują przedmioty w l. mn. i w l. poj., a w języku chińskim to czy dany element leksykalny oznacza liczbę pojedynczą czy mnogą zależy od kontekstu, w jakim został użyty. Również dla Indian z plemienia Kwakiutłów obca jest kategoria liczby w nazywaniu rzeczywistości, gdyż nie wyróżniają oni tego, czy chodzi o jedną czy wiele rzeczy (patrz Sapir 1978).

Badając konkretną rzeczywistość plemion prymitywnych, Sapir stwierdził, że rozróżnienia, które wydają się niezbędne użytkownikom jednego języka, mogą być całkiem nieznanne w języku, będącym odmiennym typem kultury (Sapir 1978: 62). Język jest rodzajem przewodnika po rzeczywistości społecznej, gdyż „realny świat” jest w znacznej mierze zbudowany nieświadomie na zwyczajach językowych danej grupy. Języki nie są do siebie tak podobne, by można je traktować jako reprezentujące tę samą rzeczywistość, gdyż światy, w których żyją różne społeczeństwa, są różnorodne. Dlatego na przykład zrozumienie wiersza w danym języku, wymaga często nie tylko zrozumienia poszczególnych wyrazów w ich zwykłym znaczeniu, lecz także pełnej znajomości całego życia społeczności odzwierciedlonego w wyrazach czy towarzyszących im skojarzeniach (Sapir 1978: 88).

Zasadnicza myśl Sapira, iż język jest rodzajem przewodnika po danej rzeczywistości społecznej, a świat realny budowany jest na podstawie nawyków językowych grupy ludzi przenoszonych na otaczającą ludzi rzeczywistość, stała się punktem wyjścia dla rozważań Whorfa, który skonkretyzował na przykładzie języka Hopi ogólną hipotezę Sapira i nazwał prawem relatywizmu językowego (patrz Schaff 1981: 12-18). Według tej hipotezy struktura języka wpływa na sposób, w jaki pojmuje się rzeczywistość i w jaki wobec niej zachowuje. Ludzie dokonują segmentacji otaczającego świata zgodnie z regułami swojego języka, wyodrębniając określone kategorie czy typy, dzieląc świat na części, porządkując przy pomocy

pewnych pojęć zgodnie z umową zawartą *implicite* i obowiązującą w całej danej społeczności językowej. Postrzegający nie tworzą tego samego lub zbliżonego obrazu świata na podstawie tych samych faktów fizycznych, jeśli ich zaplecza językowe nie są podobne lub przynajmniej porównywalne.

Whorf dokonał porównań między językiem Indian z Ameryki Północnej z grupą języków indoeuropejskich, nazywanymi Standardowymi Językami Europejskimi (patrz Whorf 1981:186). Doszedł on do wniosku, że obraz świata i sposób myślenia poszczególnych członków różnych wspólnot językowych jest zdeterminowany przez odmienne cechy syntaktyczne i leksykalne danego języka (patrz np. Whorf 1981: 192-279). Z ustaleń Whorfa wynika, że ludzie posługujący się różnymi gramatykami inaczej postrzegają zewnętrznie podobne do siebie rzeczy czy zjawiska; gdzie w jednym języku istnieje jedna jednostka leksykalna, w drugim może odpowiadać jej kilka. Na przykład Indianie Hopi innym wyrazem oznaczają wodę w naczyniu, a innym w zbiorniku naturalnym. Na oznaczenie wszelkich rzeczy i istot latających z wyjątkiem ptaków, mają oni tylko jeden rzeczownik. Dlatego tym samym wyrazem w ich języku można nazwać samolot, pilota czy owada (Whorf 1981: 289).

Whorf zwrócił uwagę, że prawo relatywizmu językowego uwidacznia się nie tylko na podstawie różnic w materiale leksykalnym, ale również w strukturach gramatycznych. Autor doszedł bowiem do wniosku, że odmiennosć języka musi powodować odmiennosć sposobu opisywania zdarzeń. Poszczególne języki dzieląc rzeczywistość na części, „warunkują” inny sposób percypowania świata, co spostrzec można, np. w innym wyrażaniu kategorii czasu, modalności, cykliczności, ruchu, pojęcia wielkości, trwania, przestrzeni, stron, aspektu dokonania i niedokonania, liczby mnogiej, rodzajów i form czasowników (patrz Whorf 1981:165-180, 186-188).

Każdy język, a dokładniej mówiąc jego użytkownicy, na podstawie doświadczeń wielu pokoleń nadają specyficzną formę substancji rzeczywistości, w której funkcjonują. Stąd też świat składa się z kategorii pojęciowych, dających początek kategoriom językowym, umożliwiającym porozumiewanie się i narzucającym określony sposób widzenia otaczającej rzeczywistości (za Lyons 1976: 470-474).

Języki nie nazywają niezależnie od nich istniejących kategorii przedmiotów czy pojęć, lecz każdy język artykułuje i organizuje świat odmiennie. Stąd bierze się dobrze znany tłumaczom i wszystkim uczącym się języków obcych fakt, że znaczenia wyrazów w poszczególnych językach nie pokrywają się (de Saussure 1991:13). De Saussure uważa, że język jest nawykiem, obyczajem podobnym do sposobu ubierania się czy uzbrojenia. Dlatego język można określić jako odzwierciedlenie cech właściwych jakiejś zbiorowości (de Saussure 1991:219).

Według Doroszewskiego elementy zewnętrznego świata w różnoraki sposób ulegają werbalizacji, tzn. przekształcaniu się w słowa (patrz Doroszewski 1982:108). Dlatego jest tak wiele sfer życia, w których jakiś wycinek rzeczywistości zawarty w jednym języku nie jest identyczny z tym, jak wyraża go inny język. W jednym języku istnieją rozróżnienia semantyczne, których nie ma w innym; co więcej, dwa języki mogą w sposób zupełnie odmienny klasyfikować jedną i tę samą dziedzinę (por. Czejarek 2002:18).

Doroszewski (1982:137) podaje, że kształtowanie się każdego kodu językowego jest procesem długotrwałym i wielowiekowym, odbywającym się w określonych warunkach, obejmującym ludzi tworzących określone środowiska. Owe warunki i środowiska są różne, dlatego nieuniknione jest powstawanie środowiskowych różnic, stanowiących o różnorodnych właściwościach każdego języka.

Każda grupa językowa organizuje zatem swoje obrazy odbieranego świata w kategoriach, które tworzą pewne grupy leksykalne stanowiące zamknięte struktury semantyczne, tzw. pola semantyczne (por. np. Wierzbicka 1965; Sowińska 1968; Lyons 1976; Maier 1991; Weiss 1996), poprzez które ukazują precyzję w językowym opisie rzeczywistości, np. na

oznaczenie pokrewieństwa, uczuć, części ciała, pojęć czasu, przestrzeni, kształtu, miar, wag, świata barw, zapachów, dźwięków, świata roślin i zwierząt, zjawisk występujących w przyrodzie, nazw geograficznych, określeń pogody, nazw stopni wojskowych, godności, stanowisk.

Na przykład Zulusi z Południowej Afryki nie posiadają w swym języku jednego wyrazu odpowiadającego polskiemu wyrazowi *krowa*, angielskiemu *cow*, czy francuskiemu *vache*. W języku Zulusów istnieją odrębne wyrazy na nazwanie krowy białej i krowy czarnej, ale wyraz oznaczający ogólnie gatunek *krowa* nie istnieje, co się tłumaczy specyficznym stosunkiem formy treści do substancji treści u tego plemienia (patrz Wierzbicka 1965:158-159).

Dostrzegane kolory stanowią trójwymiarowe kontinuum, które określają parametry tonu (długości fali odbijanego światła), czystości (ilości odbijanego światła) oraz nasycenia (stopnia zbliżenia do bieli). Ludzie rozpoznają w tym kontinuum odrębne kategorie, czego dowodem są różnice pomiędzy językami, jeśli chodzi o liczbę terminów określających barwy, jak i o zakres znaczeniowy tych terminów (Tylor 2001:22).

Barwy tworząc pewien ciąg, w widmie słonecznym przechodzą niepostrzeżenie jedne w drugie. Języki jednak wyodrębniają z tego ciągu pewne pasy – z punktu widzenia optyki w sposób całkowicie dowolny – i nadają im nazwy (Wierzbicka 1965:165; por. także Tylor 2001:24 za Bloomfield 1933:140).

Tylor podaje, że każdy wyraz oznacza szereg fizycznych i odrębnych zmysłowo właściwości świata rzeczywistego, dlatego nazwy kolorów na przykład *red – czerwony* oznaczają szereg odrębnych wrażeń wzrokowych (patrz Tylor 2001:19-20).

Polakowi wydają się naturalne traktować czerwony, pomarańczowy, żółty, zielony i niebieski jako oddzielne, różniące się od siebie kolory. Jednakże w innych językach widmo światła dzielone jest w sposób zupełnie odmienny. Plemię Dani zamieszkujące Nową Gwineę ma na przykład jeden termin na określenie takich par kolorów jak czerwony i pomarańczowy, Indianie Zuni nie mają oddzielnych nazw dla barwy żółtej i pomarańczowej. W niektórych językach można znaleźć kilka nazw odnoszących się do barwy, którą inny język określa jednym terminem, np. gama kolorów wyznaczona w języku angielskim przez wyraz *brown* może być w języku francuskim opisana wyrazami *brun*, *marron* czy *jaune*. walijski wyraz *glas* można w języku polskim przetłumaczyć jako *niebieski*, *zielony* lub *szary* (za Lyons 1976:69; Criper/ Widdowson 1983:173; Tylor 2001:22).

Indianie z Arizony mówiący językiem navaho, wyróżniają dwa rodzaje czerni, podczas gdy w języku polskim istnieje jeden przymiotnik *czarny*. Dwu polskim przymiotnikom *niebieski* i *zielony* odpowiada w języku navaho jedna nazwa obejmująca kolor zielony i niebieski (Grzegorzczukowa 1990:67).

Postrzeganie różnic pomiędzy barwami jest przykładem odzwierciedlenia tego, jakie znaczenie przywiązują różni ludzie do określonych aspektów środowiska fizycznego. Jeśli istnieje potrzeba częstego różnicowania pomiędzy pewnymi kolorami, wówczas znajdzie to swoje odzwierciedlenie w języku. Co więcej, rozróżnienie to nie musi opierać się na takich własnościach fizycznych, jak jasność, odcień, nasycenie, których używa na przykład język polski przy podziale widna światła. Hanuo, język używany na Filipinach, dokonuje znacznie prostszego podziału widna światła niż polski; istnieją w nim bowiem zaledwie cztery terminy na określenie kolorów. Można je przetłumaczyć jako: biały, czarny, czerwony, zielony. Rozróżnienie między nimi oparte jest na kryteriach odwołujących się do takich opozycji jak: jasność-ciemność, suchość-świeżość (Criper/ Widdowson 1983:173-174). Plemię Dani odróżnia tylko dwie kategorie barw: *mola* – jasny, odnoszący się do bieli i kolorów ciepłych: czerwonego, pomarańczowego, fioletowego, żółtego, różowego i *mili* ciemny, określającą czerń i kolory zimne jak niebieski czy zielony (za Lipczuk/ Mecner/ Westphal 2000:126; Tylor 2001:32).

Różnice w interpretacji rzeczywistości dotyczą również innych obszarów słownictwa. Źródłem licznych dowodów na specyfikę leksykalną są nazwy zwyczajów i instytucji społecznych, np. język polski nie posiada słowa odpowiadającego japońskiemu *miai*, które odnosi się do pierwszego oficjalnego spotkania przyszłej panny młodej i jej rodziny z panem młodym i jego rodzicami (Tabakowska 2001:185).

Różnicowanie w użyciu i doborze wyrazów może wynikać z różnic klasowych, np. w języku khmer (kambodzańskim) w odniesieniu do zwykłej czynności jedzenia używa się całym różnymi wyrazami, w zależności od tego, czy osoba, o którą chodzi jest królem, wodzem czy zwykłym człowiekiem (Schlauch 1967:75).

Również nazwy pokrewieństwa w różnych kulturach wskazują na organizację społeczeństwa, kładą nacisk na stosunki panujące pomiędzy ludźmi, podkreślają hierarchię. W języku polskim czy niemieckim istnieją słowa *brat*, *siostra*, *Bruder*, *Schwester*, które sygnalizują różnicę płci między rodzeństwem. W języku węgierskim oprócz różnicy płci ujawnia się także wiek, stąd mamy aż cztery nazwy: *batya* (starszy brat), *öccs* (młodszy brat), *nene* (starsza siostra) i *hug* (młodsza siostra) (Wierzbicka 1965:188). Angielski wyraz *brother-in-law* (szwagier) można przetłumaczyć na rosyjski jako *ziat'*, *szurin*, *swojak* lub *diewier'*. Każdy z tych czterech rosyjskich wyrazów ma odrębne znaczenie. *Ziat'* oznacza męża siostry i męża córki, *szurin* to brat żony, *swojak* mąż siostry żony, a *diewier'* jest bratem męża (Lyons 1976: 67). Język szwedzki wymaga podania, czy mamy do czynienia z bratem ojca, czy z bratem matki (*farbror* – stryj, *morbror* – wuj), podobnie jak język polski podczas, gdy język niemiecki ma jedno określenie: *Onkel*. Także w języku chińskim podział między ciotkami i wujkami uwzględnia nie tylko aspekt strony ojca czy matki, ale także wiek braci ojca (za Weiss 1996: 41). Język polski na przykład rozróżnia płęć osoby wstępującej w związek małżeński, a język niemiecki i angielski tego nie czynią.

Przykłady różnic semantycznych wywołanych doświadczeniem zdobywanym w obcowaniu ze światem można znaleźć także w innych kategoriach języka: polskie formy *pan*, *pani* mają aż cztery odpowiedniki w języku angielskim *Mr*, *Mrs*, *Miss*, *Ms* i trzy w języku niemieckim *Herr*, *Frau*, *Fräulein*; Indianie zamieszkujący Panamę i Kolumbię mają podwójne nazwy dla większości zwierząt i roślin: nazwy na określenia w dzień i na określenia tych samych zwierząt i roślin w nocy (Wierzbicka 1965:159); lud Hanoo na Filipinach posiada aż 90 określeń na różne rodzaje ryżu (Lipczuk/ Mecner/ Westphal 2000:126). W języku hausa z środkowego Sudanu występuje 311 odpowiedników polskiego wyrazu *wielki*. Można podzielić je na kilka grup w zależności od tego, czy są używane w znaczeniu ogólnym, dla ludzi i zwierząt, dla młodych kobiet, dla zwierząt domowych, dla przedmiotów okrągłych, dla przedmiotów grubych i długich, dla przedmiotów cienkich i długich, dla klocków i kawałków czy dla rozciągniętych przestrzeni (Milewski 1965:225).

Nawet zjawiska pogodowe mogą być odmiennie opisywane i interpretowane przez przedstawicieli różnych narodów. Opisując mgłę, Polacy zwracają uwagę jedynie na jej budowę (mgła to drobne kropelki wody) i stan (zawiesina unosząca się nad ziemią czy wodą). W języku polskim nie wyróżnia się językowo, tzn. osobnymi nazwami odmian mgły. Inaczej jest u Anglików, którzy jako mieszkańcy wyspy z morskim, wilgotnym klimatem dostrzegają różnice w gęstości mgły i dlatego inaczej nazywają mgłę przeciętnej gęstości (*mist*), gęstszą niż przeciętną (*fog*) i rzadszą niż przeciętną (*haze*). Dla Hiszpanów, którzy od wieków żeglowali po morzach, mgła nad morzem (*bruma*) jest inna od mgły nad lądem (*niebla*) (za Łuczynski / Maćkiewicz 2002:43).

Dla potwierdzenia, że precyzja w interpretacji i w sposobie kategoryzacji otoczenia zależy od środowiska naturalnego, warunków socjalnych i ustalonych norm, przytoczyć można dodatkowo często cytowany w literaturze przykład *śniegu*. Eskimosi używają wielu określeń w odniesieniu do zjawiska, któremu użytkownicy języków europejskich nadają jedną nazwę „śnieg”. Eskimosi posiadają cały szereg wyrazów na nazwanie śniegu w zależności od



jego właściwości fizycznych czy celu, dla którego jest stosowany. Odróżniają oni śnieg padający, leżący, zbity, topniejący, przypisując mu różne nazwy. Wg Eskimosów nie można jednym wyrazem określać zjawisk różnych. Nie znaczy to jednak, iż języki europejskie, dysponując jedną tylko nazwą, nie są w stanie postrzegać różnic między, na przykład śniegiem, który właśnie pada, śniegiem leżącym na ziemi, a śniegiem zbitym. Języki europejskie koncentrują się raczej na cechach wspólnych różnych odmian tego zjawiska, a język Eskimosów czyni odwrotnie (patrz Wierzbicka 1965; Grimm/ Engelkamp 1981; Whorf 1981; Criper/ Widdowson 1983; Maier 1991).

Język kształtuje się w ludzkiej praktyce społecznej. Dlatego jest jasne, dlaczego Eskimosi mają tak wiele nazw śniegu, mieszkańcy pustyni wiele nazw różnych odcieni barwy żółtej i brązowej, ludność nadmorska wielką ilość nazw ryb. Ludzie mówią tak, jak im podpowiada życie i praktyka. Różnorakie określenia rodzą się w naturalny sposób, kiedy dany rodzaj rozróżnienia ma szczególnie istotne znaczenie dla pewnej grupy ludzi i kiedy nieustająca potrzeba odwoływania się do tego rozróżnienia sprawia, iż wygodniej jest używać odrębnych terminów (Criper/ Widdowson 1983:174).

Bardzo często zakres znaczenia jakiegoś wyrazu w języku obcym jest szerszy lub węższy od zakresu znaczeń w języku ojczystym, co można wytłumaczyć tym, że każdy naród posiadając własny system pojęć, wyrażany przez poszczególne wyrazy języka, może inaczej dzielić i grupować przedmioty świata zewnętrznego.

Dlatego zdarza się, że jednemu wyrazowi danego języka o znaczeniu ogólnym odpowiada w drugim języku szereg wyrazów konkretniejszych lub wyrazów ogólnych o zakresie nie pokrywającym się, np. Laponczycy mają szereg wyrazów na oznaczenie rena, innym wyrazem nazywają rena jednolatka, innym dwu-, trzy- czy siedmiolatka. Amerykanie zaś mają kilka różnych określeń na autostradę w zależności od jej szerokości, dostępności, tego czy jest płatna itp., np. *expressway*, *freeway*, *high way*, *thoroughfare*, *thruway* (patrz np. Łuczynski/ Maćkiewicz 2002:43). Chodzi tu o inną analizę rzeczywistości. O tym bowiem jak społeczeństwo widzi określone rzeczy czy zjawiska decyduje jego doświadczenie, zainteresowania, warunki fizyczne czy odmienne realia życia. To tłumaczy, dlaczego zakresy znaczeniowe wyrazów w różnych językach nie są takie same (por. np. Wierzbicka 1965:163).

Na przykład język angielski nie posiada bezpośredniego odpowiednika polskiego wyrazu *ręka*, które potocznie odnosi się do całej kończyny, od barków do palców. Angielski wyraz *hand* obejmuje tylko dłoń z palcami, a pozostałe części ręki nazywa się *arm* (*ramię*) i *forearm* (*przedramię*). Podobnie czyni język niemiecki, w którym *Hand* to część kończyny dolnej składająca się z dłoni i palców. Całość od ramion aż po palce nazywa się *Arm* i dzieli się na *Unterarm* (*przedramię*) i *Oberarm* (*ramię*) (por. Tabakowska 2001:183).

Chociaż język polski, angielski i niemiecki należą do zbliżonego kręgu kulturowego, to jak widać, istnieją pewne obszary, w których występują poważne różnice pomiędzy nimi w zakresie segmentacji otaczającej rzeczywistości. Znajomość tych różnic może ułatwić uczenie się języka obcego.

Różnice w użyciu słów w różnych językach zależą bardzo często od elementów treści samego wyrazu. W jednym języku mogą bowiem istnieć takie wyrazy, które zawierają obok zasadniczych elementów treści, także pewne elementy dodatkowe, których w drugim języku może nie być, np. polski *palec* to niemiecki *Finger* lub *Zehe* w zależności, czy chodzi o rękę, czy o nogę. W języku niemieckim *Schalen* łączy się z *Eier* (jajka), *Kartoffeln* (kartofle), *Obst* (owoce); po polsku mówi się zaś „skorupki od jajka”, „obierki od kartofli” i „skórki od owoców”. W języku niemieckim znaczenie wyrazu *verlieren* zależy od szerszego kontekstu, np. zdanie *Ich habe Geld verloren* zależnie od sytuacji oznacza: *stracić pieniądze w jakimś interesie*, *zgubić pieniądze (wypadły komuś z kieszeni)*, *przegrać pieniądze*, np. *w karty* (por. Sowińska 1968:96-106).

Obcojęzyczny wyraz występuje bardzo często w innym kontekście, łącząc się z innymi elementami niż jego ekwiwalent w języku ojczystym uczącego się, ponieważ każdy znak w danym języku odnosi się do specyficznych cech, zdeterminowanych kulturowo wskutek odmiennych doświadczeń (Rösler 1994:49).

Niech za przykład precyzji opisu rzeczywistości pozajęzykowej posłuży jeszcze odpowiednik niemieckiego czasownika *kierować*:

*kierować list – einen Briefrichten,*  
*kierować wzrok – den Blick wenden,*  
*kierować kroki – Schritte lenken,*  
*kierować autem – Auto fahren,*  
*kierować statkiem – ein Schiff steuern,*  
*kierować zakładem – einen Betrieb leiten,*  
*kierować do szpitala – ins Krankenhaus einweisen.*

Jak widać, język niemiecki precyzyjniej różnicuje rzeczywistość pozajęzykową niż język polski, ponieważ należy wziąć pod uwagę dodatkowe informacje: co, kogo, dokąd lub czym kierujemy (Bawej 2002:13).

Niewłaściwe użycie wyrazów może prowadzić do zakłócenia komunikatu językowego, ponieważ dobór jednostek leksykalnych jest czynnością różnorodną dla każdego języka. Wyrazy są ze sobą powiązane w zespoły słowotwórcze i znaczeniowe, stanowią określone całości, których poszczególne składniki wzajemnie się uzupełniają. Jednostki leksykalne występują w różnych połączeniach i związkach, które są odbiciem ich znaczeń. Dlatego poprawne posługiwanie się wyrazami danego języka oznacza znajomość ich różnych odcieni znaczeniowych; tylko wtedy uczący się będzie mógł dokładnie ująć w słowa języka obcego treść swojej wypowiedzi.

Każdy wyraz ma swoje tło, na którym nabierają wyrazistości jego funkcje. Tym tłem jest nie tylko dany system językowy, ale przede wszystkim środowisko, w którym ludzie posługujący się danym językiem w ciągu wieków kształtowali swoje reakcje językowe na bodźce zewnętrzne (Doroszewski 1982:147). Związki wyrazów z ich tłem językowym są bezpośrednim następstwem związków łączących ludzi ze środowiskiem, w którym żyją, i w którym kształtuje się ich świadomość i językowe myślenie (por. także Rösler 1994:49).

Sens tego staje się bardziej oczywisty, jeżeli porówna się ze sobą nazwy tego samego przedmiotu w różnych językach.

Na przykład to, co Anglicy nazywają „butem dla konia” (*horseshoe*), Francuzi nazywają „żelazem dla konia” (*fer a cheval*), Niemcy zaś widzą jako „żelazo do kopyta” (*Hufeisen*), a Polacy jako coś, co zostało wykute i umocowane od spodu (*podkowa*). Wszystkie te znaki są motywowane: Anglicy i Francuzi dostrzegają relację pomiędzy całym zwierzęciem i czymś, co ma je ochraniać, Niemcy kojarzą ten przedmiot z odpowiednią częścią ciała konia, a Polacy nawiązują do charakteru nazywanego przedmiotu i do jego umiejscowienia. Język niemiecki i francuski bezpośrednio nazywają materiał, z którego wykonano przedmiot. Język polski czyni to pośrednio, zwracając uwagę na sposób wykonania danej rzeczy, a angielski przyjmuje antropocentryczny punkt widzenia (za Tabakowska 2001:33).

Różnym nazwom tego samego przedmiotu odpowiadają różne pojęcia, bo każdy język ujmuje go z innej strony i wydobywa tylko pewne własności. Wyobrażenia, jakie słowo pobudza u ludzi różnych narodów jest nacechowane swoistością każdego z nich (Humboldt 2001:42-89).

Zatem wszelkie różnice znaczeń pomiędzy polską, niemiecką, angielską czy francuską formą świadczą o różnych sposobach językowego zróżnicowania danego pojęcia przez

świadomość językową Niemca, Anglika, Polaka i Francuza. Każdy z nich reaguje formami swojego języka na to samo obiektywne zjawisko (por. Bawej 2002:13).

Rzeczywistość, która otacza ludzi, to nieskończona ilość przedmiotów, zjawisk czy cech. Żaden język czy człowiek nie są w stanie ogarnąć tej różnorodności. Dlatego ludzie są skazani na wybór. Człowiek, który poznaje świat i rezultaty tego poznania utrwala w języku, wyróżnia pewne przedmioty, zjawiska, cechy, zazwyczaj te, które są dla niego w jakiś sposób istotne. Preferencje różnią się w zależności od warunków naturalnych, historii czy kultury (Łuczyński/ Maćkiewicz 2002:41).

Podane przykłady świadczą o tym, że tę samą treść formułuje się w różnych językach nie tylko przy użyciu różnych elementów leksykalnych, ale i różnych operacji myślowych. Dlatego osoby uczące się języków obcych muszą być świadome faktu odmiennego sposobu myślenia i wyrażania obiektywnej rzeczywistości w języku obcym oraz tego, że pewne elementy treści zawierające się w jednostkach leksykalnych, realizują się w określonych kontekstach sytuacyjnych, zdeterminowanych odmiennymi realiami życia (por. Maier 1991:118).

Muszą również zrozumieć i przyjąć, że inne sposoby pojmowania rzeczywistości są także prawdziwe, słuszne i poprawne jak nasze własne (Criper/ Widdowson 1983:171) oraz zauważyć, że różny sposób przedstawiania rzeczywistości znajduje swój wyraz nie tylko w języku, ale i w całokształcie kultury danej społeczności (Whorf 1981).

## BIBLIOGRAFIA

- Bawej, I. 2002. „Interferencja leksykalna w nauce języka obcego”. [w:] *Języki Obce w Szkole*. 3, 11-16.
- Criper, C./ Widdowson, H. G. 1983. „Socjolingwistyka a nauczanie języka”. [w:] *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: WSiP. 155-208.
- Czejarek, K. 2002. „O sztuce tłumaczenia i o tłumaczeniu przez uczniów tekstów z Podręczników”. [w:] *Języki Obce w Szkole*. 1, 18-21.
- Doroszewski, W. 1982. *Język – Myślenie - Działanie*. Warszawa: PWN.
- Furdal, A. 1990. *Językoznawstwo otwarte*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich.
- Grimm, H./ Engelkamp, J. 1981. *Sprachpsychologie. Handbuch und Lexikon der Psycholinguistik*.
- Grzegorzczkova, R. 1990. *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa: PWN.
- Heinz, A. 1988. *Język i językoznawstwo*. Warszawa: PWN.
- Humboldt, W. 2001. *Różnorodność języków a rozwój umysłowy ludzkości*. Przekład i wprowadzenie E. M. Kowalska. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Lipczuk, R./ Mecner, P./ Westphal, W. 2000. *Lexikon der modernen Linguistik. Ausgewählte Begriffe zur Kommunikation und Kognitionswissenschaft*. Szczecin: Wydawnictwo Promocyjne „Albatros”.
- Lyons, J. 1976. *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: PWN.
- Łuczyński, E./ Maćkiewicz, J. 2002. *Językoznawstwo ogólne. Wybrane zagadnienia*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Maier, W. 1991. *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Milewski, T. 1965. *Językoznawstwo*. Warszawa: PWN.
- Nadolska, H. 1995. *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji*. Białyсток: Agencja Usługowo Wydawnicza eRBe.
- Rösler, D. 1994. *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart-Weimar: J.B. Metzler.
- Sapir, E. 1978. *Kultura. język, osobowość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Saussure, F. 1991. *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Przekład: K. Kasprzyk. Wydanie drugie, poprawione. Warszawa: PWN.
- Schaff, A. 1981. „Wstęp do polskiego wydania”. [w:] Whorf, B.L. *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. 5-29.
- Schlauch, M. 1967. *Język i językoznawstwo współczesne*. Warszawa: PWN.
- Sowińska, E. 1968. „Kontrastywne badania leksykalne w zastosowaniu do nauczania języków obcych”. [w:] Wieczorkiewicz, B. (red.) *Z zagadnień nauczania języków obcych*. Warszawa: PZWS. 88-107.
- Tabakowska, E. 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.
- Tylor, J.R. 2001. *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Kraków: Universitas.
- Weiss, D.M. 1996. *Beeinflussung der Wahrnehmung durch Zweisprachigkeit*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Whorf, B.L. 1981. *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Wierzbicka, A. 1965. *O języku dla wszystkich*. Wydanie II rozszerzone. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Anna Pięcińska

Wyższa Szkoła Dziennikarska im. Melchiora Wańkowicza

Warszawa

## WYKORZYSTANIE METODY PRZEKŁADU INTERSEMIOTYCZNEGO W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

\*\*\*

*Using the method of the intersemiotic transformation in teaching Polish as a foreign language*

*In this article the positives and negatives of the method of the intersemiotic transformation are presented. The method is shown as one of the ways of teaching – and learning – Polish in the connection with the relationships to the culture. It is widely known that when teaching we should join the intellectual research with some emotional strategies letting our pupils express themselves. This method allows them to contact with the masterpieces of art, next – to show their feelings and finally to transform them into words. The schema used by me consists of the following elements: firstly listening to the music; secondly drawing a picture showing the emotions they have felt when listening; thirdly giving the names to the emotions; next – connecting them with the names of the colors, finally – getting familiar with new idioms with the names of colors. When describing the reality through different kinds of signs and awakening the emotions we can cause that our pupils would learn more effectively and in the same time we let them feel relaxed, build better and closer relationship between a teacher and the group taught and underline the fact that a language does not exist in the isolation from the culture but is really the integral part of it. We can also discover the differences between cultures which can motivate our pupils to take up some cross-culture observations and research.*

\*\*\*

### WSTĘP

Jakkolwiek język polski nie jest jednym z najbardziej popularnych języków europejskich to jednak w ostatnich latach – ze względu na zachodzące w Europie przemiany społeczne i gospodarcze – coraz więcej osób podejmuje jego naukę, po to żeby móc porozumieć się z klientami, współpracownikami czy partnerami w negocjacjach. Zainteresowanie wzbudzają także polska historia i kultura oraz literatura, którą wielu obcokrajowców chce poznać w oryginale, nie korzystając z tłumaczeń.

Owe zjawiska stawiają nowe wyzwania przed nauczycielami języka polskiego jako obcego. Konieczna jest zmiana stereotypu, zgodnie z którym w opinii uczących się „polska język być bardzo trudna”, gramatyka obfituje w wyjątki, a słowa syczą i szeleszczą, następczając wielu kłopotów tym, którzy usiłują je wymówić. Oczywiście nie należy eliminować gramatyki z programów nauczania języka polskiego, ale warto też niekiedy odejść od mozolnych ćwiczeń po to, by w niestereotypowy sposób ukazać uczniom, że polszczyzna to nie tylko końcówki, deklinacje, koniugacje i formanty, ale żywy język, pełen barw i blasków, czerpiący obficie ze wspólnej tradycji europejskiej.

## CEL ARTYKUŁU I ZASTOSOWANA METODOLOGIA

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie możliwości (i ograniczeń) metody przekładu intersemiotycznego jako sposobu działania pozwalającego zapoznawać uczniów z dużymi grupami wyrażen należących do jednej kategorii semantycznej.

Metodą ową posłużyłam się w pracy ze studentami Centrum Języka i Kultury Polskiej dla Polonii i Cudzoziemców przy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz podczas zajęć z uczestnikami Letniej Szkoły Języka Polskiego organizowanej przez Uniwersytet Warszawski.<sup>1</sup> Wykorzystałam ją na lekcjach poświęconych frazeologii, a konkretnie w procesie nauczania wybranych związków z nazwami kolorów.

Wszyscy uczniowie, którzy uczestniczyli w opisywanych zajęciach, byli dorośli. Wspominam o tym dlatego, iż metoda przekładu intersemiotycznego – szczególnie w proponowanej przeze mnie rozbudowanej formie – nie zawsze może być zastosowana wobec dzieci.<sup>2</sup>

## CHARAKTERYSTYKA METODY PRZEKŁADU INTERSEMIOTYCZNEGO

Zanim przejdę do charakteryzowania wybranej przeze mnie metody oraz opisu jej użycia, chciałabym przywołać ogólną definicję metody jako pojęcia z dziedziny dydaktyki. Otóż jest to: „*złożony sposób działania nauczyciela, świadomie wybrany i zastosowany w procesie kształcenia, który można powtarzać w podobnych sytuacjach dydaktycznych i osiągać zamierzone cele*” (por. Kupisiewicz 1995; Okoń 1987). Alina Zabrotowicz wskazuje jeszcze na to, iż: „*metoda uzależniona jest od treści nauczania, wpływa na strukturę lekcji i jest jednym z czynników służących rozwojowi osobowości i świata wartości uczących się*” (Zabrotowicz 2000:83).

Ostatni fragment cytowanej wypowiedzi wydaje mi się niezwykle istotny, zwłaszcza w sytuacji gdy coraz mocniej akcentuje się fakt, iż uczeń nie jest tylko „*pojemnikiem na wiedzę*” bądź „*obiektem oddziaływania pedagogicznego*”, ale czującą i myślącą jednostką, skłonną do refleksji i głębokich przeżyć.

Półturzycki podkreśla, że w procesie nauczania „*konieczne jest łączenie doznań emocjonalnych z poszukiwaniami intelektualnymi*” (Półturzycki: 1997:141; por. też Zaczyński 1990). Metoda przekładu intersemiotycznego realizuje w pełni ten postulat, umożliwia bowiem uczniom kontakt z dziełami sztuki i jednocześnie – dzięki owemu kontaktowi – wykształca w nich mechanizmy ułatwiające przyswajanie nowej wiedzy.

Omawiana metoda należy do grupy metod realizujących strategię emocjonalną i zakłada, że uczący się mają podczas lekcji styczność z różnymi typami znaków. Mogą to być na przykład dźwięki, obrazy, gesty, zapachy bądź słowa.<sup>3</sup> Owe znaki są źródłem przeżycia estetycznego, pod wpływem którego uczniowie samodzielnie dokonują przekładu z jednego rodzaju znaków na inny – malują dźwięki lub zapachy, grają obrazy, pokazują słowa. Wyrażają – i wzbogacają – w ten sposób swoją osobowość, a jednocześnie – dzięki odkrywaniu powiązań między poszczególnymi systemami znaków – uświadamiają sobie złożoność otaczającej ich rzeczywistości.

<sup>1</sup> To drugie doświadczenie było niezwykle ciekawe, gdyż w zajęciach uczestniczyli słuchacze wywodzący się z różnych kultur, co dało okazję do licznych – nieraz bardzo zaskakujących – porównań. Szerzej o tym piszę w dalszej części artykułu.

<sup>2</sup> Szerzej piszę o tym w części artykułu poświęconej ograniczeniom w stosowaniu omawianej metody.

<sup>3</sup> Wylczenie to oczywiście nie wyczerpuje wszystkich możliwych znaków, jakimi można posłużyć się przy stosowaniu owej metody. Mnie szczególnie interesowały dźwięki, obrazy i słowa, gdyż to właśnie je wykorzystałam podczas zajęć dotyczących wyrażen z nazwami kolorów.

Znamiennie jest, że przy próbie operacjonalizacji celów zajęć prowadzonych przy użyciu tej metody, używa się takich sformułowań jak: uczeń odczuwa, przeżywa, doświadcza, a także: maluje, rysuje, wykonuje gesty, gra. Są to czasowniki odnoszące się do sfery emocji i twórczości, które to obszary aktywności uczniów są stosunkowo rzadko pobudzane podczas tradycyjnych lekcji.

## **PRZEBIEG ZAJĘĆ POPROWADZONYCH PRZY UŻYCIU METODY PRZEKŁADU INTERSEMIOTYCZNEGO**

Celem zajęć było zapoznanie uczących się z frazeologizmami zawierającymi nazwy kolorów.

Uczniowie nie zostali poinformowani o temacie spotkania, jakkolwiek mogli się domyślać, iż podejmowane działania są wstępem do nauki kolejnych frazeologizmów, gdyż taka była specyfika prowadzonych przeze mnie ćwiczeń. Charakter poleceń odwrócił jednak ich uwagę od procesu uczenia się-nauczania tak dalece, iż mieli wrażenie, że uczestniczą w zabawie, a nie w lekcji.

Uczący się wysłuchali kolejno czterech dzieł muzyki klasycznej. Były to krótkie kilkuninutowe utwory dobrane tak, aby wywoływały u słuchaczy różnorodne emocje. Dla potrzeb zajęć wybrałam: IV Taniec węgierski Brahmsa, uverture do musicalu „Upiór w operze” Andrew Lloyda Webera, walca „Odgłosy wiosny” Johanna Straussa – syna i „Sonatę Księżycową” Beethovena.<sup>4</sup>

Każdy utwór został uczniom zaprezentowany dwukrotnie. W trakcie słuchania mieli narysować cztery abstrakcje (po jednej do każdego utworu), które za pomocą barw oddawałyby uczucia wywołane przez muzykę.

Kolejny etap polegał na nazwaniu emocji i przyporządkowaniu ich do poszczególnych kolorów, według schematu:

*Kiedy słuchałam/słuchałem tego utworu, czułam/czułam ..... i emocję tę wyraziłam/wyraziłem za pomocą koloru .....*

Następnie wspólnie wyodrębniliśmy najczęściej powtarzające się w wypowiedziach studentów skojarzenia i porównaliśmy je z hasłami zawierającymi nazwy barw w słownikach symboli kultury.

Dopiero w tym momencie uczniowie zostali poinformowani, że celem zajęć jest zapoznanie ich z frazeologizmami z nazwami kolorów. Zaprezentowałam im listę wyrażen, wyjaśniłam ich znaczenia, a następnie wspólnie zastanawialiśmy się, w jakim stopniu język przechowuje i utrwała przekonania obecne w kulturze.

## **KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z ZASTOSOWANIA OPISANEJ METODY**

Kiedy pytałam kolejne grupy studentów o wrażenia z lekcji prowadzonej metodą przekładu intersemiotycznego, słyszałam wiele pozytywnych opinii. Mnie także te zajęcia dawały wiele satysfakcji. Nie piszę tych słów po to, by chwalić się swymi dokonaniem, ale by podkreślić, iż zastosowanie omawianej metody w procesie nauczania – uczenia się jest źródłem licznych korzyści.

Wymienię najpierw te spośród nich, które ujawniają się niezależnie od tematu lekcji i doboru materiału.

---

<sup>4</sup> W tym miejscu należy zaznaczyć, iż są to tylko propozycje i nauczyciel, który zdecyduje się poprowadzić zajęcia posługując się omawianą przez mnie metodą, może za każdym razem wybrać inne utwory. Więcej o specyfice dzieł stosowanych podczas tego typu zajęć piszę w dalszej części artykułu.

Otóż po pierwsze, umożliwiamy uczniom kontakt z wybitnymi dziełami sztuki, z którymi być może nie zetknęliby się poza szkołą czy uczelnią.

Po drugie, dzięki sztuce stwarzamy im okazję do doświadczenia przeżycia estetycznego – niekiedy bardzo intensywnego choćby ze względu na swą nowość i niezwykłość. Aktywizujemy te obszary mózgu, które odpowiadają za ekspresję i twórcze działanie.

Dzięki temu, że uczący się koncentrują swą uwagę na własnych emocjach oraz na akcie tworzenia, zatracają poczucie, iż wciąż uczestniczą w procesie uczenia się-nauczania; mają raczej wrażenie, że biorą udział w zabawie bądź pewnego rodzaju odświętnym – albo wręcz terapeutycznym – spotkaniu, podczas którego mogą się zrelaksować, zastanowić nad własnymi uczuciami i nazwać je, mogą skupić się na własnych przeżyciach i doznaniach, a niekiedy nawet ujawnić nieuświadomiane sobie wcześniej talenty muzyczne, plastyczne, literackie lub aktorskie.

Wiedza zdobyta dzięki indywidualnemu przeżyciu estetycznemu i emocjonalnemu jest znacznie lepiej interioryzowana i dłużej pamiętana niż wówczas gdy pochodzi wyłącznie z książek lub wykładów.

Fakt, iż uczniowie i nauczyciel doświadczają owych estetycznych przeżyć wspólnie, sprzyja stworzeniu głębszej więzi i nowej płaszczyzny porozumienia między nimi.

## ZASADNOŚĆ STOSOWANIA ZAPREZENTOWANEJ METODY

W tym miejscu należy postawić sobie pytanie, czy wybór metody przekładu intersemiotycznego jako sposobu uczenia języka polskiego jako obcego, a szczególnie jako sposobu przybliżania uczniom tej tak bardzo specyficznej części leksykonu, jakim są wyrażenia frazeologiczne, był słuszny? Można by także pytać o to, czy zastosowanie owej metody spowodowało jakąś zmianę w myśleniu uczących się o języku jako takim, a o polszczyźnie w szczególności? Oto wnioski i spostrzeżenia zdające się potwierdzać trafność mojego wyboru.

Niezwykle ciekawym i pouczającym dla uczniów odkryciem było uświadomienie sobie faktu bycia zanurzonym w określonej kulturze, która w jakimś stopniu determinowała dokonywane przez nich wybory kolorystyczne. Szczególnie interesujące bywały zatem te zajęcia, w których brały udział osoby wywodzące się z różnych kultur. Niespodziewanie bowiem dla uczących się – szczególnie Europejczyków – okazywało się, że to, co przywykli uważać za naturalne albo wręcz jedynie możliwe i słuszne – żeby przywołać tu chociażby symbolikę barw – nie jest równie oczywiste dla Azjatów czy mieszkańców Afryki. Ba, niekiedy nawet wybory osób wychowanych w innych niż europejska kulturach bywały dla pozostałych członków grupy ogromnie zaskakujące lub wręcz dziwaczne.<sup>5</sup> Owo zjawisko nie stało się jednak źródłem wrogości, ale przekształcało się w znakomity powód do dyskusji na temat różnic i podobieństw między kulturami. Studenci uświadamiali sobie, na ile obcowanie z jedną tylko kulturą może ograniczać człowieka i utrudniać mu porozumienie z innymi ludźmi, o ile oczywiście nie wyzwoli się z pęt przekonania, że postrzegać i interpretować świat można tylko w jeden sposób – taki, jaki nam od dzieciństwa przekazywano.

Drugim ważnym spostrzeżeniem, które może na pozór wydawać się banalne, ale po głębszym przemyśleniu okazuje się niezwykle dla uczących się języków obcych ważne, jest istnienie ścisłych związków pomiędzy językiem a kulturą. Kiedy poznajemy język wyłącznie na poziomie komunikowania się, wielokrotnie prawie w ogóle sobie owych powiązań nie

<sup>5</sup> Bardzo istotne były dla mnie także sygnały od osób pochodzących z Afganistanu, Wietnamu czy Korei, o tym iż mieli niekiedy kłopoty z interpretowaniem zaproponowanych dzieł muzycznych. Tłumaczyli, iż są one dla nich zupełną nowością, w tym sensie, że nie są przyzwyczajeni do tak szybkiego następowania jednych dźwięków po drugich i tak skomplikowanej melodii. Owe spostrzeżenia nie dotyczyły studentów mających wcześniejszy kontakt z muzyką europejską – tu wskazywano często na znajomość twórczości Fryderyka Szopena.



uświadamiamy. Dopiero wówczas gdy zaczynamy docierać do istoty danego języka, owa gęsta sieć ujawnia się naszym oczom. Przystajemy wtedy tylko mówić w obcym języku; zaczynamy w nim rozmawiać, gdyż dostrzegamy za słowami określony światopogląd i system wartości właściwy jego rodzimym użytkownikom.

Mając świeżo w pamięci swe wrażenia z odbioru muzyki, a przed oczami narysowane samodzielnie wielobarwne rysunki, studenci analizowali zestawy wyrażen z określonymi nazwami kolorów bogatsi o nowe doświadczenia. Niektórzy przyznawali, że nie zdarzyło im się słuchać muzyki tak uważnie i jednocześnie słuchać siebie; inni mówili, że byli zaskoczeni tym, co narysowali, bo przed ćwiczeniem uważali, że nie mają ani krzty talentu plastycznego. Owe przeżycia wywarły istotny wpływ na sposób i tempo zapamiętywania nowych wyrażen, a także na proces ich utrwalania się w umysłach studentów. Materiał z tych właśnie zajęć uważali za wyjątkowo ciekawy i prosty, mimo że lista zaproponowanych wyrażen była bardzo długa. Wyniki przeprowadzonego później sprawdzianu potwierdziły, że faktycznie przyswoili sobie frazeologizm z nazwami barw trwale i skutecznie.

## OGRANICZENIA W STOSOWANIU METODY PRZEKŁADU INTERSEMIOTYCZNEGO

Wydawać by się zatem mogło, że metodę przekładu intersemiotycznego należy stosować w nauczaniu języka polskiego jako obcego jak najczęściej. Trzeba jednak pamiętać, że ma ona pewne ograniczenia.

Przede wszystkim jednymi z jej głównych atutów są oryginalność i świeżość. Stosowana zbyt często straci owe walory i spowszednieje niemal tak samo jak wykład, pogadanka czy molozne powtarzanie słówek.

Po drugie, metoda ta jest znacznie mniej skuteczna w dużych grupach uczniów. Przeżycie estetyczne jest ze swej natury intymne, zaś opowiadanie o nim w obecności wielu osób odbiera mu poczucie ważności i wyjątkowości. Nie polecałabym jednak także stosowania metody przekładu na lekcjach z pojedynczymi uczniami, gdyż znacznie słabiej odczuwany jest wówczas przez uczącego się ów czynnik dzielenia swego doświadczenia z innymi użytkownikami języka.

Po trzecie, jeśli chcemy stosować przekład intersemiotyczny w pracy z dziećmi, to przedmiotem nauczania powinny być leksemy nazywające konkretne elementy rzeczywistości, gdyż dziecko nie rozumie pojęcia abstrakcja i w swoich rysunkach najczęściej odwzorowuje otaczający go świat. Zamiast zatem polecić dziecku, by narysowało ilustrację tego, co czuje, należy poprosić o namalowanie tego, co młody uczeń widzi, kiedy słyszy muzykę. W takiej sytuacji należy także ograniczyć ćwiczenie do jednego, maksymalnie dwóch utworów o wyraźnie zróżnicowanym tempie i melodii.. Zaleca się także, aby były to utwory instrumentalne, gdyż wokal rozprasza i skłania uczniów do rysowania tego, o czym mowa w piosence, a nie do odzwierciedlania za pomocą obrazów swych doznań.<sup>6</sup> Ponadto, jeśli za wyjściowy system znaków uznamy dźwięki, to dobrze byłoby także, aby wybierane do słuchania dzieła – także te dla dorosłych – nie były zbyt znane i ograne, gdyż nie wywołają wtedy dużych emocji albo będą uczącemu kojarzyć się z konkretnym wcześniejszym doświadczeniem. Kolejne ograniczenie to dobór materiału. Nie warto metody przekładu intersemiotycznego stosować mechanicznie ani na siłę do wszystkich wyrazów. Najlepiej sprawdza się ona tam, gdzie dzięki muzyce bądź obrazowi można ukazać głębię słowa, wielość jego znaczeń bądź jego związek z kulturą danego narodu.

Należy także wspomnieć, że niekiedy warunki, w jakich uczymy, utrudniają posłużenie się omawianą metodą. Na przykład w małym pomieszczeniu może być trudno zorganizować

<sup>6</sup> Takie działanie typowe jest także dla osób dorosłych. Słowo usuwa w cień muzykę i łatwiej narzuca się uszom i umysłowi słuchającego.

zajęcia, których treścią będzie analiza gestów; w ciemnej klasie z kolei nie zostanie w pełni wyzyskany urok reprodukcji.

## PODSUMOWANIE

Podsumowując zatem swoje rozważania, chciałabym zauważyć, że choć nie wszędzie, nie wszystkich i nie wszystkiego można nauczać za pomocą metody przekładu intersemiotycznego, to jednak warto po nią sięgać, po to by przełamać nudę, uatrakcyjnić proces uczenia, by pozwolić uczniom spoza końcówek dostrzec żywe słowo.

Metoda przekładu intersemiotycznego ma także głęboki wymiar humanistyczny. Pozwala ona bowiem uczącym się doświadczyć właściwej wszystkim ludziom radości z przeżywania i tworzenia, a jednocześnie, dzięki różnorodności owych przeżyć, uświadomić każdemu z nich jego niezwykłość i wyjątkowość.

## BIBLIOGRAFIA

- Kupisiewicz, C. 1995. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. 1987. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
- Pięcińska, A. „Co raz wejdzie do głowy, już z niej nie wyleci – czyli frazeologia prosta i przyjemna” - w druku.
- Półturzycki, J. 1997. *Lekcja w szkole współczesnej*. Warszawa: WSiP.
- Zabrotowicz, A. 2000. „O metodach ogólnodydaktycznych w nauczaniu języka polskiego (lekcje literackie)”. [w:] *Nowoczesność i tradycja w kształceniu literackim – podręcznik do ćwiczeń z metodyki języka polskiego* (red. B. Myrdzik), Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zaczyński, W. 1990. *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.

## **KONCENTRACJA A PODZIELNOŚĆ UWAGI W TRANSLACJI USTNEJ (POSTULATY DYDAKTYCZNE)**

\*\*\*

*Concentration and splitting of the attention (Some didactic postulates)*

*The paper deals with the problem of the reception of oral speech as a proficiency. Based on the conclusions of the previous theoretical approach (2005) on the perceptual potential during simultaneous interpreting, the author presents a special set of exercises as an integrated program for increasing the individual attention spectrum and the strategy of sharing it among many tasks which are to be managed at the interpreting process. The recommended solutions are justified by linguistic and situational demands under real interpretation conditions and also by psycholinguistic reasons.*

\*\*\*

### **PERCEPCJA JAKO SPRAWNOŚĆ**

W niniejszym szkicu przedstawiamy zestaw ćwiczeń na rozbudowę potencjału percepcyjnego w szkoleniu tłumaczy, głównie symultanicznych, aczkolwiek ich przydatność również w edukacji tłumaczy konsekutywnych wydaje się nam oczywista.

Warunkiem translacji jest recepcja tekstu wyjściowego, stanowiącego układ odniesienia dla operacji znakowych w języku docelowym. Wiąże się z tym wymóg koncentracji uwagi na akcie mownym, będącym realizacją tego tekstu. Koncentracja uwagi to maksymalna mobilizacja i ukierunkowanie potencjału percepcyjnego na rozpoznanie i śledzenie rozwoju zjawiska w czasie, to zamierzona stałość obiektu percepcji.

Ustalenie inwariantu, w tym określenie wielkości jednostki translacyjnej i momentu podjęcia jej kodowania w języku docelowym, również wymaga określonej koncentracji. Trafność decyzji ma istotny wpływ na jakość translatu (Wendt 1978; Zielińska 2002; Grudziecka 2003). Ponieważ ok. 65% translatu nakłada się na akt mowny mówcy oryginalnego (Green et al 1995:333), wymóg maksymalnej recepcji i wymóg kodowania są względem siebie antagonistyczne.

Kolizję tę neutralizuje się w trybie oscylacji (przemienność) lub synchronizacji (rozszerzenie uwagi na więcej niż jedno zadanie). Zarówno rozbiecie ciągłości uwagi jak i rozszerzenie jej zakresu jest przeciwieństwem koncentracji.

Twierdzenie o niemożności jednoczesnego podejmowania dwu zadań werbalnych opiera się na przekonaniu o wąskim spektrum świadomości (patrz Sikorski 2005:79); jest ono bezdyskusyjne w odniesieniu do aktów mownych. Zauważmy jednak istotną okoliczność, że:

- stwierdzona w psycholingwistyce odrębność kodowania struktury powierzchniowej i przyporządkowanych jej znaczeń w leksykonie mentalnym podważa twierdzenie o obligatoryjnie językowym charakterze myślenia i wskazuje na możliwość wiązania w leksykonie mentalnym danej struktury semantycznej z wieloma formatywami (w tym upatrujemy lingwistycznego wyjaśnienia tzw. interlingwalnych automatyzmów w translacji)

- operacje werbalne nieuzewnętrzznione w akcie mownym nie podlegają ograniczeniom, wynikającym z anatomicznych właściwości aparatu mowy; zasadne jest więc pytanie o maksymalne spektrum świadomości w komunikacji językowej.

Uwagę tłumacza absorbuje nie tylko sam percypowany akt mowny, lecz również:

- proces decyzyjny (czy już zacząć?),
- nieuzewnętrzznione reakcje metajęzykowe: pytania (jak to rozumieć?), komentarze (a toś mi zamotał!), afektywne sygnały werbalne (o boże!),
- ustanowienie hipotezy aktualizacyjnej,
- weryfikacja wcześniejszej hipotezy aktualizacyjnej,
- aktualizacja struktur niezleksykalizowanych (metafory, złożenia); w języku niemieckim ok. 75% złożzeń ma charakter okazjonalny (*ad-hoc-Komposita*) i nie występuje w słowniku (por. Witan 2005); śmiałe metafory z natury rzeczy są produktem aktualizacji (patrz m.in. Lüdi 1973),
- bieżący monitoring wypowiedzi tłumacza,
- spowodowany stresem szum semantyczny (sytuacja swoistej mentalnej zapaści).

Wymienione operacje po części wynikają z werbalnego charakteru translacji, niektóre są refleksem stanu emocjonalnego, wywołanego szczególnie sytuacją komunikacyjną i koniecznością nieustannego potwierdzania swej kompetencji.

## STOPNIE TRUDNOŚCI

Z punktu widzenia stopnia absorbowania uwagi (świadomości) między wymienionymi czynnikami zachodzą określone proporcje, zależne od indywidualnych osobowych i kompetencyjnych cech tłumacza. Ani ich liczba, ani stopień ich nasilenia nie są *constans*. Ponieważ natężenie uwagi jest odwrotnie proporcjonalne do liczby zaprzatających ją czynników, każde działanie na rzecz ograniczenia ich liczby i stopnia angażowania uwagi tłumacza sprzyja jakości decyzji translacyjnych. Taki też jest cel ćwiczeń, których koncepcję pokrótce przedstawimy.

Przewidziane są one na początku szkolenia, trwającego cztery semestry. Ujawnienie/uświadomienie w trakcie szkolenia braków stanowi szansę ich usunięcia lub zminimalizowania, zaś rozpoznanie własnych słabości umożliwia rozwijanie strategii prewencyjnych, a uzyskane rozeznanie co do własnych umiejętności ogranicza ewentualność wystąpienia szumu semantycznego w procesie translacji, wspomagając przez to automatyzację niektórych operacji translatorskich. Zgodnie z logiką prakseologii skrócenie frontu zadań wymagających refleksji zawsze stanowi ułatwienie! I wydatnie zwiększa sprawność w oscylacyjnym rozwiązywaniu zadań.

Celem szkolenia i stosowania proponowanego zestawu ćwiczeń jest rozwijanie określonej sprawności, toteż przy zachowaniu oczywistego wymogu adekwatności dobranych zadań do realiów translacji naczelną zasadą dydaktyczną jest systematyczne stopniowanie trudności.

Wobec niemożności ustalenia absolutnych kryteriów oceny stopnia trudności dla mówców o zróżnicowanej kompetencji komunikacyjnej, różnej odporności na sytuacje stresowe i różnym doświadczeniu w pokonywaniu zadań równoczesnych, tezy nasze z konieczności opierają się częściowo na werdykcie statystycznego prawdopodobieństwa. A oto nasze założenia:

- Operacje na strukturach jednoelementowych są prostsze niż na strukturach wieloelementowych.
- Prowizoryczne zaznaczenie określonego elementu w tekście jest łatwiejsze niż werbalizacja jakiegoś faktu, czyli podkreślenie jest łatwiejsze niż wypisanie całego słowa; pamiętamy, że zawiązanie sznurówki jest prostsze niż opis tej czynności.

- Zadania receptywne (percepcja z dekodowaniem) są łatwiejsze niż zadania produktywne; rozpoznanie jest łatwiejsze niż przetwarzanie.
- Reprodukcja jest łatwiejsza niż kreacja.
- Operacje w języku ojczystym są dla uczestników szkolenia łatwiejsze niż operacje w języku obcym.

## STRUKTURA PROGRAMU

Wyczerpujące omówienie zestawu ćwiczeń, o którym tu mowa, w krótkim szkicu nie jest możliwe. Praktyczny kształt koncepcji zilustrujemy skrótem programu, realizowanego w latach 1994-2004 w ramach szkolenia tłumaczy konferencyjnych w pierwszym semestrze zajęć z translacji konsekutywnej. Odpowiednio do wniosków, płynących z monitoringu uzyskanych wyników, wprowadzano doń określone modyfikacje, nienaruszające założonej koncepcji. Nie uważamy jej za rozwiązanie absolutne, lecz za propozycję, której przydatność została empirycznie potwierdzona.

Kurs obejmuje:

- zadania receptywne
- zadania reprodukcyjne (powtarzanie w języku ojczystym / obcym / przemiennie)
- zadania kreacyjne:
  - a) pozajęzykowe (rysowanie, podkreślanie),
  - b) językowe automatyzmy (odliczanie w porządku rosnącym/ malejącym, przyporządkowanie elementów języka docelowego), z wymogiem refleksji (wybór/podanie wariantu etc.).

Wszystkie ćwiczenia polegają na **j e d n o c z e s n y m** pokonywaniu odrębnych zadań. Przewidzianą porcję zadań słuchacze otrzymują w formie wydruku na karteczkach w formacie A5. Zarówno format tego wydruku jak i kształt typograficzny ma zapobiec negatywnemu nastawieniu wobec eksperymentu. Istotny jest jednak wymóg wypełniania dyspozycji ćwiczenia bez uproszczeń realizacyjnych. I tak np. w ćwiczeniach decyzyjnych, wymagających wyboru elementu w określonym paradygmacie, należy dany element wpisać, a nie ograniczać się do podkreślenia w zestawie wariantów podanych do wyboru.

Kolejność ćwiczeń jest zgodna z zasadą progresji trudności:

- najpierw zadania mające charakter werbalny jedynie w fazie recepcji (rysowanie)
- następnie: dane osobowe, niewymagające namysłu
- operacje na prostych elementach semantycznych (*simplicia*)
- operacje identyfikacyjne
- substytucja, selekcja w obrębie paradygmatu: antonimy, synonimy
- uzupełnienia (selekcja według kryterium przyległości)

## CHARAKTERYSTYKA ZADAŃ

Dla przejrzystości określimy charakterystykę poszczególnych porcji ćwiczeń. Pamiętajmy, że strona receptyjna ma zawsze charakter werbalny. Wymienione zadania wykonywane są jednocześnie z nieustannym potokiem mownym:

- Powtarzanie ze słyszenia w języku ojczystym, w języku obcym lub przemiennie i nieregularnie raz w jednym, raz w drugim języku.
- Powtarzanie stałej sekwencji zadanej, np. „*Ich weiß ganz genau, was Sie damit sagen wollen*”.

- Odliczanie narastające w języku ojczystym; wariant trudniejszy – w języku obcym, zwłaszcza w językach o zakłóconej linearności werbalnego wyrazu rzędów wielkości, jak w języku niemieckim (o liczbach patrz: Wandruszka 1969: 72-84; Sikorski 1998).
- Odliczanie w porządku malejącym w języku ojczystym lub obcym, począwszy od wyznaczonej liczby początkowej.

Także w tym wypadku obowiązuje zasada stopniowania trudności.

Zadania, składające się na program rozwijania podzielności uwagi, zamieszczamy poniżej. Bieżąca numeracja określa, czy przytoczone zadanie stanowi odrębny zestaw czy tylko blok w obrębie zestawu. Dwa zestawy przytaczamy w całości: zestaw pierwszy dla zobrazowania modelowej struktury porcji ćwiczeń przewidzianej do wykorzystania w jednym rzucie, oraz pełny tekst zadania ósmego, gdyż jest on podstawą zadania dziewiątego. Można go wykorzystać również w inny sposób, jako ćwiczenie uzupełniające, np. zalecając poprawienie zauważonych błędów, podanie liczby błędów w poszczególnych wierszach, podanie liczby błędów dotyczących samogłosek (lub spółgłosek) itp. Pozostałe zestawy z konieczności zamieszczamy w wersji bardzo okrojonej, podając niejako szkielet, który ma dać wyobrażenie o charakterze całości. Liczba zestawów zależy od przewidywanej intensywności ćwiczenia i czasu realizacji programu: raz w czasie zajęć czy dwukrotnie – na początku i pod koniec zajęć, raz w tygodniu czy częścię i przez jeden semestr czy dłużej.

**(1a) Bewältigen Sie folgende Aufgaben:**

- Zeichnen Sie eine Linie!
- Zeichnen Sie ein Quadrat!
- Zeichnen Sie einen Kreis!
- Zeichnen Sie ein Dreieck!
- Zeichnen Sie ein Plus-Zeichen!

**(1b) Lösen Sie die nachstehenden Rechenaufgaben:**

- |                 |                 |                     |                     |
|-----------------|-----------------|---------------------|---------------------|
| $0 + 3 = \dots$ | $8 + 2 = \dots$ | $2 + 2 + 2 = \dots$ | $3 + 3 + 3 = \dots$ |
| $3 + 4 = \dots$ | $7 + 1 = \dots$ | $1 + 2 + 3 = \dots$ | $3 + 2 + 1 = \dots$ |
| $9 + 2 = \dots$ | $5 - 2 = \dots$ | $8 + 1 + 1 = \dots$ | $6 + 3 + 4 = \dots$ |

**(1c) Setzen Sie das richtige Wort ein:**

- Die Arie ist ein ..... (Tanz, Lied)
- Milch ist ein ..... (Kotelett, Getränk)
- Das Foto ist ein ..... (Text, Bild)
- Kartoffeln sind zum ..... (Trinken, Essen)

**(2a) Ergänzen Sie Ihre Personalangaben:**

- Vorname .....
- Familienname .....
- Geboren (Datum) ..... in (Ort) ..... etc.

**(2b) Beantworten Sie folgende Fragen:**

- Wie viele Beine hat ein Hund? .....
- Wie heißt die Hauptstadt von Polen? .....

Wie viele Sekunden hat eine Minute? ..... etc.

(3) **Setzen Sie das richtige Wort ein:**

London ist ..... als Radom. (größer, kleiner)

Der Schnee ist ..... (schwarz, weiß)

Die Katze ..... leise. (miaut, bellt)

20 Pfennig sind ..... Geld. (viel, eine Menge, ganz wenig, ein Vermögen)

(4) **Ergänzen Sie die nachstehenden Sätze:**

Die Sonne geht ..... auf. (abends, morgens, niemals, mittwochs)

Monotonie ist ein/kein ..... für Monogamie. (Synonym, Antonym)

Zwillinge haben grundsätzlich ..... Eltern. (zwei, drei, vier, sechs)

(5) **Ergänzen Sie:**

Das Gegenteil von ..... ist Unglück.

Das Gegenteil von ..... ist Haß.

nicht teuer, sondern sehr .....

nicht fleißig, sondern sehr .....

(6) **Ergänzen Sie die nachstehenden Sätze.**

Sein Opa war Droschkenkutscher. Er geht mit dem Fortschritt und ist .....  
(Kellner, Taxifahrer, Gepäckträger)

Zehn Groschen sind ..... Geld. (wenig, viel)

Wer einen großen Appetit hat, hat oft ..... und ist oft .....  
(Durst, Glück, Hunger, Pech / glücklich, verärgert, einsam, blond)

(7) **Setzen Sie entsprechende Pronomina ein:**

Kurt ist ..... Ilona verliebt. Er lebt ..... der Ostsee, sie lebt in Paris, also weit weg  
..... der Ostsee. Es bleibt ihm nichts anderes übrig, als ..... ihr zu telefonieren. Er  
kann ..... sie auch schreiben, aber Ilona hat ..... seine Briefe nicht viel übrig, weil  
er sie ..... der Schreibmaschine schreibt. Ilona ärgert sich dann ..... die vielen  
Tippfehler, die Kurt ..... seinen Briefen macht. .... Beispiel, wenn er sich .....  
sie ..... den Worten „Meine liebe Helga“ wendet. Ilona kennt sich ..... der Recht-  
schreibung ..... und weiß Bescheid, wie ihr Name zu schreiben ist.

(8) **In dem nachstehenden Text unterstreichen Sie alle Substantive und zählen Sie sie zusammen.**

Laut Statistik waren im Jahre 2003 nicht weniger als 27% aller deutschen Bürger Raucher. In absoluten Zahlen ausgedrückt waren das ca. 22 Millionen tabakabhängige Menschen, die jeden Tag fünf Euro verrauchten. Ein Drittel der durch die Auswirkungen des Lasters Bedrohten stellten die Frauen, was insbesondere in den jüngeren Altersgruppen zur Verfestigung des Rauchens als Lebensstil enorm beiträgt.

Es wird bis zum Überdruß auf die gesundheitsschädlichen Folgen des Tabakkonsums hingewiesen. Noble Medizinprofessoren mit ergrauten Schläfen, von einer Lebensrettungsmission beseelte Fernsehmoderatoren und Rundfunkjournalisten, sowie besorgte Pädagogen aller Volksbildungsstufen füllen die Massenmedien mit ihren warnungsträchtigen Argumenten gegen den Frevel an Vernunft und Gesundheit. Es wird aber nirgendwo auf die umweltbelastenden Folgen des Rauchens hingewiesen, da ja offensichtlich stillschweigend angenommen wird, daß die nun schon überall die Luft verseuchenden Kraftfahrzeuge und die rauchenden Fabrikschlote weit mehr Abgase und Schadstoffe ausstoßen als die rauchende Population. Aber die elementare Arithmetik ergibt, daß jährlich über acht Milliarden Zigarettenverpackungen im Hausmüll landen, was einer Vergeudung von mehr als achttausend Tonnen hochwertiger Kartonmasse gleichkommt. Umgerechnet in Buchdruck wissenschaftlicher Literatur – im Durchschnitt 230 Seiten auf Papier mit 80-Gramm-Flächengewicht in B5-Format – wären das 10 037 500 Volumina, was bei den zur Zeit üblichen niedrigen Auflagen einer Herausgabe von weit über zwanzigtausend wissenschaftlichen Titeln gleichkäme. Allein die Vorstellung, daß in einem zivilisierten Land über dreißig Milliarden Euro jährlich in Rauch aufgehen, ist fürwahr schwindelerregend.

Sikorski, „Vom Unfug des Warnungseifers“

- (9) **In dem nachstehenden Text streichen Sie die Druckfehler an und zählen Sie sie zusammen.**

Jaut Statistik waaren im Jare 2003 nicht weinger as 27% allar deuschen Bürjer Rauher; in abesolten Zalen aosgedrückt wren das ca. 22 Miionen tabakabhängige Menschen, die jen Tag funf Euro verauchten. Ein Drittel der duch de Aaswirkungen des Lasters Bedrochten stelten die Frauen, was ensbesondere in de jungeren Altarsgruppen zua Verfestigum des Rauchns als Lebensstiel enorm beiträgt...

- (10) **Schreiben Sie entsprechende Varianten auf:**

Nennen Sie drei Möbel, die in einem Büro vorzufinden sind.  
 Nennen Sie drei Möbel, die in einem Wohnzimmer stehen.  
 Nennen Sie drei Berufe, die Sie attraktiv finden.

- (11) **Geben Sie die polnische Entsprechung an:**

schnurgerade .....  
 stockbesoffen .....  
 naseweis .....

- (12) **Schreiben Sie den nachstehenden Text um:**

Kurt ist nun wirklich kein begeisterter Frühaufsteher. Jeden Morgen ist er deswegen eher sauer. Und wenn die Morgenstunde tatsächlich Gold im Munde hätte, wäre er nie ein reicher Mann geworden. Er ist es zwar, aber nicht unbedingt weil er schon im Morgengrauen auf die Beine kommt. Nein, das nicht. Ja, er ist sehr reich, geradezu steinreich. Er hat buchstäblich Geld wie Heu.



(13) **Ergänzen Sie folgende Sprichwörter:**

..... gut, alles gut.  
Aller Anfang ist .....  
Übung macht .....

(14a) **Ergänzen Sie durch eine logische Variante.**

Ein Buch ist ....., wenn es viele Seiten hat. (billig, dick, blau)  
Der Fahrer fährt ....., weil er es eilig hat. (schnell, zurück, geradeaus)  
Der Patient ist ....., Hauptsache – sein Arzt ist gesund. (reich, sympathisch, krank)

(15) **Geben Sie die jeweilige polnische Entsprechung an:**

Eine Aufgabe, deren Lösung auf einem zufälligen Einfall beruht, heißt ..... (polnisch: .....).  
Ein relativ kleines Wohnhaus, das für eine Familie bestimmt ist, heißt ..... (polnisch: .....).  
Ein hohes modernes Haus heißt ..... (polnisch: .....).  
Ein extrem hohes Haus, das mitunter die Wolken berührt, heißt ..... (polnisch: .....).

(16) **Geben Sie, entsprechend dem jeweiligen Hinweis, Antonyme an:**

alt – ..... (Lebewesen) / ..... (Gegenstand)  
eng – ..... (Straße) / ..... (Beziehung)  
scharf – ..... (Messer) / ..... (Geschmack)  
tief – ..... (Gewässer) / ..... (Bemerkung)

(17a) **Setzen Sie, falls erforderlich, den passenden Artikel ein.**

Das Leben in \_\_\_\_\_ Großstadt ist tatsächlich interessanter als das in \_\_\_\_\_ kleinen Städtchen der Fall ist; in \_\_\_\_\_ Städtchen, in \_\_\_\_\_ es nicht einmal \_\_\_\_\_ Bahnhof gibt. \_\_\_\_\_ Gegend mag dort schön sein, und \_\_\_\_\_ Luft mag dort sauberer sein als in \_\_\_\_\_ Großstadt, das schon, aber in \_\_\_\_\_ solchen Städtchen ist eben nicht viel los. Na ja, was kann man von \_\_\_\_\_ Stadt schon erwarten, in \_\_\_\_\_ es nicht einmal \_\_\_\_\_ Diskothek gibt!

(17b) **Verwandeln Sie ins Passiv.**

Unseren Geburtstag feiern wir nur einmal im Jahr.  
Alle erwarten von uns, daß wir uns darauf verstehen.  
Es bleibt dahingestellt, ob jemand den Fehler je korrigiert.

Zadania, o których tu mowa, nie są skomplikowane, głównym celem szkolenia nie jest bowiem intelektualna ekwilibrystyka i prowokowanie do wysiłku umysłowego, lecz wymuszanie konfrontacji dwóch konkurujących operacji werbalnych, obycie słuchacza z koniecznością pokonywania zadań równoległych. Są to więc:

- (1a) Zadania graficzne.
- (1b) Proste zadania arytmetyczne w obrębie tabliczki mnożenia, a więc na poziomie automatyzmów.
- (1c) Wybór spośród dwu diametralnie odmiennych wariantów.
- (2a) Operacje na automatyzmach (własne dane osobowe).
- (2b) Proste dane poznawcze, na pograniczu automatyzmów.
- (3) Zadania decyzyjne z niezbędną analizą podstawy wyboru; dla ułatwienia macierz wyboru obejmuje dane silnie skontrastowane.
- (4) Analiza podstawy wyboru wymaga porównania czterech wariantów z układu odniesienia, umieszczonego w pamięci krótkotrwałej.
- (5) Instrukcja ćwiczenia przywoływana z pamięci krótkotrwałej, identycznie element podany, natomiast element zadany wymaga odwołania się do leksykonu mentalnego.
- (6) Jak w poprzednim zadaniu – przechowanie elementu podanego wymaga syntezy i sprawdzenia relacji przyległości z wariantami podanymi w macierzy wyboru.
- (7) Zadanie uzupełnienia przy odpowiedniej kompetencji językowej opiera się na automatyzmach: *verliebt in...*, *telefonieren mit...*, *weg von...*, wymaga jednak najpierw ustalenia, które elementy struktury powierzchniowej wyznaczają semantykę wypełnienia. W większości są to elementy następcze wobec danej luki, zachodzi więc potrzeba cofnięcia się do elementów wcześniejszych, a więc i konieczność memoryzacji składników porównania.
- (8) Zadanie identyfikacji zadanych elementów wymaga porównania kolejnych elementów z wzorcem, którego cechą immanentną jest status gramatyczny, a jego graficznym wyróżnikiem w języku niemieckim jest majuskuła. Ze względu na obligatoryjność majuskuły na początku zdania oraz na początku imion własnych odwołanie się do tego kryterium wymaga rozstrzygnięcia, czy formatyw opisuje imię własne, czy też otwiera nowe zdanie. Dopiero po zidentyfikowaniu elementów zadanych następuje ich podliczenie. Operacja werbalna liczenia w porządku rosnącym jest w wysokim stopniu operacją odruchową, uwagę pochłania przede wszystkim identyfikacja kształtu graficznego (podkreślenie), a więc operacja niewerbalna.
- (9) Identyfikacja odstępstwa od normy wymaga porównania poszczególnych elementów z domniemanymi odpowiednikami w leksykonie mentalnym. Samo zaznaczenie błędu literowego jest czynnością pozajęzykową.
- (10) Zestaw ten wymaga zdekodowania treści zadania, wizualizacji przedstawionej rzeczywistości (wyobrażenie biura, mieszkania etc.) oraz nazwania trzech obiektów typowych dla danego wycinka rzeczywistości. Występuje tu zatem kombinacja operacji typowa dla translacji: werbalny impuls powoduje odwołanie się do rzeczywistości i operacje językowe o charakterze onomazjologicznym. Operacja wstępna to – jak dotychczas – uświadomienie zadania, następnie odwołanie do zautomatyzowanego wizerunku fragmentów rzeczywistości i onomazjologiczne zadanie nazwania obiektów zmagazynowanych w doświadczeniu użytkownika języka.
- (11) Zadanie wymaga operacji semazjologicznych (odwołania do interlingwalnych relacji odpowiedniości) lub odwołania do rzeczywistości przedstawionej i werbalizacji w języku docelowym (operacje onomazjologiczne). Tryb wykonania może zależeć od sposobu nabycia kompetencji językowej L2.

- (12) Zadanie przepisania tekstu jest trudniejsze niż się początkowo wydaje. Konieczna jest bowiem memoryzacja kształtu graficznego poszczególnych sekwencji grafemów (typowe dla przepisywania słów nieznanego lub słabo znanego języka). W przypadku języka znanego występuje raczej memoryzacja akustycznego odpowiednika formatywu lub/oraz związanego z nim pojęcia. Czynność reprodukcji graficznej znaku jest również wspierana zautomatyzowaną relacją między znaczeniem znaku a kształtem jego formatywu.
- (13) Zadane jest wypełnienie luki w przysłowiaach, a że są to frazeologizmy o stałej strukturze, opuszczony element uzupełniany jest odruchowo. Pod warunkiem dostatecznej kompetencji językowej!
- (14) Wypełnienie luki jednym z trzech podanych wariantów nie dokonuje się tutaj odruchowo, wymaga bowiem sprawdzania kolejnych elementów pod kątem ich syntagmatycznej kompatybilności z kontekstem, dopóki warunek logicznej spójności tekstu nie zostanie spełniony.
- (15) Wypełnienie luki elementem z innego języka jest najprostszym przypadkiem translacji. Kontekst niezbędny dla prawidłowej aktualizacji elementu docelowego jest tutaj zastąpiony opisem immanentnych cech semantycznych.
- (16) Elementem zadaniem są tu obcojęzyczne antonimy przymiotników, których przyporządkowanie w języku docelowym wiąże się ze zjawiskiem dywersyfikacji. Inaczej mówiąc: gdy nie ma syntagmatycznej symetrii między ekwiwalentami L1 i L2, jak np. relacja „młody”/”jung”: *młode kobiety, młode ziemniaki, junge Frauen, ale neue Kartoffeln*.
- (17a) Zadanie wypełnienia luki wymaga wyboru odpowiedniego rodzajnika i dostosowania jego formy gramatycznej do kontekstu.
- (17b) Zamiana strony czynnej na stronę bierną jest nie tylko operacją pamięciową; mimo konieczności uwzględnienia czynnika semantycznego (zwłaszcza w przypadku wyrażen bezosobowych) dokonuje się na pewnym poziomie abstrakcji.

## UWAGI KOŃCOWE

Substancja merytoryczna przedstawionych ćwiczeń, a zwłaszcza towarzysząca im sytuacja komunikacyjna zdecydowanie odbiegają od realnej sytuacji translacji. Poszczególne zadania dotyczą jednak częściowych sprawności niezbędnych w kompetencji translacyjnej tłumacza konferencyjnego. Skuteczność kursu zależy od rzetelności wypełniania zaleceń, podanych w poszczególnych ćwiczeniach. Zależy ona więc w znacznej mierze od zaangażowania uczestników szkolenia. Granice skuteczności motywacji również i w tym przypadku wyznaczają jednak indywidualne predyspozycje (por. Sikorski 2004). Czynnikiem mocno wspomagającym motywację uczestników szkolenia mimo uciążliwości opisanego tu kursu jest świadomość efektywności poniesionego trudu i poczucie wyższego wtajemniczenia.

## BIBLIOGRAFIA

- Green, A./ Vaid, J./ Schweda-Nicholson, N./ White, N./ Steiner, R. 1994. „Lateralization for Shadowing vs. Interpretation: A comparison of Intepreters with Biligual and Monolingual controls”. [w:] Lambert, S./ Moser-Mercer, B. (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin (=Benjamins Translation Library, 3). 331-355.
- Grudziecka, A. 2003. *Die Kompression beim Simultandolmetschen und ihre wichtigsten Aspekte*. Praca mag. pod kier. J. Sikorskiego, ILS UW.

- Lüdi, G. 1973. *Die Metapher als Funktion der Aktualisierung*. Bern: Francke (=Romanica Helvetica, 85).
- Sikorski, J. 1998. „Das Sprachzeichen Zahl im Dolmetschprozeß”. [w:] *Kwartalnik Neofilologiczny* XLV/3, 191-212.
- Sikorski, J. 2004. „Motywacja i granice samodzielności w przyswajaniu wymowy języka obcego”. [w:] M. Pawlak. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań/ Kalisz: UAM. 290-301.
- Sikorski, J. 2005. „Potencjał percepcyjny w dydaktyce translacji ustnej. (Z problemów symultaniczności)”. [w:] *Neofilolog* 26, 78-86.
- Wandruszka, M. 1969. *Sprachen – vergleichbar und unvergleichlich*. München: R. Piper & Co.
- Wendt, K. 1978. „Simultandolmetschen – wann umsetzen?”. [w:] *Fremdsprachen* 4, 280-287.
- Witan, H. 2005. *Substantivische Wortbildungsmodelle in der Wirtschaftspublizistik. Eine Untersuchung anhand von Handelsblatt*. Praca mag. pod kier. J. Sikorskiego, ILS UW.
- Zielińska, M. 2002. *Rückschlüsse auf die translatorische Kompetenz aus der Analyse von parallelen Dolmetschleistungen*. Praca mag. pod kier. J. Sikorskiego, ILS UW.

## **MYŚLĘ, WIĘC MÓWIĘ, GESTYKULUJĘ, WIĘC MYŚLĘ!**

### **O ZALEŻNOŚCI MIĘDZY MYŚLĄ, SŁOWEM I GESTEM W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ**

\*\*\*

*I think therefore I speak , I gesticulate therefore I think! The relationship between thoughts, words and gestures in developing communicative competence*

*The article is an attempt to define the role of gestures in developing communicative competence. The special focus is on the mutual relationship between speech, thought and gesture, which constitute the foundation of the communication process. Referring to the common belief that language is the means of culture, I will analyze the process of construing thoughts and concepts as dependant on the language and culture, in which an individual develops his or her personal communicative competence.*

\*\*\*

#### **0. WPROWADZENIE**

Niniejszy artykuł ma na celu zdefiniowanie roli gestu w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej. Interesować nas tu będą w szczególności wzajemne zależności między mową, myślą i gestem stanowiącymi, naszym zdaniem, filary procesu komunikacji.

Przywołajmy tu tylko pokrótce słynną hipotezę relatywizmu językowego Sapira-Whorfa, głoszącą, że język determinuje sposób naszego myślenia i postrzegania rzeczywistości. Zdaniem wybitnej, współczesnej psycholigwistki Idy Kurcz, hipoteza ta słusznie podkreśla zależność między myślą a słowem w procesie rozwoju kompetencji językowej jednostki.

Należałoby przypomnieć, iż jedną z funkcji języka jest funkcja reprezentatywna, którą współcześnie możemy rozumieć jako tworzenie reprezentacji w umyśle odnoszących się do świata zewnętrznego i wewnętrznego. Tak więc, obrazy umysłowe powstają i kształtują się z jednej strony w oparciu o informacje sensoryczne i językowe odbierane przez jednostkę ze świata zewnętrznego, z drugiej natomiast strony, w oparciu o przeżycia emocjonalne związane z jej doświadczeniami.

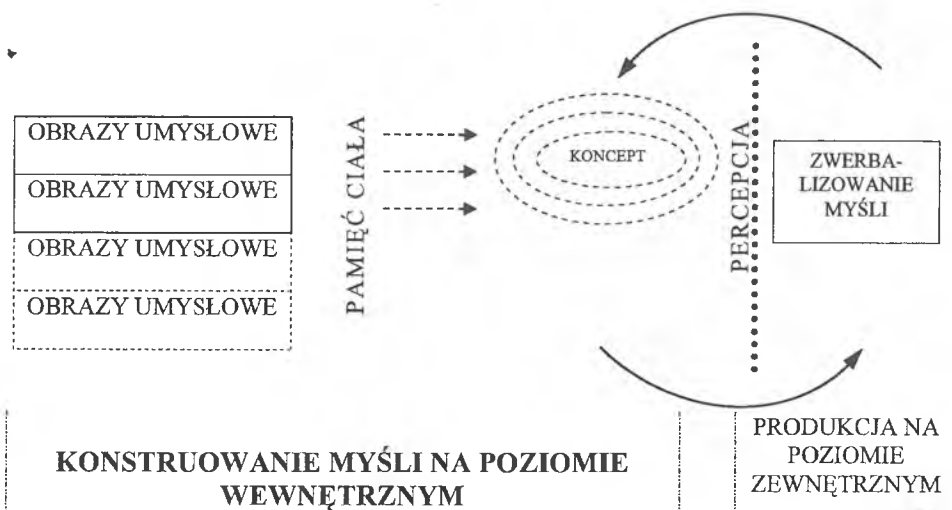
Jednocześnie, dzieląc gesty na kulturowo zdeterminowane i osobiste, dostrzegamy wyraźnie, że termin *gestykulacja* odnosi się zarówno do środowiska społeczno-kulturowego jednostki, jak i do jej przeżyć i uczuć. Tak więc, już sam społeczno-kulturowy charakter języka pozwala zakładać istnienie pewnych różnic w sposobie komunikowania nie tylko na poziomie werbalnym, ale również parawerbalnym.

A. Duszak (2002) słusznie podkreśla, że język uwidacznia się zawsze poprzez ludzkie działanie, które rozumiemy jako zewnętrzną formę komunikacji będącej wynikiem procesu zachodzącego na poziomie wewnętrznym. „*Obraz umysłowy jest pewną formą kopii rzeczywistości, która wywodzi się z naśladownictwa odróżnicowanego (to jest występującego pod nieobecność wzoru), ujmując jedynie pewne charakterystyki obiektu oraz ma charakter symboliczny. Obrazy umysłowe mają zindywidualizowany charakter. Na zewnątrz wyrażane są one*

za pośrednictwem gestów, przedmiotów zastępczych, rysunku, języka” (Kielar-Turska 2003: 304-305). Jeśli przyjmujemy koncepcję Piageta, rozwój i kształtowanie owych obrazów odbywa się etapami:

- od obrazów reprodukcyjnych (uprzednio spostrzeżone obrazy) do obrazów antycypacyjnych (przewidziane na podstawie doświadczenia);
- od obrazów statycznych (obrazy dotyczące wyglądu) poprzez obrazy kinetyczne (obrazy ruchów) do obrazów transformacyjnych (obrazy przekształceń);

Oznacza to, że rozwój kompetencji komunikacyjnej, przebiegający w warstwie umysłowej, jest procesem dynamicznym ulegającym nieustannym modyfikacjom związanym ze wzbogacaniem się jednostki o nowe doświadczenia i przeżycia, co zostało przedstawione na poniższym schemacie:



Rys.1. Relacja między funkcjonowaniem na poziomie mowy zewnętrznej i wewnętrznej jednostki (Mosorka, 2005).

Jak widać na schemacie, powiązanie między tym, co obserwowalne w czasie komunikacji a tym, co się odbywa w warstwie umysłowej lokutora, dynamizuje cały proces komunikacyjny. Uznając, że synchronizacja aspektów werbalnego i parawerbalnego stanowi ostatni etap złożonego procesu interioryzacji obrazów zachowań zaobserwowanych przez jednostkę w danym kręgu społeczno-językowym, zajmiemy się teraz bliżej funkcjonowaniem mózgu oraz kluczową rolą pamięci w budowaniu konceptów i myśli na poziomie mowy wewnętrznej.

## 1. ASPEKT PARAWERBALNY JĘZYKA – PERCEPCJA I PAMIĘĆ

Jak podkreśla psychologia rozwoju człowieka, ludzki mózg kontrolujący zachowanie jednostki, jej rozwój intelektualny i kształtowanie reprezentacji świata, jest systemem ulegającym nieustannej ewolucji w ciągu całego życia jednostki.

Człowiek przebywa od pierwszych minut swojego życia w pewnej społeczności, która postrzega i interpretuje świat we właściwy sobie sposób, porozumiewając się według określo-

nych, ogólnie znanych i akceptowanych reguł zachowania komunikacyjnego, a zatem można powiedzieć, że jest on jednocześnie nieustannym odbiorcą żywych obrazów realizowanych w jego obecności. Owe obrazy, odbierane są dwiema drogami jednocześnie, poprzez:

- a) narząd wzroku, odpowiedzialny za pobieranie informacji niewerbalnych i przestrzennych,
- b) narząd słuchu, będący odbiornikiem wszystkich informacji werbalnych, artykulatoryjnych i intonacyjnych związanych z przekazywanymi treściami.

Te dwa systemy percepcji umożliwiają przepływ informacji do mózgu w formie zakodowanych, żywych obrazów. Jak twierdzi R. Sock (2001), przekaz ten odbywa się przy pomocy nieustannie aktywnych i dynamicznych neuronów, stanowiących nośniki informacji między światem zewnętrznym a systemem mentalnym jednostki. W swojej teorii zmienności R. Sock przedstawia system mentalny człowieka jako nieustannie ewoluującą, dynamiczną sieć neuronów. Zakłada jednocześnie, że aby móc mówić o poczuciu stabilności i integracji jednostki w sytuacji komunikacji, ewolucja ta musi dokonywać się w wewnętrznej warstwie sieci, w odpowiednim podsystemie umysłu, natomiast całościowa organizacja systemu powinna stanowić jedność, zapewniając poczucie tożsamości i spójności jednostki.

Tak więc intensywność powtarzających się obrazów determinuje siłę połączeń między neuronami. Natomiast fakt, iż poszczególne elementy systemu percepcyjno-mentalnego pozwalają tworzyć nieustannie nowe koncepty ma istotny wpływ na dynamiczny charakter wypowiedzi jednostki. W konsekwencji możemy twierdzić, że to aspekt wewnętrzny nadaje kształt i określa formę zewnętrznej komunikacji.

## 2. ZNACZENIE MOWY WEWNĘTRZNEJ W KOMUNIKACJI USTNEJ

Ważnym elementem, bez którego proces komunikacji wydaje się być niemożliwy jest pamięć umożliwiająca kodowanie zdarzeń ze świata zewnętrznego w postaci obrazów umysłowych. Ponadto, warto zwrócić uwagę na fakt, iż każde zdarzenie komunikacyjne, w którym jednostka uczestniczy osobiście lub też tylko jako obserwator charakteryzuje się zawsze pewną dynamiką, która jest realizowana nie tylko werbalnie, ale również w dużej mierze poprzez zachowanie parawerbalne. Konsekwencją tego podwójnego działania interlokutorów w komunikacji na poziomie mowy zewnętrznej jest dynamika obrazów umysłowych zapisywanych w mózgu.

Nieustannie aktywne ciało będące źródłem wielu informacji dla interlokutora w czasie interakcji, świadczy jednocześnie o dynamicznym procesie tworzenia konceptów i myśli na poziomie mowy wewnętrznej. Proces ten polega na odkodowywaniu obrazów umysłowych przy udziale pamięci niewerbalnej. Jak twierdzi Abraham P. Spering, *„ludzie myślą nie tylko mózgiem, ale całym ciałem. Pomimo że układ nerwowy odgrywa główną rolę w procesie myślenia, integrując czynności wszystkich części organizmu, również organy zmysłowe, mięśnie i gruczoły biorą w nim udział.”* (Spering 1995:108). To właśnie one odpowiedzialne są za wydobycie i aktualizację obrazów umysłowych, sformułowanie myśli, przejście z poziomu konceptów do poziomu przekształcania ich na zwerbalizowane myśli.

Jeśli przyjrzymy się zachowaniu dziecka w pierwszych miesiącach jego życia, a więc jednostki, która nie rozwinęła jeszcze kompetencji komunikacyjnej, możemy dostrzec, że jej próby nawiązania kontaktu i reakcji na dane sytuacje są w żaden sposób niekontrolowanymi reakcjami emocjonalnymi. Jeśli przyjmiemy koncepcję A.P. Sperlinga (1995), która podkreśla istnienie dwóch części mózgu, a mianowicie starego i nowego mózgu, możemy twierdzić, że zachowanie małego dziecka jest wynikiem funkcjonowania starego mózgu odpowiedzialnego za reakcje na wszelkiego rodzaju doznania emocjonalne.

Jednak dzięki możliwości uczestnictwa w życiu społeczno-językowym, dziecko odkrywa samodzielnie pewne normy, porządkuje je, buduje własny, wewnętrzny system zachowań języ-

kowych, co zapewnia mu poczucie stabilności. W ten sposób, w miarę rozwoju dziecka, kształtuje się i rozwija nowy mózg, odpowiedzialny za proces myślenia.

Odwołując się do etapów rozwoju mowy dziecka zaproponowanych przez L.S. Wygotskiego (1989), który wyodrębnił mowę zewnętrzną, mowę egocentryczną i mowę wewnętrzną, możemy twierdzić, iż doświadczenie komunikacyjne jest warunkiem funkcjonowania na poziomie konceptów i myśli. Czynny, dynamiczny udział w życiu danej społeczności pozwala jednostce kształtować obrazy umysłowe, co prowadzi do rozwoju indywidualnej kompetencji komunikacyjnej i daje początek mowy wewnętrznej.

Przenosząc powyższe refleksje na grunt dydaktyki obcojęzycznej, można sformułować tezę, iż w przypadku uczących się JO to właśnie brak osadzenia społecznego, a w konsekwencji doświadczenia komunikacyjnego, nie pozwalają im funkcjonować na poziomie mowy wewnętrznej, co prowadzi w rezultacie do braku autentyczności w komunikacji na poziomie zewnętrznym.

### **3. INTERIORYZACJA NORM JĘZYKOWYCH WARUNKIEM EFEKTYWNEJ KOMUNIKACJI**

Aby móc stwierdzić, iż interakcja była udana i przyniosła zamierzony rezultat, należy wziąć pod uwagę również postawę rozmówców wobec reguł konwersacyjnych. Reguły te wytyczają modele komunikacji obowiązujące w danym typie dyskursu i stąd osoby komunikujące powinny je zaakceptować i przestrzegać ich w rozmowie. Ten warunek nie jest jednak wystarczający, aby daną interakcję uznać za udaną. Biorąc pod uwagę fakt, że komunikacja jest formą realizacji osobistych celów jednostek, należy podkreślić znaczenie interioryzacji w procesie kształtowania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej. Pozwala ona na zachowanie wewnętrznej spójności wypowiedzi, a w konsekwencji także konstruowanie informacji zrozumiałej dla interlokutora. A zatem można przyjąć, że efektywność komunikacyjna zależy od etapu rozwoju indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, którą W. Wilczyńska (2002) przedstawia jako siedmiopoziomową strukturę, której dynamikę wyznaczają następujące czynniki:

1. Postawy ogólne: podmiotowość, autonomia;
2. Dyspozycje zachowaniowe;
3. Sprawności i umiejętności;
4. Wrażliwość językowa;
5. Strategie komunikacyjne;
6. Działania komunikacyjne;
7. Cele osobiste.

W. Wilczyńska (2004) podkreśla jednocześnie, że proces rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku obcym polega na tworzeniu wewnętrznych modeli dyskursywnych w oparciu o standardy funkcjonujące w danym kręgu społeczno-kulturowym.

Zgadza się też z myślą (Wilczyńska 2004:101), że konwersacja wymaga od osób komunikujących niejako rozdzielenia uwagi i pewnego dystansu wobec:

- świata zewnętrznego (komunikacja zewnętrzna),
- własnej osoby (komunikacja wewnętrzna).

Na ogół, w trakcie rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku ojczystym, ludzie łączą te dwie formy kontroli, co w konsekwencji prowadzi do rozwoju tożsamości i wydaje się warunkiem spójnego funkcjonowania w komunikacji. Oznacza to, że komunikacja zewnętrzna wpływa z jednej strony na kształtowanie się komunikacji wewnętrznej jednostki, z drugiej zaś strony, stanowi rezultat jej własnej aktywności umysłowej.

Takie ujęcie rzuca nowe światło na trudności, jakich doświadczamy funkcjonując w języku obcym. Wyżej sformułowaliśmy twierdzenie, że to brak bazy społecznej (wzorców)



oraz brak kontaktu z daną grupą społeczną prowadzi do niemożliwości ukształtowania (wykształcenia) tożsamości w języku obcym, a w konsekwencji, nieumiejętności funkcjonowania w komunikacji na poziomie wewnętrznym, co prowadzi do nieefektywnej komunikacji na poziomie zewnętrznym. Obserwowany często u uczniów w czasie zajęć z języka obcego brak synchronizacji między aspektem werbalnym i parawerbalnym ich działań językowych wywołuje wrażenie nieautentyczności. Uczeń koncentruje się najczęściej na werbalnej stronie języka, a takie zachowanie można zinterpretować odwołując się do opinii I. Kurcz, iż *komunikacja werbalna różni się od niewerbalnej między innymi tym, że łatwiej podlega świadomej kontroli* (Kurcz 2004: 274).

#### 4. PODSUMOWANIE

Poprzez kontakt z konkretną społecznością oraz interakcje z poszczególnymi przedstawicielami danego kręgu kulturowego, jednostka tworzy pewien, właściwy sobie, obraz rzeczywistości, w którym sytuuje swe działania językowe. Jednocześnie, dynamiczny charakter obrazów kształtujących się w umyśle i ewoluujących pod wpływem obserwacji zachowań świata zewnętrznego odzwierciedla się w systemie przekazywania owych obrazów w formie myśli drogą nie tylko werbalną, ale jednocześnie poprzez zachowanie parawerbalne osoby komunikującej.

Nawiązując do powszechnego w dydaktyce przekonania, że język jest nośnikiem kultury, wydaje się słusznym twierdzić, że sposób konstruowania myśli i conceptów jest, w dużej mierze, uzależniony i podporządkowany językowi/kulturze (a ściślej wspólnocie komunikacyjnej), w którym jednostka rozwija swoją osobistą kompetencję komunikacyjną. Społeczność językowa wywierająca duży wpływ na sposób funkcjonowania jednostki w sytuacji komunikacji decyduje w dużej mierze o formie dynamicznych obrazów, które tworzy ona na poziomie mentalnym. Fakt, iż poszczególne elementy systemu percepcyjno-mentalnego są w nieustannym ruchu ma istotny wpływ na zachowanie zarówno werbalne jak i parawerbalne w czasie interakcji.

Reasumując, można sądzić, iż o autentyczności funkcjonowania w komunikacji w języku drugim decyduje interioryzacja doświadczenia komunikacyjnego, a co za tym idzie, umiejętność funkcjonowania w tymże języku na poziomie mowy wewnętrznej. Biorąc pod uwagę fakt, iż doświadczenie komunikacyjne zapisywane jest w formie żywych, dynamicznych obrazów umysłowych, możemy jednocześnie przypuszczać, że to właśnie zachowanie parawerbalne osoby komunikującej świadczy o procesie konstruowania myśli zachodzącym na poziomie mowy wewnętrznej. Tym samym zachowania te (a w szczególności gesty) mogą stanowić istotny wskaźnik rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej – co otwiera ciekawe możliwości badań empirycznych.

#### BIBLIOGRAFIA

- Duszak, A. 2002. „Języki, kultury, wspólnoty”. [w:] Koczyński, A., Zaliwska-Okrutna, U. (red.). *Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kielar-Turska, M. 2003. „Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia”. [w:] J. Strelau (red.) 2003. *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 1 Podstawy psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kurcz, I. 2004. „Język i komunikacja”. [w:] J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2 Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Mosorka, E. *L'évolution vers une identité bilingue et le paraverbal*. - w druku
- Sock, R. 2001. „La théorie de la viabilité en production – perception de la parole”. [w:] Keller, D./ Durafour, J.P./ Bonnot, J.F.P. et R. Sock (éds.) *Percevoir : monde et langage. Invariance et variabilité du sens vécu*. Sprimont: Mardaga.
- Sperling, A. P. 1995. *Psychologia*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Wilczyńska, W. 2002. (red.) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. 2004. Identité bilingue et compétence personnalisée. *French Studies in Southern Africa* 33. 94 -112.
- Wojtynek-Musik, K. 2002. „Konflikt między pierwotną konceptualizacją świata a nauką języka obcego”. [w:] W. Wilczyńska (red.) *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. s. 13-22.
- Wygotski, L.S. 1989. *Myslenie i mowa*. Warszawa: PWN.

## WDRAŻANIE DO AUTOEWALUACJI KOMUNIKACJI USTNEJ

\*\*\*

### *Development of auto-evaluation in oral communication*

*In this article we would like to share some reflections about the auto-evaluation approach and his role in students' interactions. For the task of auto-evaluation we propose to use the camera. The article presents the results of our own pilot project whose objective was to develop the advanced students' competence in non formal discussion.*

\*\*\*

### 1. WPROWADZENIE

Wśród nowych technik i pomocy metodycznych stosowanych na lekcji języka obcego nie sposób pominąć nowych technologii, których dydaktyczne wykorzystanie staje się coraz istotniejszym elementem zajęć. Jedną z takich technologii jest kamera, wykorzystywana jako narzędzie do nagrań ćwiczeń komunikacyjnych studentów w wybranym typie dyskursu. Nagrania te mogą posłużyć następnie wdrażaniu studentów do autoewaluacji ich zachowań komunikacyjnych (zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych) w języku drugim.

Artykuł przedstawia wyniki badania pilotażowego dotyczącego wdrażania studentów do techniki **autoewaluacji** w ramach **rozwijania ich kompetencji dyskursywnych** w dyskusji nieformalnej, co może służyć im także w wypracowaniu autokontroli w komunikacji ustnej.

### 2. POJĘCIE DYSKUSJI NIEFORMALNEJ

**Dyskusja nieformalna** jest szeroko rozpowszechnioną formą komunikacji interpersonalnej sytuującą się pomiędzy konwersacją, (której ramy schematyczne są bardzo płynne) a debatą (charakteryzującą się dość rygorystycznymi regułami). Ze względu na niewielką liczbę opracowań w danym zakresie, przyjęliśmy, dla potrzeb naszej pracy, iż dyskusja nieformalna jest ustną wymianą poglądów na dany temat. Ma ona charakter nieformalny, tj. cechuje ją mała liczba rozmówców, kolejność zabierania głosu nie jest z góry ustalona a sami uczestnicy dyskusji charakteryzują się podobnym statusem społecznym. Ponadto, każda dyskusja nieformalna zawiera w sobie pierwiastek argumentacji, co jest charakterystyczne dla debaty, jednakże, w odróżnieniu od tej ostatniej, cechuje ją brak wyraźnej tezy, nie wymaga ona zatem ostatecznych rozstrzygnięć. Celem dyskusji nieformalnej może być zwykła przyjemność rozmowy, zonglerka słowna, wymiana opinii, a nawet konfrontacja poglądów (spór).

Dyskusja nieformalna stała się przedmiotem naszych badań, ponieważ jest to typ dyskursu, w którym szczególnie uwydatnia się interakcyjność, a jest to jedna z cech kompetencji, którą chcemy między innymi rozwinąć u studentów. Oprócz rozwijania interakcyjności w dyskusji nieformalnej, chcemy również wdrażać studentów do techniki autoewaluacji ich dyskusji w języku drugim.

Rozwijając autoewaluację praktyk dyskursywnych w dyskusji nieformalnej mamy na celu:

- a) wypracowanie u studentów autokontroli ich wypowiedzi ustnych w języku drugim,
- b) zachęcenie ich do samoobserwacji,
- c) rozwijanie poczucia odpowiedzialności za rozwój swych osobistych kompetencji komunikacyjnych,
- d) wdrożenie ich do wyciągania wniosków i przekładania ich na konkretne działania rozwijające kompetencje komunikacyjne.

### 3. ROLA I ZNACZENIE METAJĘZYKA W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Na lekcji języka obcego, gdzie komunikacja staje się nie tylko celem, ale i narzędziem osiągnięcia tego celu, nie można ignorować roli **metajęzyka**. Przez metajęzyk będziemy tu rozumieć system słownictwa o charakterze technicznym pozwalający opisywać przedmiot nauki. Ćwiczenia metajęzykowe implikują chwilowe odejście od typowych ćwiczeń komunikacyjnych czy językowych. Ich cechą charakterystyczną jest funkcja regulacyjna, ewaluacyjna oraz organizacyjna zachowań komunikacyjnych, a także poszukiwanie efektywnych strategii uczenia się w języku drugim.

Ćwiczenia metajęzykowe mogą przybierać różne formy, od wskazówek dotyczących produkcji jakiegoś komunikatu po podsumowanie, w tym **samoocenę**. Z kolei przedmiotem samooceny mogą być na przykład postępy w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, trafność i efektywność podjętych działań komunikacyjnych i uczeniowych. M. Aleksandrak, która przeprowadziła badanie nad wdrażaniem uczniów do samooceny, uważa, iż autoewaluacja stanowi: „*swoistą kontrolę jakości, mogącą służyć jako podstawa planowania dalszych etapów kształtowania osobistej kompetencji komunikacyjnej*” (2002: 329). Taka definicja wpisuje się w poszerzone rozumienie pojęcia ewaluacji: z wystawienia stopnia uczniowi, na umiejętność obserwacji siebie jako osoby komunikującej się w języku drugim i wyciągania wniosków do dalszych działań rozwijających kompetencje komunikacyjne. Taka definicja narzuca też niejako zmianę podejścia do **błędu**, który nie może być już postrzegany jako czynnik obniżający wartość wypowiedzi, ale jako swoisty etap, w którym to błąd stanowi punkt wyjściowy do dalszych świadomych działań zmierzających, w przypadku naszego badania, w kierunku rozwijania osobistych kompetencji w języku drugim.

### 4. CELE BADAWCZE

Zdobyte przez nas doświadczenie dydaktyczne wykazało, iż studenci pierwszego roku filologii romańskiej często unikają spontanicznych wypowiedzi w języku drugim z obawy popełnienia błędów językowych, dyskwalifikujących, według nich, skuteczność interakcji. Fakt ten w głównej mierze skłonił nas do przeprowadzenia badania w zakresie rozwijania u studentów autokontroli ich wypowiedzi ustnych w języku drugim jak również w zakresie rozwijania ich kompetencji komunikacyjnych w dyskusji nieformalnej.

Najważniejszym celem przeprowadzonego przez nas badania pilotażowego było udzielenie odpowiedzi na następujące pytanie badawcze:

W jakim stopniu zaproponowana przez nas forma kształcenia ukierunkowana na ćwiczenia metakognitywne, pomaga rozwinąć kompetencje językowo-komunikacyjne studentów?

Określenie *rozwijanie kompetencji komunikacyjnych*, zawarte w głównym pytaniu badawczym, będzie tu oznaczać **wzrost autokontroli** wypowiedzi ustnej oraz **zwiększenie interakcyjności** uczniów w danym dyskursie komunikacyjnym, przejawiające się m. in. poprzez:

- a) odpowiednie zastosowanie charakterystycznych dla niego zwrotów,
- b) progresję tematyczną,

- c) sprzężenie zwrotne (czyli uwzględnienie w swych wypowiedziach zachowań werbalnych, jak i niewerbalnych interlokutora),
- d) zwrócenie uwagi na cechy dobrego słuchacza, tj. na sygnały, jakie wysyła rozmówcy w celu upewnienia go o zrozumieniu lub też nie zrozumieniu komunikatu, kontakt wzrokowy, etc.
- e) rozpoznawanie przyczyn zakłóceń komunikacyjnych.

W celu uzyskania możliwie pełnej odpowiedzi na pytanie główne postawiono następujące pytania szczegółowe:

- PS1: *W jakim stopniu badani studenci są przygotowani do techniki autoewaluacji wypowiedzi ustnej?*
- PS2: *Jak ewoluuje postawa badanych wobec techniki autoewaluacji?*
- PS3: *W jakim stopniu technika autoewaluacji obcojęzycznych wypowiedzi studentów wpływa na autokontrolę ich wypowiedzi ustnych?*

Hipoteza badawcza zakłada, iż każdy uczeń posiada potencjalną zdolność oceny własnej kompetencji komunikacyjnej, oczywiście pod warunkiem przejrzystego sprecyzowania kryteriów oraz zapewnienia odpowiednich narzędzi. Zakładamy również, iż kompetencja komunikacyjna rozwija się efektywniej poprzez ćwiczenia językowe poprzedzone lub zakończone refleksją metajęzykową.

## 5. PRZEBIEG BADAŃ

Pojęcie **autoewaluacji**, inaczej **samooceny**, nie jest nowe w dydaktyce języków obcych i choć badania w tym zakresie rozpoczęły się już w drugiej połowie lat siedemdziesiątych, literatura przedmiotu nadal nie należy do obszernych. Fakt ten, jak i sama złożoność zagadnienia skłoniły nas do opracowania projektu badań w tym zakresie. Analiza, którą przedstawiamy poniżej jest częścią badań pilotażowych przeprowadzonych wśród studentów pierwszego roku filologii romańskiej Uniwersytetu Poznańskiego, na półtoragodzinnych zajęciach z praktycznej nauki języka francuskiego (konwersacji), odbywających się cotygodniowo od lutego do czerwca 2005.

Badanie polegało w głównej mierze na uczestniczeniu osób badanych w dyskusji nieformalnej, a następnie obserwacji i ewaluacji nagranej interakcji. Celem badania było uwrażliwienie studentów na ich osobisty styl komunikacji, rozwinięcie kompetencji komunikacyjnych w wybranym typie dyskursu, a także wypracowanie autokontroli własnych wypowiedzi ustnych. W rozwijaniu autokontroli położono nacisk zarówno na **poprawność językową**, jak i również **skuteczność komunikacyjną** (samodzielność w tworzeniu argumentacji, użycie odpowiednich zwrotów charakterystycznych dla danego typu dyskursu, umiejętne ustosunkowanie się do wypowiedzi rozmówcy). W celu rozwijania autokontroli językowo-komunikacyjnej wdrożyliśmy studentów do następujących zadań:

- a) obserwacji nagrań wideo dyskusji nieformalnych przeprowadzonych wśród młodzieży francuskiej, ukierunkowanych na wyszukiwanie działań interakcyjnych w danym typie dyskursu,
- b) refleksji w małych grupach (trzy lub czteroosobowych) nad wybraną problematyką, wyrażenia własnej opinii, przygotowania argumentów wypowiedzi, etc.,
- c) dyskusji w grupach z podziałem na role społeczne, np.: właściciela jakiegoś przedsiębiorstwa, fotografa, studenta, etc.,
- d) dyskusji panelowej z podziałem na role społeczne osób o rozbieżnych opiniach,
- e) negocjacji kryteriów oceny wypowiedzi pomiędzy osobą nauczającą a studentami,

- f) obserwacji nagranych ćwiczeń dyskusji studentów,
- g) autokorekty błędów językowych studentów mającej na celu wypracowanie autokontroli ich wypowiedzi ustnych,
- h) wyciągania wniosków z nagranych dyskusji oraz przekładania ich na konkretne działania mające na celu rozwijanie osobistych kompetencji komunikacyjnych w dyskusji nieformalnej.

## 6. METODOLOGIA BADAWCZA

W badaniu zastosowano metodologię tzw. badania w działaniu, o charakterze jakościowym. Metodologia ta wydaje się dobrze korespondować z przyjętymi celami badawczymi, jako że nastawiona jest na obserwację danego procesu oraz uchwycenie zmian, jakie w nim zachodzą u badanych osób. Metodologia ta pozwoliła nam również zachować podwójny status, osoby nauczającej i badającej zarazem, dzięki czemu badanie zachowało naturalny charakter sytuacji nauczania jako przedmiotu obserwacji. Ponadto, wybrana metodologia pozwoliła nam na zastosowanie kilku narzędzi badawczych, zapewniając różnorodność technik zbierania danych. Samo badanie pilotażowe pozwoliło badanym oswoić się z narzędziami badawczymi, a w szczególności z obecnością kamery wideo.

W projekcie złożyliśmy zbadanie postawy studentów wobec techniki autoewaluacji, wdrażanie ich do samooceny oraz autokontroli własnych produkcji językowych i zachowań komunikacyjnych oraz zachęcenie do autorefleksji nad procesem rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Jako narzędzia badawcze wykorzystano: ankiety, wywiady oraz nagrania.

Nadmienić w tym miejscu należy, iż nagrania wideo posłużyły nie tylko celom badawczym i stanowiły materiał obserwacyjny nie tylko dla badacza. Inną cechą projektu było wykorzystanie ich również przez osoby badane w celu autoobserwacji i autoewaluacji. Wydaje się, iż takie wykorzystanie przez studentów nagrań własnych ćwiczeń komunikacyjnych stanowi wcióż technikę niezmiernie rzadką na lekcjach języka drugiego, głównie z przyczyn organizacyjnych lub też z powodu niechęci, a nawet pewnego strachu ze strony uczących się (a nierzadko także i nauczających) przed odtwarzaniem nagrań oraz samoobserwacją. I rzeczywiście, wykorzystanie nagrań wideo ćwiczeń komunikacyjnych studentów wymaga ze strony nauczyciela (badacza) dodatkowych zabiegów, studenci mogą się bowiem czuć zakłopotani obecnością kamery, co w konsekwencji może zakłócać ich wypowiedzi. Stąd w celu wykorzystania niniejszego narzędzia niezbędne jest zbudowanie i utrzymywanie przyjaznej i bezpiecznej atmosfery w grupie osób badanych.

## 7. WYNIKI BADAŃ

Poniżej przedstawiamy pokrótce wyniki badań, odnosząc się kolejno do szczegółowych pytań badawczych.

### 7.1. W JAKIM STOPNIU BADANI STUDENCI SĄ PRZYGOTOWANI DO TECHNIKI AUTOEWALUACJI WYPOWIEDZI USTNEJ?

W celu zebrania odpowiednich danych zastosowano we wstępnej fazie badań ankietę. Służyć miała ona określeniu stopnia obznajomienia osób badanych z techniką samooceny własnych wypowiedzi ustnych. Stopień przygotowania odzwierciedlał się tu w zdobytym uprzednio doświadczeniu, które nie musiało przesądzać o sukcesie w procesie autoobserwacji i autoewaluacji.

Większość osób badanych zadeklarowała brak wcześniejszych doświadczeń w samooceniu swoich kompetencji komunikacyjnych na lekcji języka drugiego, jak również

w ocenianiu kompetencji kolegów i koleżanek z grupy. Jednocześnie, ci sami ankietowani wyrazili chęć wdrożenia techniki samooceny ich wypowiedzi ustnych do obowiązującego programu kursu z praktycznej nauki języka francuskiego. Swoją wypowiedź uzasadniali sugestiami:

- „*uwazam, iż autoobserwacja nagrań wideo ćwiczeń komunikacyjnych to dobry sposób, by móc później korygować własne błędy*”,
- „*zauważenie własnych błędów skłoniłoby mnie do pracy nad nimi*”.

Uwagi badanych pozwalają nam zarysować stopień otwartości badanych wobec nowej techniki, jaką stanowi samoocena, oraz pozwala wysnuć następujące wnioski:

- a) Samoobserwacja wypowiedzi ustnych studentów skupia się głównie na poprawności językowej. Jest to dla nich zatem podstawowe kryterium skuteczności komunikacyjnej. Takie przekonanie wynikać może z ich uprzednich doświadczeń w nauce języka, gdzie błąd językowy stanowił o ocenie wypowiedzi w języku drugim. Postawa taka świadczyć może również o tym, iż w momencie rozpoczęcia badań grupę cechowała niska świadomość tego, czym w istocie jest komunikacja i co się na nią składa.
- b) Ponadto, ankieta wykazała, iż studenci deklarują chęć samodzielnego dostrzegania swoich błędów. Znaczyć to może, iż pomimo pewnego stresu, który towarzyszył nagraniom, badani są otwarci na nowe metody nauki, co ma niemałe znaczenie dla procesu rozwijania ich autonomii.

Podsumowując, z jednej strony odpowiedzi badanych świadczą o ich otwartości na technikę autoewaluacji, z drugiej jednak strony świadczą one o ich obawach przed wykorzystaniem w tym celu nagrań wideo. Przeprowadzony pod koniec badania pilotażowego wywiad z całą grupą osób badanych wykazał, iż obawy te wynikały głównie z braku doświadczeń w pracy z tym narzędziem.

## 7.2. JAK KSZTAŁTUJE SIĘ POSTAWA BADANYCH WOBEC TECHNIKI AUTOEWALUACJI?

Pomimo, iż znaczna większość badanych zadeklarowała, w przeprowadzonej w początkowej fazie badań ankiecie, chęć pracy z kamerą wideo, frapujące wydają się odpowiedzi na pytanie, czemu, według badanych, ma służyć samoocena wypowiedzi ustnych. Wielu studentów jest zdania, że służyć ma ona, obok wypracowania samodzielności w nauce języka obcego oraz zrozumienia własnych niedociągnięć, **krytyce błędów**. Niewielu z badanych oceniło pozytywnie sugestię, iż samoocena wypowiedzi ustnej ma służyć uwypukleniu tego, co było udane w wypowiedzi. Niepokojące może być również i to, że dla niektórych badanych celem samooceny jest **ukazanie antyprzykładu wypowiedzi ustnej innym osobom w grupie**. Tego typu odpowiedzi świadczyć mogą o postrzeganiu błędu jako negatywnej stronie wypowiedzi, obniżającej jej wartość i świadczącej o niskim stopniu kompetencji w języku drugim. Powyższe obserwacje wskazują, iż błąd jest dla większości badanych przeszkodą, a nie etapem w nauce języka obcego. Rezultaty te świadczą również o tym, iż samoocena kojarzy się raczej z wystawieniem sobie stopnia za wypowiedź, a nie refleksją nad własną wypowiedzią ustną i obecnym stanem kompetencji komunikacyjnych. Takie podejście studentów do ewaluacji wskazywać może również na centralną rolę, jaką ma pełnić w ich mniemaniu osoba nauczająca.

W końcowej fazie badań studenci zadeklarowali, iż to właśnie refleksja metajęzykowa, stosowana systematycznie po ćwiczeniach językowych, przyczyniła się do wzrostu ich świadomości zarówno językowej, jak i dotyczącej wybranego typu dyskursu, pozwalającej studentom uzyskać pełniejszą autokontrolę nad toczącą się interakcją. Dzięki wspólnie zarysowanym kryteriom uwrażliwieni zostali na to, co składa się na udaną komunikację i uznali, że poprawność językowa jest tylko jedną z jej składowych. Ponadto,

dzięki autoewaluacji studenci nauczyli się zauważać w wypowiedzi to, co było udane i co należy wypuklić przy jednoczesnym zachowaniu konstruktywnego krytycyzmu.

Z kolei dane pozyskane w ramach wywiadu, pokazały, iż ewoluując postawy badanych wobec techniki autoewaluacji wyznaczyły następujące czynniki:

- zmiana podejścia do błędu,
- partnerskie podejście badającego do studentów,
- przydzielenie studentom konkretnych i odpowiedzialnych funkcji na zajęciach,
- przyjazna atmosfera w grupie,
- ludyczny charakter ćwiczeń,
- wspólna refleksja nad przebiegiem pracy,
- wspólne tworzenie (a nie narzucanie przez nauczyciela) kryteriów wypowiedzi ustnej.

Głównym wnioskiem płynącym z analizy pytania badawczego nad kształtowaniem postawy badanych wobec autoewaluacji jest to, iż wdrażanie do tej techniki jest procesem długofalowym, obejmującym co najmniej kilkanaście zajęć. Co więcej w ramach tej techniki należałoby założyć kilka etapów wdrażania; od zapoznania z nią studentów, oswojenia ich z obecnością kamery, oswojenia ich z rolą obserwatora, po zdystansowanie się do siebie jako osoby komunikującej w języku drugim (mamy tu na myśli samoobserwację nagrań ćwiczeń mownych studentów), aż po samoocenę i samodzielne wyciąganie wniosków do dalszych działań dotyczących rozwoju kompetencji.

### 7.3. W JAKIM STOPNIU TECHNIKA AUTOEWALUACJI PRODUKCJI JĘZYKOWYCH STUDENTÓW WPŁYWA NA AUTOKONTROLĘ ICH WYPOWIEDZI USTNYCH?

Nagrany materiał w formie wideo potwierdził, iż wypowiedziom osób badanych rzadko towarzyszyła kontrola wypowiedzi. Termin *autokontrola* nie jest jednakże obcy studentom, jako że był on wielokrotnie przywoływany w dyskusjach metajęzykowych, a wiele obserwacji nagrań ćwiczeń komunikacyjnych zostało ukierunkowanych właśnie na przejawy autokontroli. Dla uściślenia, przez autokontrolę rozumiemy tu „*mechanizm wewnętrznego działania językowo-myślowego człowieka regulujący jego zewnętrzne działania językowe pod względem poprawności językowej*” (Glinka/ Surdyk/ Wojciechowska, 2002:318). Definicja ta pokazuje, iż mechanizm autokontroli nie jest jako taki obserwowalny – to, co możemy zaobserwować i co świadczyć może o zastosowaniu autokontroli to **autokorekta**. Autokorektę rozumiemy jako „*zewnętrzny przejaw zadziałania mechanizmu autokontroli w postaci samodzielnego poprawiania elementu uznanego za niezgodny z normami użycia języka*” (Glinka/ Surdyk, 2002:318).

Z przeprowadzonych ze studentami dyskusji dotyczących samoobserwacji nagrań wideo wynikało, iż badani dopiero *post factum* dostrzegają swoje błędy językowe, często oceniając je jako oczywiste i banalne. Większość osób badanych podkreśliła, iż to właśnie dzięki ćwiczeniom autoewaluacyjnym dostrzegła przydatność autokontroli, a także zastosowała różnorodne strategie jej wdrażania (na przykład wolniejsze wypowiadanie się w języku drugim do czasu zautomatyzowania mechanizmu autokontroli w danym zakresie).

Tak więc, samoocena służąca między innymi wypracowaniu autokontroli w widoczny sposób, choć w większym lub mniejszym stopniu u poszczególnych osób, **zwiększyła ich wrażliwość** językowo-komunikacyjną. To prawda, iż nierzadko samoocena zajmowała w praktyce więcej czasu niż same ćwiczenia językowe, w rezultacie jednak to właśnie ona może się przyczyniać, według osób badanych, w największym stopniu do wzrostu kompetencji językowo-komunikacyjnej w danym dyskursie, jak i do wzrostu ich świadomości co do tego,



jak rozwijać owe kompetencje w dalszej nauce oraz jak przekładać zdobytą wiedzę na rozwijanie kompetencji komunikacji ustnej w innych typach dyskursu.

## 8. PODSUMOWANIE

Opisane tu badanie pilotażowe miało na celu udzielenie wstępnej odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: *W jakim stopniu zaproponowana przez nas forma kształcenia ukierunkowana na ćwiczenia metakognitywne, pomaga rozwinąć kompetencje językowo-komunikacyjne studentów?* Jakkolwiek zebrane dane pozwoliły na określenie kompetencji wyjściowej studentów, to ze względu na zbyt krótki czas badań pilotażowych niemożliwe okazało się zaobserwowanie rzeczywistego wzrostu tych kompetencji komunikacyjnych, tu nadzieja, że zaowocuje to w przyszłości. Ponadto, badanie pilotażowe dotyczące rozwijania kompetencji językowo-komunikacyjnych w dyskusji nieformalnej ukazało złożoność procesu i jego wieloaspektowość. Z całą pewnością badanie przyczyniło się do wzrostu świadomości osób badanych w zakresie wybranego dyskursu i kompetencji, które wchodzi w jej skład, a to jest pierwszym krokiem do tego, by te kompetencje rozwijać.

Przeprowadzone badanie pilotażowe umocniło nas w przekonaniu, iż wdrażanie studentów do autoewaluacji komunikacji ustnej ma istotne znaczenie dla dalszego rozwoju ich autonomii w nauce języka drugiego. W szczególności pozwoliło nam ono pełniej uświadomić sobie, iż zwiększa ono w znacznym stopniu świadomość osoby uczącej się, wskazując zarówno cele, jak i środki ich zdobywania, a także skłania ją do poszukiwania odpowiednich strategii uczenia się. Komunikacja ustna, w porównaniu z komunikacją pisemną, wydaje się bardziej ulotna i trudna do uchwycenia, stąd też analiza nagrań wideo wydaje się jednym z efektywnych rozwiązań umożliwiających jej obserwację, a przez to i naukę.

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak, M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny”. [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Praca zbiorowa pod red. W. Wilczyńskiej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 257-271.
- Glinka, M./ Surdyk, A. 2002. „Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych”. [w:] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Praca zbiorowa pod red. W. Wilczyńskiej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 273-286.
- Kramsch, C., 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.
- Noël, B., 1991. «*La métacognition*». *Etudes de la Linguistique Appliquée, numéro spécial: Nouvelles technologies et apprentissage des langues*. Bruxelles: De Boeck.
- Tomankiewicz-Kozaczyńska, I. 2001. „Dokument autentyczny wideo w nauczaniu języków obcych”. [w:] *Języki obce w szkole 2*. 64-66.

## ZAŁĄCZNIKI

### Załącznik nr 1

Przykładowa autoewaluacja dyskusji nieformalnej w języku drugim (francuskim)

	tak	nie
1. Mówiłem wystarczająco głośno i wyraźnie		
2. Moje argumenty były logiczne		
3. Argumenty zilustrowałem przykładami		
4. Wyrażałem swoją opinię z taktem, nie narzucałem jej swojemu rozmówcy		
5. Z uwagą przysłuchiwałem się argumentom mojego rozmówcy		
6. Podczas dyskusji okazywałem swoje zaangażowanie (np. poprzez kontakt wzrokowy z rozmówcą, poprzez pozycję swojego ciała, poprzez gesty)		

Inne uwagi.....

Nad czym chciałbym pracować w następnej dyskusji.....

### Załącznik nr 2

Przykładowa obserwacja i ewaluacja interakcji studentów przeprowadzona docelowo w języku francuskim:

Tytuł symulacji:.....	Scenka 1	Scenka 2
Jakich zwrotów użyto przy wyrażaniu opinii?		
Czy uczestnicy scenki ustosunkowują się do tego, co mówi rozmówca, czy po prostu wymieniają kolejno swoje argumenty?		
Czy rozmówcy okazują, iż słuchają swego rozmówcy, co na to wskazuje?		
Czy uczestnicy symulacji popełniają błędy językowe? Jakież? Czy poprawiają się w trakcie mówienia?		
Inne uwagi.....		

## KOMPUTER – PRZYJACIEL CZY ZDRAJCA? (W ŚWIETLE SPRAWNOŚCI CZYTANIA)

\*\*\*

*Computer – a friend or a traitor ? (in the light of reading literacy)*

*Computers – almost omnipresent in the contemporary world – provide access to various sources of information, human communication and entertainment. Their impact on the behaviour and development of young people cannot be ignored. The paper addresses a number of questions related to the role of the computer in the life of the young, eg., Has the computer replaced traditional leisure activities? How do young people use this valuable tool? Does the electronic text develop reading abilities? On the basis of data collected in the last grades of Junior High Schools it may be said that the learners who use the Internet satisfy their educational needs as well as their own interests. Moreover, the learners who look for information in the Internet show high levels of reading ability both in their L1 (Polish) and in L2 (English).*

\*\*\*

### WPROWADZENIE

Coraz powszechniejsza obecność komputerów w dzisiejszym świecie i dostępnych za ich pośrednictwem źródeł informacji, komunikacji międzyludzkiej i rozrywki nie może nie mieć wpływu na zachowania i rozwój młodzieży, która jest bardzo podatna na wszelkie nowości. Komputer jest neutralnym narzędziem, które wspomaga procesy poznawcze, chociaż w najnowszych badaniach nad miejscem technologii w życiu człowieka komputer (i inne maszyny) postrzegany jest jako osobnik (aktor) społeczny, który wchodzi w różnego rodzaju interakcje z człowiekiem (Fedrig i Mishra, 2004). Pracując z komputerem, człowiek nadaje mu płęć i osobowość (badania Nass, Moon i Green, 1996, w: Fedrig i Mishra, 2004), co prowadzi do emocjonalnych reakcji w sytuacjach, kiedy komputer nie spełni oczekiwań czy poleceń użytkownika

Okazuje się również, że gimnazjaliści z Nowej Zelandii, którzy uczestniczyli w zintegrowanym programie nauczania czterech przedmiotów bazowych (j. angielski, matematyka, nauki ścisłe i społeczne) wspartym szerokim zastosowaniem komputera, na egzaminie końcowym uzyskali znacząco lepsze wyniki niż uczniowie, którzy realizowali program tradycyjny (McKinnon, Nolan i Sinclair, 2000).

Wyniki niektórych badań sugerują, że mężczyźni bardziej niż kobiety interesują się komputerami, częściej ich używają, mają do nich pozytywne nastawienie (np. Adam i Bruce 1993; Collins 1985, Murray 1993, w: Taylor i Nikolova 2004). Jednak inne badania w tej dziedzinie pokazują, że różnice te się zmniejszyły. Dotychczasowe doświadczenie w pracy z komputerem a nie płęć jest czynnikiem, który lepiej wykazuje różnice w nastawieniu do komputera i korzystaniu z niego (Hunt i Bohlin 1993 w: Taylor i Nikolova 2004).

Bez względu na to czy uznamy komputer za narzędzie czy za aktora społecznego, z którym współdziałamy, zajmuje on ważne miejsce w warsztacie życia młodego człowieka. W

związku z tym nasuwa się szereg pytań, jak choćby to, czy komputer wyparł tradycyjne formy spędzania wolnego czasu (np. spotkania z przyjaciółmi i rodziną, lekturę książek, uprawianie sportu, rozwijanie własnych zainteresowań) czy też harmonijnie z nimi współlistnieje. Interesuje nas również czy i jak młodzież wykorzystuje dobrodziejstwa związane z dostępem do Internetu. Ile poświęca na to czasu? Czego poszukuje w świecie wirtualnym? Czy tekst elektroniczny rozwija sprawność czytania? Czy internauci czytają równie dobrze w języku ojczystym jak i w języku obcym?

Opierając się na danych uzyskanych podczas badań przeprowadzonych wśród uczniów ostatniej klasy gimnazjum, postaram się choć częściowo odpowiedzieć na powyższe pytania.

## **METODOLOGIA**

### **BADANIE**

Grupę badawczą stanowi 315 uczniów ostatniej – trzeciej – klasy gimnazjum z ośmiu gimnazjów publicznych w Opolu, w tym 152 dziewcząt (48.2%) i 163 chłopców (51.8%). Badani znajdują się w ważnym momencie życia, a mianowicie:

- kończą drugi etap edukacji obowiązkowej, w związku z czym muszą podjąć decyzję dotyczącą dalszego kształcenia;
- zdają egzaminy gimnazjalne, których wyniki będą miały wpływ na uzyskanie miejsca w szkole średniej.

Chcąc sprostać stojącym przed nimi zadaniom, gimnazjaliści powinni wykazać się nie tylko wiedzą zdobytą w trakcie nauki lecz również sprawnym czytaniem ze zrozumieniem w języku ojczystym, ponieważ egzaminy gimnazjalne są pisemne. Komputer rozumiany jako sprzęt i oprogramowanie, w tym także możliwość korzystania z Internetu, staje się trwałym elementem rzeczywistości domowej i szkolnej. Fakt ten stał się powodem zainteresowania rolą komputera w zdobywaniu wiedzy i sprawnym czytaniu ze zrozumieniem tak w języku ojczystym jak i w języku obcym (angielskim).

### **NARZĘDZIA I PROCEDURA**

Jesienią 2004 roku badani gimnazjaliści wypełnili kwestionariusz, zawierający 52 pytania, w tym pytania dotyczące form spędzania wolnego czasu (pyt. 14), dostępu do Internetu (pyt. 20), korzystania z Internetu (pyt. 21), powodów korzystania z Internetu (pyt.22) oraz czasu, jaki na to poświęcają (pyt.23). W późniejszym czasie badani wykonali dwa testy czytania – w języku ojczystym i w języku obcym (angielskim). Badanie właściwe poprzedzono badaniem pilotażowym na mniejszej próbie, a celem jego było sprawdzenie trafności narzędzi badawczych.

### **ANALIZA**

Dane poddano analizie ilościowej (częstości, analiza wariancji). Wszystkie obliczenia przeprowadzono za pomocą programu *STATISTICA*.

### **WYNIKI**

*Pytanie 1: W jaki sposób gimnazjaliści spędzają wolny czas?*

Odpowiedzi udzielone przez badanych pozwoliły na ustalenie najczęściej występujących form spędzania wolnego czasu:

1. oglądanie telewizji (243 – 77,4%)
2. spotkania z rówieśnikami (239 – 76,1%)
3. lektura prasy i książek (222 – 70,7%)
4. korzystanie z Internetu (210 – 66,9%)
5. rozwój własnych zainteresowań (183 – 58,3%)
6. uprawianie sportu (178 – 56,7%)
7. kino, teatr, filharmonia (136 – 43,3%)
8. spacery i wycieczki (95 – 30,2%)
9. dyskoteki (92 – 29,3%)
10. inaczej (70 – 22,3%)

Ponad trzy czwarte piętnastoletnich gimnazjalistów spędza wolny czas przede wszystkim przed telewizorem, nie unika jednak spotkań z rówieśnikami. Nieco ponad dwie trzecie badanych czyta gazety, czasopisma i książki, a dwie trzecie korzysta z Internetu. Ponad połowa poświęca wolny czas na rozwój własnych zainteresowań i uprawianie sportu. Udział w wydarzeniach kulturalnych deklaruje ok. 43% badanych, natomiast spacery, wycieczki i dyskoteki to zajęcia ok. jednej trzeciej gimnazjalistów.

Ustosunkowując się zatem do pytania, czy komputer wyparł tradycyjne formy spędzania wolnego czasu, należałoby stwierdzić, że to nie komputer lecz telewizja pochłania większość wolnego czasu badanych, którzy jednak mają czas na spotkania z przyjaciółmi i rodziną, lekturę książek, korzystanie z Internetu, uprawianie sportu czy rozwijanie własnych zainteresowań. Można więc uznać, że komputer stał się jedną z form spędzania wolnego czasu choć nie zdominował życia rodzinnego tak jak telewizja.

## PLEĆ

Okazuje się także, że istnieją statystycznie istotne różnice w sposobie spędzania wolnego czasu przez dziewczęta i chłopców, na co wskazują wartości F uzyskane poprzez zastosowanie jednokierunkowej analizy ANOVA. W Tabeli 1 przedstawiono formy spędzania wolnego czasu przez dziewczęta i chłopców ze średnimi, odchyleniem standardowym (OS) oraz wartościami F. Wartości F wskazujące na statystycznie istotne różnice między grupami zapisano pogrubioną czcionką.

Formy spędzania wolnego czasu	Dziewczynki		Chłopcy		F	p
	Średnia	OS	Średnia	OS		
Telewizja	0,72	0,45	0,82	0,38	<b>4,52</b>	0,033959
Spotkania	0,83	0,38	0,69	0,46	<b>8,78</b>	0,003280
Spacer	0,42	0,49	0,19	0,39	<b>21,54</b>	0,000005
Sport	0,51	0,50	0,62	0,48	<b>3,86</b>	0,050201
Czytanie	0,78	0,41	0,64	0,48	<b>7,93</b>	0,005170
Internet	0,60	0,49	0,73	0,44	<b>5,81</b>	0,005170
Kino	0,48	0,50	0,39	0,48	2,26	0,133390
Dyskoteka	0,34	0,48	0,24	0,43	3,73	0,054445
Zainteresowania własne	0,58	0,49	0,58	0,49	0,00	0,999420
Inne	0,18	0,34	0,26	0,44	3,28	,07099

Tabela 1. Analiza wariancji (Zaznaczone efekty są istotne z  $p < ,05000$ )

Dziewczynki poświęcają wolny czas na spotkania z rówieśnikami, spacery i czytanie, podczas gdy chłopcy oglądają telewizję, uprawiają sport i korzystają z Internetu.

*Pytanie 2: Czy i jak młodzież wykorzystuje komputer?*

298 badanych (94,60%) korzysta z Internetu, przede wszystkim w domu (219 – 69,97%), w szkole (130 – 41,53%) lub w kawiarence internetowej (85 – 27,16%). Tylko 15 osób (4,79%) nie ma dostępu do Internetu. Z Internetu korzysta więcej chłopców niż dziewcząt i jest to różnica istotna statystycznie ( $F=5,44$ ;  $p=0,02$ ). Więcej dziewcząt niż chłopców deklaruje brak dostępu do Internetu ( $F=6,45$ ,  $p=0,01$ , różn. istotna statystycznie) W jakim celu tyle osób wchodzi w świat wirtualny?

Na podstawie uzyskanych danych ułożono listę najczęściej wymienianych przez badanych celów (Tabela 2)

LP.	Cel	Ilość badanych	Procent
1.	Informacje na interesujące mnie tematy	245	78,03
2	Informacje do zadań domowych	240	76,43
3	Poczta elektroniczna	210	66,88
4	Gry	164	52,23
5	Bezpłatne SMSy	151	48,09
6	Czat	143	45,54
7	Inne (np. e-sklepy, własne strony)	55	17,51

Tabela 2. Cele korzystania z Internetu.

Powyższe dane wskazują, że Internet to przede wszystkim bardzo istotne źródło informacji przydatnych zarówno do celów szkolnych jak i pozaszkolnych. Po drugie, Internet sprzyja nawiązywaniu kontaktów oraz wymianie informacji i opinii między ludźmi, czy to w formie poczty elektronicznej, bezpłatnych SMSów lub czatu. Jest też źródłem rozrywki (gry), sklepem z bogatym asortymentem towarów, miejscem, gdzie można się zrealizować zakładając własne strony (inne). Co ciekawe, statystycznie istotne różnice między dziewczętami i chłopcami w zakresie celów korzystania z Internetu zaobserwowano jedynie w kategorii GRY (średnia dla dziewcząt: 0,28, średnia dla chłopców: 0,75,  $F=88,68$ ,  $p=0,0000$ ). Chłopcy okazują zapalonymi graczami.

Szukanie różnego rodzaju informacji wymaga czasu. 25 badanych (7,96%) poświęca na Internet mniej niż 1 godzinę dziennie, 56 osób (17,83%) – 1-2 godziny, 90 osób (28,66%) – ponad 2 godziny, 123 osoby (39,17%) korzysta z Internetu nieregularnie, a 20 osób (6,37%) w ogóle nie korzysta z Internetu.

*Pytanie 3: Czy korzystanie z różnych źródeł informacji, form komunikacji i rozrywki za pośrednictwem komputera wiąże się ze sprawniejszym czytaniem w języku ojczystym i w języku obcym?*

Aby odpowiedzieć na to pytanie, porównano sposoby spędzania wolnego czasu, cele korzystania z Internetu oraz czas spędzony w Internecie z wynikami testów czytania w językach polskim i angielskim (ANOVA). Poniższa tabela (Tabela 3) zawiera zmienne (kolumna 1), które w statystycznie istotny sposób różnicują wyniki testów czytania w języku ojczystym (wartości F, kolumna 4) i w języku obcym (wartości F, kolumna 7). W tabeli podano również średnie dla wyników testów czytania w języku polskim (kolumna 3) i w języku angielskim (kolumna 6) dla osób, które nie wykorzystują Internetu w określonym celu

(kolumna 2, wiersze o wartości 0) oraz dla osób, które korzystają z Internetu w określonym celu (kolumna 2, wiersze o wartości 1). W wierszu 7, w kolumnach 3 i 6 podano średnie wyników testu w zależności od czasu spędzanego w Internecie (wiersz 7, kolumna 2). Wartości F wskazujące na statystycznie istotne różnice między grupami zaznaczono pogrubioną czcionką.

		TCJP	F	p	TCJA	F	P	
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	Informacja nt. zadań	0	10,39	<b>6,50</b>	0,011	8,15	<b>15,52</b>	0,0001
		1	11,39			10,27		
2	Informacja nt. zainteresowań	0	9,94	<b>15,44</b>	0,0001	8,03	<b>16,73</b>	0,0000
		1	11,49			10,27		
3	Czat	0	11,48	<b>4,61</b>	0,032	10,30	<b>6,01</b>	0,0147
		1	10,76			9,16		
4	Bezpłatne SMSy	0	11,59	<b>7,71</b>	0,0058	10,20	3,57	0,0595
		1	10,67			9,32		
5	e-mail	0	10,83	1,78	0,1835	9,09	<b>4,21</b>	0,0402
		1	11,30			10,11		
6	Czas w Internecie: 0-nie korzysta; 1: mniej niż 1 godz./dzień; 2: 1-2 godz.; 3: ponad 2 godz.; 4: korzysta nieregularnie	0	9,50	2,03	0,0905	6,55	<b>3,56</b>	0,0073
		1	11,44			9,98		
		2	10,98			9,93		
		3	11,26			9,85		
		4	11,44			10,67		
7	Czas wolny (czytanie)	0	10,61	<b>4,44</b>	0,036	8,88	<b>6,29</b>	0,013
		1	11,38			10,15		

Tabela 3. Wybrane zmienne a wyniki czytania w j. polskim i w j. angielskim.

Wyższe wyniki na testach czytania w obu językach uzyskały osoby, które poszukują w Internecie informacji dotyczących zadań domowych oraz zainteresowań własnych a także i te osoby, które wypełniają czas wolny czytaniem.

Niższe wyniki na teście czytania w języku polskim uzyskały osoby, które czatują lub wysyłają bezpłatne SMSy, natomiast badani, którzy wysyłają listy elektroniczne, uzyskały wyższe wyniki z testu czytania w j. angielskim.

Ciekawie przedstawia się sytuacja związana z czasem poświęconym na Internet. Otóż wyższe wyniki z testu czytania w j. angielskim odnotowano w przypadku osób korzystających mniej niż godzinę dziennie lub korzystających z Internetu nieregularnie. Być może dzieje się tak dlatego, że osoby korzystające z Internetu mniej niż godzinę dziennie lub korzystające z Internetu nieregularnie wypracowały szybkie i skuteczne sposoby wyszukiwania potrzebnych informacji. Osoby, które poświęcają na to więcej czasu mogły jeszcze nie wypracować takich sposobów albo, szukając określonych informacji, zwracają także uwagę na informacje poboczne, marginalne, nie związane z potrzebą danej chwili, lecz z pewnych względów interesujące. W obu przypadkach internauta przetwarza dostępne informacje rzucając na nie okiem, wyławiając słowa-klucze lub czytając je bardziej lub mniej dokładnie. Pozostałe zmienne nie wykazały statystycznie istotnych różnic.

Odpowiadając więc na pytanie trzecie należy stwierdzić, że wyszukiwanie w Internecie wszelkiego rodzaju informacji dotyczących problematyki szkolnej i pozaszkolnej oraz czytanie w wolnym czasie wiążą się ze sprawnym czytaniem w języku ojczystym i obcym.

## PODSUMOWANIE

Nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, które jest tytułem niniejszego artykułu, bo czasem komputer jest przyjacielem, a czasem zdrajcą. Niewątpliwie stanowi jedną z form spędzania wolnego czasu (na naszej liście rankingowej na czwartym miejscu, po telewizji, spotkaniach z rówieśnikami oraz lekturze książek i czasopiśmie).

Zdecydowana większość badanych (94,60%) korzysta z Internetu, przede wszystkim po to, aby znaleźć informacje związane z nauką w szkole lub informacje dotyczące indywidualnych zainteresowań. Można zatem wnioskować, że korzystanie z Internetu wspomaga proces edukacyjny oraz w pewnym stopniu zaspokaja potrzeby wynikające z własnych zainteresowań, co wpisuje się w całościowy rozwój człowieka. Ponadto, poprzez komunikację międzyludzką za pośrednictwem Internetu (czat, fora dyskusyjne, poczta elektroniczna, bezpłatne SMSy), młodzi ludzie nawiązują i podtrzymują kontakty z innymi ludźmi, uczą się przedstawiać własne opinie i ustosunkowywać się do opinii innych.

Z punktu widzenia najbardziej nas interesującej sprawności czytania okazuje się, że wykorzystywanie Internetu do zdobywania wszelkiego rodzaju informacji idzie w parze z dobrym poziomem czytania zarówno w języku ojczystym jak i w języku obcym (angielskim), co może, choć nie musi, być związane z koniecznością szybkiego przetwarzania tekstu elektronicznego. Osoby, które dobrze czytają, czytają zarówno tekst elektroniczny jak i tekst tradycyjny, drukowany na papierze.

W odniesieniu do sugerowanych przez niektórych badaczy (Adam i Bruce 1993; Collins 1985, Murray 1993, w: Taylor i Nikolova 2004) różnic w podejściu i korzystaniu z komputera, związanych z płcią, stwierdzić należy, że w naszym badaniu zaobserwowano statystycznie istotne różnice, np. w sposobach spędzania wolnego czasu. Dziewczyny poświęcają wolny czas na spotkania z rówieśnikami, spacerowanie i czytanie, a chłopcy oglądają telewizję, uprawiają sport i korzystają z Internetu. W dodatku więcej chłopców niż dziewcząt korzysta z Internetu. Natomiast więcej dziewcząt niż chłopców deklaruje brak dostępu do Internetu. Badania dotyczące różnic między kobietami i mężczyznami (ang. *gender differences*) wskazują na różnice w osiągnięciach i zainteresowaniach szkolnych dziewcząt i chłopców. Za różnice te częściowo odpowiadają stereotypy społeczne, które kierują kobiety w stronę przedmiotów humanistycznych, natomiast mężczyźni popychają w kierunku przedmiotów ścisłych (Taylor i Nikolova 2004). W społeczeństwie polskim, pomimo zmian zachodzących w stosunku do społecznych ról kobiet i mężczyzn, nadal dominuje tradycyjnie podejście do obu płci, co w pewnym stopniu może tłumaczyć mniejsze zainteresowanie dziewcząt nowymi technologiami. Nie należy jednak pomijać czynników związanych z osobowością i zainteresowaniami, bo mogą one w większym stopniu kształtować stosunek człowieka do maszyny.

Na zakończenie można więc zaryzykować stwierdzenie, że komputer jest bardziej przyjacielem niż wrogiem człowieka, przede wszystkim dzięki możliwości szybkiego dostępu do wielu różnorodnych źródeł informacji i możliwości nawiązywania i podtrzymywania kontaktów międzyludzkich. Należy jednak pamiętać o zachowaniu umiaru w korzystaniu z tego niewątpliwego dobrodziejstwa dzisiejszych czasów.

## BIBLIOGRAFIA

- Fedrig, R. E./ Mishra, P. 2004. "Emotional responses to computers: experiences in unfairness, anger and spite". [w:] *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. 13/2, 143-161.



- McKinnon, D. H./ Nolan, P.C.J./ Sinclair, K. E. 2000. "A longitudinal study of student attitudes toward computers: resolving an attitude decay paradox". [w:] *Journal on Computing in Education*, 32/3, 325-335.
- Taylor, G./ Nikolova, O. 2004. "Influence of gender and academic ability in a computer-based Spanish reading task". [w:] *Roepers Review* 27, 2004, 42-51.

## CZY MOŻNA W PEŁNI OPANOWAĆ INTONACJĘ JĘZYKA DRUGIEGO?

\*\*\*

*Can the intonation of the second language be fully acquired?*

*The article concerns the acquisition of English by Polish advanced students whose utterances are analysed in terms of the types of intonational contours used and compared against native English speakers' performance. The results reveal that Polish subjects have problems with applying complex tones, which are mostly absent or less frequent in Polish, though most grammatical uses of English intonation have been acquired successfully.*

\*\*\*

### 1.1. WSTĘP

Intonacja jest najtrudniejszym dla uczących się elementem języka obcego, a jednocześnie najważniejszym, ponieważ to ona jest powodem wielu nieporozumień w rozmowach z obcokrajowcami. W przypadku języka angielskiego, trudności dotyczą pragmatycznego i gramatycznego aspektu intonacji (Roach 1983; Grabc, Kochanski i Coleman, w druku; Setter, w druku). Celem tego badania jest określenie w jakim stopniu dorośli Polacy mogą przyswoić ten "niewyuczalny" element języka angielskiego.

### 1.2. EKSPERYMENT

Eksperyment dotyczył zbadania stopnia przyswojenia intonacji angielskiej przez dorosłych Polaków uczących się tego języka. Polegał on na wygłoszeniu wcześniej przygotowanego dialogu. Osoby biorące udział w badaniu to 10 normalnie słyszających studentów drugiego roku Instytutu Języka Angielskiego PWSZ w Nowym Sączu, kończący dwuletni kurs fonetyki angielskiej. Siedmiu z nich to kobiety. Wszyscy badani są w wieku 20 do 22 lat i pochodzą z południowej Polski. Sześciu z nich rozpoczęło naukę w wieku od 7 do 10 lat, pozostała czwórka dopiero w wieku 12-15 lat, czyli po okresie dojrzewania, który dla wielu badaczy oznacza okres krytyczny dla nauki języków obcych (Patkowski 1990). Znaczące jest jednak, że wszyscy badani rozpoczęli naukę po upływie wieku krytycznego dla nauki prozodii, który przypada na 6 rok życia (Carmichael 2000). Jednak, jak udowadnia wielu badaczy, wiek nie jest jedynym czynnikiem odgrywającym rolę w akwizycji języka drugiego i znane są przypadki osób, które opanowały perfekcyjny akcent.

#### 1.2.1. PRZYGOTOWANIE EKSPERYMENTU

Materiałem wyjściowym był dialog, którego uczestnicy eksperymentu nauczyli się na pamięć, a następnie odegrali w laboratorium PWSZ. Ich wypowiedzi zostały nagrane, a następnie opracowane w programie Praat (Boersma, Weenink 1992-2003). Nagrano też ten sam dialog wygłoszony przez dwóch nauczycieli pochodzących z Anglii, którzy w ten sposób

dostarczyli materiału porównawczego.

W badanym materiale najpierw wyróżniono sylaby prominentne oraz tę o głównym akcencie na podstawie przebiegu częstotliwości podstawowej oraz poziomu intensywności<sup>1</sup>. Następnie przypisano im odpowiednie tony. Transkrypcja użyta do oznaczenia wypowiedzi oparta została na systemie ToBI (*Tone and Break Indices*), stosującego dwa poziomy opisyjące wysokości sylab prominentnych: *high* (H) dla tonu wysokiego i *low* (L) dla niskiego, które mogą być łączone by oddać tony złożone, np. HL dla tonu opadającego (Pierrehumbert and Beckman 1986, Ladd 1996). Adnotacja została tu uproszczona; w modelu Pierrehumbert każdy kontur składa się z trzech rodzajów tonów: zmianę wysokości tonu (*pitch accent*) oznaczany znakiem \*, ton frazowy (*phrase tone / accent*) oznaczony  $\bar{\phantom{x}}$ , oraz ton graniczny (*boundary tone*) oznaczony %. Zatem intonacja opadająca można przedstawić jako H\* L $\bar{\phantom{x}}$  L%. W badanym materiale \* oznacza jedynie sylabę nuklearną, natomiast znaki H / L bez dodatkowych oznaczeń – pozostałe sylaby akcentowane. Sylaby nieakcentowane nie są oznaczane. Tony graniczne wyznaczają koniec frazy intonacyjnej. Choć nie ma zgodności co do wyznaczników granic fraz intonacyjnych, w przypadku dialogu bezsporną granicą jest koniec wypowiedzi jednego z rozmówców. W pozostałych przypadkach, granice wyznaczają wyraźne pauzy (powyżej 100 ms). Frazę intonacyjną dzieli się na odcinek przedakcentowy (*pre-head*), wszystkie sylaby akcentowane przed nukleusem (*Head*), sylaby nuklearnej, zwykle ostatniej akcentowanej we frazie, oraz znajdujących się za nią sylab nieakcentowanych (*Tail*) (Ball, Rahilly 1999).

### 1.3. WYNIKI EKSPERYMENTU

Na wyniki eksperymentu składa się 276 fraz intonacyjnych, po 23 nagranych przez każdego z 10 studentów i po 23 przez dwóch Anglików<sup>2</sup>. Przedstawili oni dialog dwa razy, raz interpretując go jako zwykłą, przyjazną rozmowę między partnerami (w tabelach pierwsze przebiegi ilustrujące zdania), drugi raz jako rozmowę skłóconych małżonków 10 lat po ślubie (drugie w kolejności przebiegi w tabelach), co naturalnie wpłynęło na wybór przebiegów intonacyjnych. Wypowiedzi tych ostatnich stanowią jedynie wzory, z którymi porównane zostały nagrania studentów, dlatego wszelkie statystyczne dane obliczone zostały na podstawie wypowiedzi studentów.

#### 1.3.1. AKCENTOWANIE

Choć w większości wypowiedzi sylaba nuklearna przypada na ostatnią akcentowaną sylabę we frazie intonacyjnej (wypowiedzi nienacechowane), jej umiejscowienie jest ograniczone głównie tym, co mówiący chce przekazać, co jest cechą wspólną polskiego i angielskiego systemu prozodycznego. Stąd różnice w akcentowaniu następujących badanych zdań: *I've been looking for them all afternoon* (Szukałem ich całe popołudnie), gdzie możliwe jest podkreślenie słów *all* (całe) i *afternoon* (popołudnie), oraz *You should really put your glasses on* (Naprawdę powinieneś założyć okulary), z podkreślonym akcentem słowem *really* (naprawdę) lub *glasses* (okulary). Na położenie sylaby nuklearnej wpływa również struktura informacyjna wypowiedzi, w której to co jest nowe, jest istotne dla rozmówcy, więc musi być podkreślone akcentem. Tak więc nowa informacja zawiera sylaby poprzedzające nukleus oraz samą sylabę nuklearną. Informacja, którą rozmówca już zna, nie potrzebuje takiego podkreślenia, zatem są to wszystkie sylaby za nukleusem (Cruttenden 1986).

<sup>1</sup> "Element dynamiczny objawiający się akustycznie wyższym poziomem intensywności mógłby być uważany za akcesoryczną cechę akcentu polskiego" (Jassem 1962: 20).

<sup>2</sup> Należy nadmienić, że prezentowana praca nie jest pracą statystyczną, ale lingwistyczną, mającą na celu uwypuklenie pewnej tendencji w akwizycji prozodii.

Jednak pomimo znacznych podobieństw, poprawny akcent zdaniowy w języku angielskim może nie być łatwy. W zebranych materiale, trudność sprawiało pytanie *Do you remember where I put my glasses, Sally?* (Czy pamiętasz, gdzie położyłem okulary, Sally?), w którym sylabą nuklearną jest *gla-*. *Sa-* w słowie *Sally* nie posiada akcentu, ponieważ jest to wołącz, ponadto, w strukturze informacyjnej wypowiedzi nie jest to nowa informacja. Dwie osoby z 10 studentów zaakcentowało *Sally*.

Błędna interpretacja, również związana ze strukturą informacyjną wypowiedzi, pojawiła się w zdaniu *Check behind these books* (Sprawdź za tymi książkami). Jedna osoba zaakcentowała *check* (sprawdź), co sugeruje, że *these books* (tymi książkami) nie są informacją nową, zatem nie są istotne dla słuchającego. To byłoby poprawne w takim kontekście jak: *These books... CHECK behind these books*.

Kolejnym kłopotliwym pytaniem okazało się *What do you WANT to do with them?* (Co chcesz z nimi zrobić?). Dwie osoby (20%) umiejscowiły akcent nuklearny na *want* (chcesz; tablica 3), co byłoby poprawne, gdyby powtórzyły to pytanie rozmówcy. W kolejnych dwóch wypowiedziach (20%) nukleus wystąpił na *them* (nimi), jednak nacisk położony na to słowo nie współgra z odpowiedzią – sugeruje on akcent kontrastywny, mający na celu poprawienie błędnych wniosków rozmówcy.

Jedna osoba zinterpretowała pytanie *But where are my trainers?* (Gdzie są moje adidasy?) z akcentem na słowo pytające *where*. Ta interpretacja byłaby poprawna w takim kontekście jak np. *I didn't ask how but WHERE are my trainers* lub gdyby to pytanie było prośbą o powtórzenie odpowiedzi: *Ok, I heard this, but WHERE are my trainers?* Błędne umieszczenie akcentu nuklearnego nie jest jednak częste: 3,2% (9 przypadków).

### 1.3.2. ZDANIA PYTAJĄCE

Gramatyczna funkcja intonacji, zarówno w języku polskim jak i angielskim, jest chyba najmniej istotną z funkcji, jako że ważniejszymi znakami sygnalizującymi typ zdania są składnia, szyk wyrazów w zdaniu, itp. Jednak w obu językach istnieją pewne tendencje, nie zawsze się pokrywające.

Typowa intonacja pytajna jest rosnąca: zarówno w języku polskim jak i angielskim występuje obligatoryjnie w pytaniach o rozstrzygnięcie, tzw. pytaniach tak / nie. W języku polskim dotyczy to również pytań z partykułą *czy*. W języku angielskim pytania o uzupełnienie, czyli z zaimkiem pytającym (*wh-questions*), charakteryzuje intonacja opadająca, podczas gdy w języku polskim pytania te posiadają dodatkowo akcent rematyczny, czyli "wyraźne zmiany tonu w innych fragmentach frazy"<sup>3</sup>, zazwyczaj na wyrazach pytajnych (Sawicka 1995:184-5), po którym z reguły następuje kadencja (ton opadający).

Do	you	re	mem	ber	where	I	put	my	glass	es	Sa	lly?	N
H			H		H		H		H*L			H%	-
L			L		L		L		H*L			L%	-
L			HL		L		L		H*L			H%	2
	H		HL		H		H		H*L			H%	1
H			HL		HL		HL		H*L			H%	1
H			HL		L		L		H*L			H%	1
H	H		L*H	H%	H		H		H*L			H%	1
	HL		L		HL		HL		HL		L*H	H%	1

<sup>3</sup> Fragmentcie innym niż sylaba nuklearna.

<i>Do</i>	<i>you</i>	<i>re</i>	<i>mem</i>	<i>ber</i>	<i>where</i>	<i>I</i>	<i>put</i>	<i>my</i>	<i>glass</i>	<i>es</i>	<i>Sa</i>	<i>lly?</i>	<i>N</i>
H			H		H		H		H*L			H%	1
L			L		L		L		L		L*H	H%	1
H			HL		H		HL		H*L			H%	1

Tabela 1. Przebieg konturów intonacyjnych pytania o rozstrzygnięcie (pogrubione przebiegi to wypowiedzi Anglików).

W prezentowanym dialogu wystąpiły dwa pytania o rozstrzygnięcie. Pierwsze dwa przebiegi oznaczone pogrubioną czcionką przedstawiają wypowiedź Anglika, pierwsze w tonie neutralnym, drugie w tonie sarkastycznym, stąd różnica w konturach intonacyjnych (patrz sekcja 1.3.4.). Wypowiedzi studentów charakteryzują pewne różnice w wysokości przebiegu intonacji przed sylabą nuklearną. Niski przebieg (1 wypowiedź) może sugerować małe zaangażowanie mówiącego lub jego/jej negatywną postawę. W jednym przypadku student zahałał się, w wyniku czego jego wypowiedź można zinterpretować jako składająca się z dwóch fraz. Najważniejsza jednak dla typu zdania i jego znaczenia jest zmiana tonu na sylabie nuklearnej. W większości wypowiedzi to intonacja opadająco-rosnąca (80%), z tonem opadającym na *gla-*, oznaczającym nową informację, i pozostałymi nieakcentowanymi sylabami o rosnącej częstotliwości, oznaczających pytanie. W dwóch wypowiedziach (20%) przebieg jest rosnący, typowo dla pytań, jednak zmiana tonu następuje błędnie na wołacz *Sally*, co mogłoby być przyczyną nieporozumień. Tak ułożony akcent sugerowałby, że słowo znajduje się w apozycji i odnosi się do jakiejś innej osoby (por. sekcja 1.3.1.). Tylko jedna wypowiedź ma intonację o przebiegu podobnym do wypowiedzi Anglika (pierwszy przebieg w tablicy 1).

<i>Can</i>	<i>you</i>	<i>see</i>	<i>them?</i>	<i>N</i>
H	H	H*L	H%	-
L	L	L*H	H%	-
H	H	H*L	H%	1
H	H	H*L	L%	4
L	H	H*L	L%	1
H	H	L*H	H%	1
H	L	L*H	H%	2
L	L	H*L	H%	1

Tabela 2. Przebieg konturów intonacyjnych pytania o rozstrzygnięcie (pogrubione przebiegi to wypowiedzi Anglików).

Pytanie *Can you see them?* (Widzisz je?) ma przebieg rosnący w 3 wypowiedziach (30%). 5 wypowiedzi (50%) kończy przebieg opadający, prawdopodobnie z powodu uogólnienia zasady "kadencja w pytaniach o uzupełnienie" i przeniesienia jej na pytania z inwersją. Może być również wynikiem wpływu języka polskiego, w którym słowa pytajne są czynnikiem pozaintonacyjnym oznaczającym typ wypowiedzi, zatem w pytaniach z partykułą *czy* intonacja nie musi rosnąć. Dwie wypowiedzi kończy intonacja opadająco-rosnąca, z których jedna z przednuklearnym odcinkiem frazy o wysokiej częstotliwości pokrywa się dokładnie z przebiegiem pierwszej wypowiedzi Anglika (pierwszy przebieg w tablicy 2).

<i>What</i>	<i>do</i>	<i>you</i>	<i>want</i>	<i>to</i>	<i>do</i>	<i>with</i>	<i>them?</i>	<i>N</i>
H			H		H*L		L%	2
H			H		H*L		L%	3
H			HL		HL		L*H H%	2
H			L		H*L		L%	1
H			H*L		L		L%	2
L			L		H*L		L%	1
HL			HL		H*L		L%	1

Tabela 3. Przebieg konturów intonacyjnych pytania o uzupełnienie (pogrubiony przebieg to wypowiedzi Anglików).

W pytaniach o uzupełnienie, tutaj w pytaniu *What do you want to do with them?* (co chcesz z nimi zrobić?; tablica 3), przeważa przebieg opadający (80%), również w tych dwóch wypowiedziach, gdzie sylaba nuklearna znajduje się na *want* (patrz sekcja 1.3.1.). Dwie osoby zastosowały ton rosnący, który w języku angielskim stosowany jest w pytaniach-echo, w wyniku uogólnienia zasady “przebieg rosnący w pytaniach”. Rosnąca intonacja może być stosowana w angielskich pytaniach o uzupełnienie skierowanych do dzieci; brzmi wtedy uspokajająco. Taka sama w pytaniach do dorosłych jest protekcyjna i może być źródłem nieporozumień. Te same osoby umiejscowiły akcent nuklearny na ostatniej sylabie, co nie zgadza się ze strukturą informacyjną pytania: *to do* pyta o nową istotną informację, nie *them* (patrz sekcja 1.3.1.). Obaj Anglicy zastosowali podobny przebieg intonacyjny, który pokrywa się z przebiegiem trzech wypowiedzi studentów (30%).

W pytaniu *And what colour are my trousers then?* (To jaki kolor mają moje spodnie?; tablica 4), w 2 przypadkach użyto błędnie intonacji rosnącej (20%), zaś w kolejnych 2 – opadająco-rosnącej. Aż 6 (60%) wypowiedzi ma prawidłowy opadający przebieg, jak w pierwszej wypowiedzi Anglika. Nikt ze studentów nie zastosował “kłótlivej” rosnąco-opadającej intonacji. Natomiast pytanie *But where are my trainers?* wymówione zostało bezbłędnie z wyjątkiem jednego przypadku umiejscowienia sylaby nuklearnej na słówku pytajnym (patrz sekcja 1.3.1.).

<i>And</i>	<i>what</i>	<i>co</i>	<i>lour</i>	<i>are</i>	<i>my</i>	<i>trou</i>	<i>sers</i>	<i>then?</i>	<i>N</i>
	H	H		H		H*L		L%	-
	L	L		L		L*+H		L L%	-
	H	L		L		H*L		H%	1
	H	HL		L		H*L		H%	1
	H	HL		L		L*H		H%	2
	H	HL		L		H*L		L%	6

Tabela 4. Przebiegi konturów intonacyjnych pytań o uzupełnienie (pogrubione przebiegi to wypowiedzi Anglików).

a)

<i>Green?</i>	<i>N</i>
L*H H%	-
H*L L%	-
L*H H%	7
H*L H%	3

b)

<i>should</i>	<i>n't</i>	<i>you?</i>	<i>N</i>
H*L		L%	2
H*L		L%	9
H*L		H%	1

Tabela 5. Przebiegi konturów intonacyjnych pytania-echo i *question tag* (pogrubione przebiegi to wypowiedzi Anglików).

W pytaniu-echo *Green?* (Zielony?; tablica 5a) większość studentów (70%) zastosowała przebieg rosnący, jak w języku polskim. W języku angielskim w tym rodzaju pytań można użyć zarówno przebiegu rosnącego, jak i opadająco-rosnącego. Jedynie trzy osoby (30%) zastosowały tę drugą opcję. Nie było większych trudności z właściwą wymową pytania typu *question tag* (tablica 5b), które 90% zinterpretowało poprawnie jako nie typowe pytanie, ale wezwanie do potwierdzenia tego, co mówiący zakomunikował. Jedna osoba użyła tonu opadająco-rosnącego, który nie występuje w tych pytaniach.

### 1.3.3. ZDANIA TWIERDZĄCE

W obu językach pełne zdania twierdzące kończą się z reguły kadencją, a wszelkie odstępstwa warunkowane są emocjami mówiących, ich nastawieniem lub stylem jakiego używają. W badanym materiale wystąpiło 10 zdań tego typu, w większości których zaobserwowano przewidywane kontury intonacyjne. Poniższe tabele prezentują te przebiegi, których wybór jest szczególnie interesujący.

<i>Of</i>	<i>course</i>	<i>Joe</i>	<i>N</i>
	H*L	L%	-
	L*+H	LL%	-
	H*L	H%	6
	H*L	L%	4

Tabela 6. Przebiegi konturów intonacyjnych twierdzenia *Of course, Joe* (pogrubione przebiegi to wypowiedzi Anglików).

Przebieg intonacyjny zdania *Of course, Joe* (Naturalnie, Joe; tablica 6) zależy w dużej mierze od emocjonalnego zaangażowania mówiącego. Ton wysoko-opadający (pierwsza wypowiedź Anglika), prawdopodobnie najczęściej używany ton w angielskich zdaniach tego typu, oznacza przyjazne nastawienie i pozytywne zaangażowanie mówiącego. Jeśli powyższy ton zostanie zastąpiony tonem nisko-opadającym, mówiący będzie sprawiać wrażenie znudzonego. Natomiast ton rosnąco-opadający (druga wypowiedź Anglika) przekazuje wyraźnie negatywną postawę mówiącego; to ton kłótlivy, autorytatywny lub wręcz apodyktyczny. Cztery osoby (40%) użyły podobnego przebiegu jak w przyjaznej pierwszej wypowiedzi, natomiast 6 (60%) zastosowały ton opadająco-rosnący, sygnalizujący albo niepewność, albo jakąś informację ukrytą "między wierszami", czego osoby te nie były zapewne świadome. Nie można jednak uznać tego wyboru jako niezgodnego z kontekstem, a więc błędnego. Nikt ze studentów nie użył "kłótliwego" przebiegu rosnąco-opadającego.

W krótkim zdaniu wyrażającym zgodę *Yes (Tak)* oczekiwany tonem jest ton

opadający, zastosowany przez prawie wszystkich uczestników (90%), z wyjątkiem jednej osoby, która użyła opadająco-rosnącego. Zdanie to odpowiada na pytanie *Can you see them?* (Czy je widzisz?) i w tym kontekście wybór tego tonu przekazuje brak przekonania mówiącego. O tym, że student nie był świadomy tego znaczenia świadczy to, że brakuje w jego wypowiedzi takich cech wahania, jak wydłużenie sylaby czy dłuższej pauzy.

<i>I</i>	<i>think</i>	<i>I'll</i>	<i>throw</i>	<i>a</i>	<i>way</i>	<i>that</i>	<i>T-</i>	<i>shirt</i>	<i>and</i>	<i>trai</i>	<i>ners</i>	<i>N</i>
	H		H		H*L L%		L*H	H%		L*H	H%	-
	L		L		H*L L%		H*L	L%		H*L	L%	-
	H		H		L		L*H	H%		H*L	L%	9
	H		H		H*L L%		L*H	H%	H	L*H	H%	1

Tabela 7. Intonacja wyliczeń (pogrubione przebiegi to wypowiedzi Anglików)

Intonacje wyliczeń (tablica 7) często klasyfikuje się jako osobną formę intonacji. Wypowiedzi tego typu są wielofrazowe, w których każda fraza składowa to wypowiedź niezakończona, a zatem z progredientnym konturem (bez zmiany kierunku  $f_0$ ) lub słabą antykadencją (Sawicka 1995:186). Jeśli końcowy ton jest opadający, wyliczanie jest zakończone. Zasada ta obowiązuje zarówno w języku polskim, jak i angielskim, więc wszystkie wypowiedzi studentów mają oczekiwany przebieg, choć możliwa była opcja "kłótliva" (druga wypowiedź Anglika) z kadencją na każdej frazie składowej.

W zdaniu *That's blue* (Są niebieskie), które koryguje błędne przekonania rozmówcy, jedna osoba (10%) użyła łagodzącego przebiegu opadająco-rosnącego, pozostali uczestnicy wybrali bardziej asertywny ton opadający.

<i>I'm</i>	<i>so</i>	<i>so</i>	<i>rry</i>	<i>N</i>
L	H	H*L	H%	-
L	H	H*L%	L%	-
L	H	H*L	H%	3
L	H	H*L	L%	3
H	L	L*H	H%	1
H	-	H*L%	L%	1
L	L	L*H	H%	1
H	-	L*H	H%	1

Tabela 8. Przebiegi konturów intonacyjnych zwrotu przeproszającego (pogrubione przebiegi to wypowiedzi Anglików; pauzy oznaczają brak sylaby w wypowiedzi)

Zwrot *I'm so sorry* (Tak mi przykro; tablica 8) nie jest typową wymianą informacji, ale służy podtrzymaniu wzajemnych relacji między rozmówcami. Podobnie jak powitania, pożegnania, czy podziękowania, jest na wół rytualnym wyrażeniem, z raczej stałą intonacją, różną w poszczególnych językach. W przypadku powyższego zwrotu, właściwa jest intonacja opadająco-rosnąca, ale jedynie 3 osoby (30%) ją zastosowały. W 4 wypowiedziach (40%) przebieg był opadający, przez co brzmią one agresywnie. Właściwe byłyby tylko w kontekście kłótni, jak w drugiej wypowiedzi Anglika. 3 osoby użyły intonacji rosnącej, którą stosuje się wyłącznie w prośbie o powtórzenie tego, czego nie usłyszało się dokładnie.

W zdaniu *I must have thrown them away* (Musiałam je wyrzucić), dwie osoby (20%)



zastosowały ton nisko rosnący, który nie pasuje do kontekstu: taka intonacja, zarówno w pytaniach jak i w zdaniach, brzmi krytycznie. 5 osób (50%) użyło intonacji podobnej do intonacji Anglika. W “kłótniwej” wersji (druga wypowiedź w kolejności), zastosowano cierpką intonację rosnąco-opadającą.

#### 1.4. WNIOSKI

Analiza powyższego materiału pozwoli odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Jakie funkcje intonacji angielskiej zostały nabyte przez polskich studentów?
2. Które z nich nie zostały opanowane?
3. Co jest powodem sukcesu lub jego braku w akwizycji obcej intonacji?

Poniższa tabela przedstawia frekwencje prawidłowo zastosowanych przebiegów intonacyjnych w podstawowych klasach gramatycznych. Skróty oznaczają uczestników badania. Oceniając poprawność zastosowanych przebiegów, brano pod uwagę zmianę tonu na sylabie nuklearnej, jeśli akcent został właściwie umiejscowiony. Pierwsza cyfra oznacza ile razy zastosowano właściwą intonację w danym typie wypowiedzi.

	<i>BoF</i>	<i>CzF</i>	<i>JeM</i>	<i>KnM</i>	<i>MaF</i>	<i>MiM</i>	<i>NoF</i>	<i>PoF</i>	<i>RaF</i>	<i>TuF</i>
Pytania	7 87.50%	5 62.50 %	8 100.00 %	6 75.00 %	7 87.50 %	7 87.50 %	3 37.50 %	5 62.50 %	5 62.50 %	7 87.50 %
Twierdzenia	10 100.00 %	10 100.00 %	10 100.00 %	10 100.00 %	10 100.00 %	10 100.00 %	10 100.00 %	10 100.00 %	8 80.00 %	10 100.00 %
zd. przeproszające	1 100.00 %	0	0	0	0	0	1 100.00 %	1 100.00 %	0	0
Wylczenie	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %	1 100.00 %

Tabela 9. Frekwencje prawidłowo zastosowanych przebiegów intonacyjnych w podstawowych klasach gramatycznych

Najmniej kłopotów sprawiały zdania twierdzące. Choć w języku polskim mają one intonację opadającą, w wypowiedziach studentów nie zawsze taką miały. Jak opisano w sekcji 1.3.3., stosowano również opadająco-rosnącą, w większości przypadków we właściwym kontekście. Tylko jedna osoba (*RaF*) zastosowała błędny przebieg w dwóch zdaniach. Intonacji wylczeń studenci nie musieli się uczyć – w obu językach jest sekwencją podobnych tonów. Najwięcej trudności sprawiły pytania: jeden student (*JeM*) nie popełnił żadnego błędu. Najczęstszą przyczyną niewłaściwej intonacji było uogólnienie zasad drugiego języka, stąd przypadki intonacji opadającej w pytaniach o rozstrzygnięcie lub rosnącej w pytaniach o uzupełnienie. Uogólnieniem można też tłumaczyć użycie intonacji opadająco-rosnącej w *question tag*. Tylko trzy prawidłowe przebiegi w zdaniu przeproszającym oznaczają, że “intonacyjne kolokacje” nie były odpowiednio zaakcentowane w programie kursu wymowy.

Nieprawidłowe umiejscowienie sylaby nuklearnej (patrz tablica 10) nie tylko wpływa na kształt przebiegu intonacyjnego, ale również na znaczenie wypowiedzi. Przyczyny tych błędów to transfer zasad polskiej prozodii, np. w pytaniu *What do you want to do with them?* (sekcja 1.3.1.), w którym 2 osoby zaakcentowały ostatnie słowo, to niewłaściwa analiza

struktury rytmicznej wypowiedzi. Zaakcentowanie słowa pytajnego (np. w pytaniu *Which jumper?*) może wynikać z zastosowania mocnego akcentu rematycznego. Najwięcej błędów tego typu popełnił student RaF.

Na zainteresowanie zasługuje również frekwencja użycia tonów złożonych, tutaj jedynie tonu rosnąco-opadającego. Tony złożone występują również w języku polskim (Steffen-Batogowa 1996), głównie jednak w wypowiedziach nacechowanych emocjonalnie, zatem stosowanie ich przez studentów dostarcza informacji co do stopnia przyswojenia angielskiej intonacji. 2 osoby nie stosowały go w ogóle, w tym jedna (MaF), która wypadła stosunkowo dobrze w ocenie. Najwięcej tonów tego typu wystąpiły w wypowiedziach 2 studentów (BoF i PoF). Nie zawsze zostały one użyte właściwie (*question tag*) lub w niewłaściwym kontekście, wyraźnie na skutek uogólnienia zasad drugiego języka.

	BoF	CzF	JeM	KnM	MaF	MiM	NoF	PoF	RaF	TuF
Błędny nukleus	0	1 4.30%	0	2 8.70%	0	1 4.30%	2 8.70%	0	3 13.00%	0
Ton rosn.-opad.	5 21.70%	3 13.00%	1 4.30%	0	0	1 4.30%	2 8.70%	5 21.70%	2 8.70%	1 4.30%

Tablica 10. Frekwencja błędnego umiejscowienia sylaby nuklearnej oraz użycia tonu rosnąco-opadającego

Odpowiedź na pytanie, czy uczący się języka drugiego osiągnął kompetencję natywnego użytkownika tego języka jest trudna do ustalenia. Uczący się posługujący się językiem obcym w stopniu zaawansowanym jest wielojęzyczny, zatem jego umiejętności różnią się od umiejętności osoby, dla której język drugi jest językiem ojczystym, zwłaszcza, jeśli jest jednojęzyczny. Taki uczący się włada dwoma systemami językowymi, które oddziałują na siebie nawzajem, zatem system drugiego języka nie będzie identyczny z systemem natywnego mówcy (Cook 1992). Wyraźne jest to zwłaszcza w prozodii, która w przeciwieństwie do segmentalnego poziomu języka, jest trudna do opanowania w stu procentach. Jest to widoczne to w powyższym badaniu, gdzie nawet najbardziej wyróżniający się uczestnicy nie uniknęli błędnych przebiegów intonacyjnych. Najważniejsza jest jednak komunikacja bez zakłóceń i, patrząc z tego punktu widzenia, przynajmniej 4 uczestników (BoF, JeM, MaF, TuF?) może porozumiewać się bez nieporozumień.

## BIBLIOGRAFIA

- Ball, M. J./ Rahilly, J. *Phonetics: The science of speech*. London: Arnold.
- Carmichael, L. 2000. *Measurable degrees of foreign accent: a correlational study of production, perception and acquisition*. University of Washington.
- Cook, V. 1992. "Evidence for multicompetence." [w:] *Language Learning* 42, 557-591.
- Cruttenden, A. 1986. *Intonation*. Cambridge: CUP.
- Dukiewicz, L. 1978. *Intonacja wypowiedzi polskich*. Wrocław: PAN.
- Grabe, E./ Kochanski, G. /Coleman, J. "The intonation of native accent varieties in the British Isles: potential for miscommunication?" W druku.
- Jassem, W. 1962. *Akcent języka polskiego*. Wrocław: Ossolineum.
- Ladd, D. R. 1996. *Intonational phonology*. Cambridge: CUP.
- Pastuszek-Lipińska, B. 2004. "An overview of a research project and preliminary results of two experiments on perception and production of foreign language sounds by

- musician and non-musicians.” [w:] *TMH-QPSR, KTH*, vol. 46: 61-74. Stockholm, Sweden.
- Patkowski, M. S. 1990. “Age and accent in second language. A reply to James Emil Flege.” [w:] *Applied Linguistics* 11, 73-89.
- Pierrehumbert, J. 1980. *The phonology and phonetics of English intonation*. MIT: IULC.
- Roach, P. 1983. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: CUP.
- Sawicka, I. 1995. *Fonologia*. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Setter, J. “Communicative patterns of intonation in L2 English teaching and learning: the impact of discourse approaches.” W druku.
- Steffen-Batogowa, M. 1996. *Struktura przebiegu melodii polskiego języka ogólnego*. Poznań: Sorus.

## CZY MOŻNA ZAPOBIEGAĆ BŁĘDOM W STOSOWANIU RODZAJNIKA?

\*\*\*

*Is it possible to prevent errors in the use of articles?*

*The use of German articles is a source of many linguistic mistakes for Polish students at any level of proficiency. The analysis presented in this paper focuses mainly on those incorrect uses of the definite, indefinite and zero article which distort the meaning of the message and may lead to disturbance in the process of linguistic communication.*

*It is the main point of the paper, therefore, to look at the article and the category of in/definiteness it expresses from the perspective of cognitive linguistics. Based on the principles of cognitive linguistics as formulated by Langacker (1995, 2005), the author defines the category of in/definiteness in terms of Langacker's viewing metaphor, and attempts to describe and explain the functioning of the less frequent uses of articles in German.*

\*\*\*

Błąd językowy definiuje się najogólniej jako „sprzeczne z intencją nadawcy naruszenie normy językowej” (Szulc 1980:91). Staje się on zjawiskiem szczególnie groźnym w przypadku komunikacji obcojęzycznej. Dzieje się tak ze względu na częstość, z jaką błąd występuje w języku obcym, jak również ze względu na uczestników komunikacji. Nadawcą i odbiorcą komunikatu mogą być zarówno uczący się i rodzimy użytkownik języka, jak i dwóch uczących się niejednokrotnie dysponujących różną kompetencją językową, co z kolei zwiększa ryzyko zniekształcenia przekazywanego komunikatu.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie w oparciu o założenia gramatyki kognitywnej Langackera, jak błędy związane z użyciem rodzajnika wpływają na znaczenie komunikatu językowego oraz pokazanie, jak komentarz kognitywny mógłby się przyczynić do zapobiegania błędom w tym zakresie.

### 1. BŁĄD W UŻYCIU RODZAJNIKA

Zagadnienie poprawnego użycia rodzajnika w języku niemieckim było już wielokrotnie tematem rozpraw lingwistycznych (Vater 1963,98), w tym wielu prac z zakresu semantyki strukturalnej (Oomen 1977), lingwistyki tekstu (Weinrich 1993), pragmalingwistyki (Bisle-Müller 1991), prac konfrontatywnych (Gaca 1979/89), (Czochralski 1990), (Sadziński 1995/96) i metodycznych (Cirko 1991), (Grimm/Kempton 1994).

Nadal jednak pozostaje ono źródłem bardzo wielu błędów językowych u uczących się języka niemieckiego Polaków i to na każdym poziomie zaawansowania. Świadczy o tym przeprowadzony przez mnie wśród studentów drugiego roku filologii germańskiej test sprawdzający poprawność użycia rodzajnika.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Do eksperymentu została wybrana celowo grupa z zaawansowaną znajomością języka niemieckiego (65 osób), by pokazać, w jakim stopniu zostało opanowane użycie rodzajnika w stosunku do innych struktur języka

W oparciu o wyniki analizy jakościowej i przykłady z testu można stwierdzić, że w przypadku rodzajnika będziemy mieć do czynienia zasadniczo z dwoma rodzajami błędów:

- a) Pierwsza grupa to błędy, w których rodzajnik sygnalizuje jedynie niepoprawność gramatyczną spowodowaną brakami w znajomości systemu językowego bądź też interferencją interlingwalną pomiędzy językiem niemieckim i polskim. Powodują one u odbiorcy poczucie dyskomfortu w odbiorze komunikatu, nie zakłócają jednak jego znaczenia. Należą do nich:
- błędny rodzaj gramatyczny:
- (1) *"Mit Fahrten in die Sächsische Schweiz beschlossen die schmucken Schiffe der Dresdner Weißen Flotte am Wochenende \*das Saison". (T 1)<sup>2</sup>*
- błędny przypadek:
- (2) *"Auf der Chaussee schlich ein Wagen zum nächsten Dorfe her gegen \*der Stadt zur Hälfte auf \*den gepflasterten zur anderen Hälfte auf \*den nicht gepflasterten Teil der Straße." (T 2)*
- błędny rodzajnik w konstrukcji syntaktycznej:
- (3) *"\*Am Bord der Poseidon unternahmen viele Passagiere einen Ausflug." (T 1)*
- (4) *"Es war \*der Frühling, beinahe \*der Sommer." (T 2)*
- (5) *"Was die Chaussee betraf, die von Bäumen, knorrigen Buchen \*des gesetzten Alters flankiert wurde (...)." (T 2)*

- b) Druga grupa to błędy w użyciu rodzajnika, w tym w stosowaniu rodzajnika określonego, nieokreślonego i zerowego, które mogą być również wywołane interferencją interlingwalną z językiem polskim. Powodują one zniekształcenie znaczenia komunikatu i mogą prowadzić do zaburzeń komunikacji językowej. To właśnie ta grupa błędów będzie przedmiotem analizy w tym referacie.<sup>3</sup>

## 1.1. BŁĄD W UŻYCIU RODZAJNIKA W PROCESIE KOMUNIKACJI

Analiza uwzględnia przede wszystkim częste przypadki błędów w użyciu rodzajnika wynikające z fakultatywności wyrażania określoności i nieokreśloności w języku polskim i ma na celu pokazanie, w jakim stopniu poszczególne błędy w użyciu rodzajnika wpływają na znaczenie komunikatu językowego. Znaczenie rozumiane jest tu za Langackerem jako "... nie tylko określony układ treści pojęciowych, ale i określony sposób przedstawienia tych treści przez mówiącego" (Tabakowska 1995:56).

Ten ostatni element, określanym mianem pragmatycznego zakotwiczenia wypowiedzi, bądź też pragmatycznego kontekstu, "w którym w teorii Langackera zostaje osadzone wyrażenie językowe, obejmuje fakt zaistnienia konkretnej wypowiedzi skonstruowanej przez mówiącego w określonej sytuacji i dla określonego celu, uczestników tej wypowiedzi

---

niemieckiego. Test składał się z dwóch tekstów z lukami, które powstały w parciu o teksty autentyczne. Tekst 1 to fragment notatki prasowej, tekst 2 natomiast pochodzi z opowiadania T. Manna pt. "Der Weg zum Friedhof", które zostało fragmentarycznie omówione w gramatyce tekstu H. Weinricha (1993: 413 n.) i na tej podstawie wykorzystane w teście.

<sup>2</sup> Oznaczenia T (1) i (T2) odnoszą się do tekstów znajdujących się w załączonym teście.

<sup>3</sup> Przykłady (3) – (5) we względu na stosowanie rodzajnika nieokreślonego, określonego i zerowego należą także do drugiej grupy błędów w użyciu rodzajnika.

wyróżnionej jako swego rodzaju zdarzenie (ang. *speech event*), oraz okoliczności, w których to zdarzenie nastąpiło" (Tabakowska 1995:76).

W oparciu o zaburzenia, jakie wywołują w komunikacji wyróżniam następujące dwie grupy błędów w użyciu rodzajnika:

- znaczenie komunikatu ulega częściowemu zniekształceniu tj. cel mówiącego ulega zmianie, pozostałe czynniki składające się na kontekst pragmatyczny jak i treść pojęciowa wyrażenia językowego nie zmieniają się. Taki efekt komunikacyjny wywołują głównie błędy w wyrażaniu określoności i nieokreśloności.

a) wyróżnienie nieokreślonego egzemplarza danej klasy przedmiotów jako określonego przez czynniki pozajęzykowe i językowe:

(6) "*An Bord der Poseidon unternahmen viele Passagiere \*den Ausflug.*" (T 1)

(7) "*Auf der Chaussee schlich \*der Wagen zum nächsten Dorfe her gegen die Stadt. er fuhr zur Hälfte auf dem gepflasterten. zur anderen Hälfte auf dem nicht gepflasterten Teile der Straße.*" (T 2)

b) wyróżnienie nieokreślonego zbioru przedmiotów danej klasy jako zbiór określony

(8) "*Bei der fünften Folge der beliebten Elbgespräche sprachen \*die bekannten Wissenschaftler über die Vergangenheit und Gegenwart der Landschaft (...).*" (T 1)

(9) "*Was die Chaussee betraf, die von Bäumen, \*den knorriegen Buchen gesetzten Alters flankiert wurde (...).*" (T 2)

c) wyróżnienie określonego przez czynniki pozajęzykowe lub językowe egzemplarza danej klasy przedmiotów jako nieokreślony:

(10) "*Mit Fahrten in die Sächsische Schweiz beschlossen die schmucken Schiffe der Dresdner Weißen Flotte am Wochenende \*ein Saison.*" (T 1)

(11) "*\*Ein Fuhrmann ließ seine Beine zu beiden Seiten der Deichsel hinabhängen (...).*" (T 2)

c) wyróżnienie określonego zbioru danej klasy jako zbiór nieokreślony:

(12) *Die Vögel zwitscherten in \*Buchen.* (T2)

d) interpretacja wyróżnienia nieokreślonego, dowolnego egzemplarza danej klasy przedmiotów jako jego anonimizacja:

(13) "*In einem Frauenverein spricht der Soziologe über die Bevölkerungsexplosion auf der Erde. Er schließt seinen Vortrag mit den Worten: Irgendwo auf der Erde bringt eine Frau jede Minute, Tag und Nacht ein Kind zur Welt. Was soll man dagegen tun? Darauf eine Stimme aus dem Zuhörerkreis: Man muss diese Frau sofort finden und dafür sorgen, dass sie damit aufhört*" (Oomen 1977: 96f.).

Mylne odczytanie intencji mówiącego jest tu błędem popełnionym świadomie dla celów żartu językowego.

- znaczenie komunikatu ulega częściowemu zniekształceniu, tj. treść pojęciowa wyrażenia językowego ulega zmianie, kontekst pragmatyczny nie zmienia się. Tego rodzaju błędy występują przy wyrażaniu homonimów np.

(14) *Als die Eltern starben, mussten die Kinder \*den Erbe aufteilen.*

Na podstawie przedstawionej tu analizy możemy stwierdzić, że zniekształcenia komunikatu wywoływane są nie tylko przez błędne użycie rodzajnika, ale również mogą być spowodowane błędną interpretacją rodzajnika w tekście. Przeważająca ich część wynika z błędów w wyrażaniu określoności i nieokreśloności, dlatego chciałabym posłużyć się komentarzem kognitywnym, by sprawdzić czy może on pomóc w lepszym wyjaśnieniu kategorii określoności i nieokreśloności i tym samym przyczynić się do zmniejszenia liczby błędów w tym zakresie.

## 2. OKREŚLONOŚĆ I NIEOKREŚLONOŚĆ

Kluczem do naszych rozważań z pozycji gramatyki kognitywnej Langackera jest postać mówiącego jako subiektywnego konceptualizatora. Przekazuje on odbiorcy wizję świata zawsze z jakiejś perspektywy, z czyjegoś punktu widzenia (Tabakowska 2003: 194). Konsekwencją przyjęcia danego punktu widzenia jest postrzeganie przedmiotu konceptualizacji jako określonego bądź nieokreślonego.

Określoność i nieokreśloność możemy, zatem zdefiniować na podstawie langackerowskiej metafory oglądu jako rezultat prowadzonego przez subiektywnego konceptualizatora z określonego punktu widzenia profilowania tj. "wyróżniania, podświetlania w obrębie bazy (tzn. pewnego pola doświadczeniowego) niektórych elementów jako szczególnie ważnych, a usuwaniu w cień (do tła) innych elementów" (Grzegorzczkova 1998:10).<sup>4</sup>

Wyrażając nieokreśloność mówiący profiluje nowy element danej klasy, który zostaje wprowadzony do komunikacji. Daje w ten sposób polecenie odbiorcy stworzenia w umyśle schematu wyobrażenia rzeczy, o której mówi i umieszczenia go w przestrzeni mentalnej tzw. aktualnej przestrzeni dyskursu. Powstały w ten sposób obraz ma charakter szkicu, na którym możemy zobaczyć, o jaki rodzaj przedmiotu chodzi mówiącemu. Może to być np.:

- dowolny pojedynczy egzemplarz danej klasy (sygnalizowany przez r. nieokreślony):

(15) *Ich will mir ein Auto kaufen.*

- egzemplarz, który ze względu na swoje właściwości (substancja, abstraktum) wypełnia całkowicie ramy oglądu (sygnalizowany przez rodzajnik zerowy):

(16) *Darf ich Ihnen noch Wein nachschenken?*

(17) *Der Arzt machte ihr Hoffnung auf Besserung.*

- bliżej nieokreślona grupa egzemplarzy, która wypełnia ilościowo całkowicie ramy oglądu (sygnalizowana przez rodzajnik zerowy):

(18) *Sind unter Ihnen Deutschlehrer?*

Przy określoności mówiący profiluje natomiast rzecz, która istnieje w jednym egzemplarzu i została wcześniej w sposób jawny bądź niejawny umieszczona w aktualnej przestrzeni dyskursu, odwołuje się więc do już istniejącego w przestrzeni mentalnej, rozpoznawalnego

<sup>4</sup> Termin "wyróżnienie" dla wyrażania kategorii określoności i nieokreśloności i odpowiednio dla rodzajników "wyróżnik" wprowadza już Jan Czocharlski w: J.Czocharlski. *Gramatyka niemiecka dla Polaków*. Warszawa: Wiedza Powszechna 1998 s.350 -382.

dla niego i odbiorcy wyobrażenia rzeczy. Nie jest to już szkic, lecz gotowy obraz, na którym jasno widać, który przedmiot ma na myśli autor. Może to być np.

- konkretna rzecz istniejąca w komunikacji tylko w jednym egzemplarzu (sygnalizowana przez rodzajnik określony):

- (19) *Ich habe das Auto vor zwei Jahren gekauft.*  
(20) *Bei dem Unfall wurde ein Pkw stark beschädigt.  
Der Fahrer erlitt beträchtliche Verletzungen.*  
(21) *Der Himmel ist klar, der Mond scheint.*

- określona grupa egzemplarzy danej klasy (sygnalizowana przez rodzajnik określony):

- (22) *Zuerst packen wir die Bücher ein!*

Określoność i nieokreśloność może również występować na jednym obrazie jednocześnie. Profilowany jest w tym wypadku element nieokreślony z uwagi na przekaz nowej informacji, element określony natomiast pozostaje w tle np.:

- (23) *Der ältere Herr hat sich gestern ein Buch gekauft.*

## 2.1. STOSOWANIE RODZAJNIKÓW

Subiektywna konceptualizacja pozwala nam twierdzić, że ta sama rzecz w obrębie tej samej bazy może być profilowana na różne sposoby tj. jako określona bądź nieokreślona, co manifestuje się w użyciu rodzajnika określonego, nieokreślonego i zerowego. Pewne konceptualizacje utrwala się z czasem w języku zyskując status obrazów konwencjonalnych (por. Tabakowska 2004:53), inne są świadectwem "świadomego przełamania konwencji" (Tabakowska 2000: 174). Na dowód tego przytaczam poniżej przykłady niektórych rzadszych użyć rodzajnika, te zaś, które znajdują się np. w zwrotach zleksykalizowanych nie będą tu przedmiotem obserwacji.

- (15') *Ich will mehr Auto, du willst weniger Sprit, was wollen wir mehr?*<sup>5</sup>  
(profilowanie samochodu jako substancji, by uwypuklić porównywalność życzeń kierowcy i samochodu zastosowane przez firmę Citroen jako chwyt reklamowy)
- (21') *Der neuentdeckte Planet hat auch einen Mond.*  
(profilowanie pojedynczego egzemplarza danej klasy)
- (16') *Ich trinke gern einen guten Wein.*  
(profilowanie substancji jako pojedynczego egzemplarza danej klasy)
- (16'') *Herr Ober, bringen Sie uns bitte den Wein!*  
(profilowanie substancji jako konkretnego egzemplarza danej klasy)
- (17') *Ich habe eine schwache Hoffnung, dass er kommt.*  
(profilowanie abstraktum jako pojedynczego egzemplarza danej klasy)

---

<sup>5</sup> H. Bisle-Müller. Artikelwörter im Deutschen. Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 1991s.118.



- (17") *Ich habe die Hoffnung, dass er kommt, aufgegeben.*  
(profilowanie abstraktum jako konkretnego egzemplarza danej klasy)
- (24) *Ich bin ein Berliner.*  
(profilowanie przynależności do klasy przedmiotów tutaj: do społeczności)
- (25) *"Nicht jeder Autofahrer ist ein Schuhmacher"<sup>6</sup>*  
(profilowanie osoby jako reprezentanta nowej kategorii, zbudowanej na potrzeby komunikacji )

Rodzajnik jest, zatem narzędziem w ręku konceptualizatora, za pomocą którego może on dokonywać subtelnych zmian znaczenia, zmian jednak niezwykle istotnych dla prawidłowego odczytania komunikatu. Każde użycie rodzajnika jest jego świadomym wyborem, dostarcza przy tym wskazówek, „(...) *które pozwalają orzec, jakie jest stanowisko autora tekstu wobec danej osoby, rzeczy lub faktu, oraz jakie autor robi na ten temat założenia w odniesieniu do swojej publiczności*“ (Tabakowska 2003:194).

#### 4. CO GRAMATYKA KOGNITYWNA MOŻE WNIĘŚĆ DO DYDAKTYKI RODZAJNIKA?

Jak wynika z przedstawionego powyżej podziału błędów w użyciu rodzajnika, błędy w wyrażaniu kategorii określoności i nieokreśloności stanowią zagrożenie dla komunikacji, mogą bowiem powodować częściowe zniekształcenie komunikatu językowego. W kontekście postawionego w tytule pytania: *Czy można zapobiegać błędom w użyciu rodzajnika?* gramatyka kognitywna Langackera może okazać się bardzo pomocna i pełnić dla dydaktyki przede wszystkim funkcję wyjaśniającą.

Pokazuje bowiem, że rodzajnik to nie tylko „poprawnościowy wymóg gramatyki“ (Tabakowska 2003:194), ale również środek językowy, który w istotny dla komunikacji sposób kształtuje znaczenie.

Zastosowanie metafory oglądu pozwala na bardziej obrazowe przedstawienie kategorii określoności i nieokreśloności, jak również umożliwia obrazowe wyjaśnienie różnic w znaczeniu wywołanych użyciem poszczególnych rodzajników, co może przyczynić się do lepszego zrozumienia tej kategorii, zwłaszcza dla użytkowników języka polskiego, w którym wyrażanie określoności/nieokreśloności jest fakultatywne. Zaletą tego wyjaśnienia jest również precyzja i prostota.

Niezwykle istotne wydaje się ponadto podniesienie roli subiektywnej konceptualizacji, co pozwala na wyjaśnienie również rzadszych użyci rodzajnika w ramach jednego spójnego modelu języka.

Komentarz kognitywny w połączeniu z takimi ćwiczeniami jak praca na tekstach i analiza błędów w użyciu rodzajnika może stać się w moim przekonaniu pomocnym narzędziem nauczyciela, narzędziem, które może przyczynić się do bardziej świadomego użycia rodzajnika, a tym samym może zapobiegać dalszym błędom w tym zakresie.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J./ Tokarski, R. 1998. *Profilowanie w języku i w tekście*. Lublin.
- Bisle-Müller, H.1991. *Artikelwörter im deutschen. Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung*. Tübingen.

<sup>6</sup> K. Stegelmann. *Der menschliche Faktor*. "Spiegel Special" 2005 nr 1, s.107.

- Cirko, L. 1991. „Rodzajnik języka niemieckiego jako problem dydaktyczny“. [w:] *Języki Obce w Szkole* 4, 291-297.
- Czochralski, J. 1990. *Gramatyka niemiecka dla Polaków*. Warszawa.
- Gaca, A. 1979. „Zur nominalen Koreferenz im Deutschen und Polnischem“. [w:] *Studia Germanica Posnaniensia* VII, s.41-55
- Gaca, A. 1989. „Artikelopposition im Deutschen und Artikellosigkeit im Polnischen aus der Sicht der Textstruktur“. [w:] *Studia Germanica Posnaniensia* XVI, s.127-146
- Grimm, H.-J./ Kempster, F. 1994. *Kleine deutsche Artikellehre. Ein Übungsbuch*. Leipzig.
- Langacker, R.W. 2005. *Wykłady z gramatyki kognitywnej*. Lublin.
- Sadziński, R. 1995/96. *Die Kategorie der Determiniertheit und Indeterminiertheit im Deutschen und Polnischen*. Częstochowa.
- Szulc, A. (1980): *Der Sprachfehler*. In: Sprache – Text - Geschichte. Nr. 304, Göppingen.
- Tabakowska, E. (1995): *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.
- Tabakowska, E. (2003): *O przekładzie na przykładzie. Rozprawa tłumacza z EUROPAŃ Normana Daviesa*. Kraków.
- Tabakowska, E. 2004. „O językowych wyznacznikach punktu widzenia“. [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*. Red. J. Bartmiński, S. Niebrzegowska – Bartmińska, R. Nycz Lublin. 47-64.
- Vater, H. 1998. „Determinantien und Pronomina in der DP“. [w:] Bassola, P. (red.): *Beiträge zur Nominalphrasensyntax*. Acta Germanica Szegediensis 6. Szeged. 13-43.
- Weinrich, H. 1993. *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim.

## ZALĄCZNIK: TEST

1. Setzen Sie bitte den bestimmten, den unbestimmten oder den Nullartikel (-) richtig ein!

### ZEITUNGSMELDUNG

Dresdner Weiße Flotte hatte Saisonausklang

Dresden (dpa). Mit \_\_\_\_\_<sup>1)</sup> Fahrten in \_\_\_\_\_<sup>2)</sup> Sächsische Schweiz beschlossen \_\_\_\_\_<sup>3)</sup> schmuck \_\_\_\_\_<sup>4)</sup> Dresdner Weißen Flotte \_\_\_\_\_<sup>5)</sup> Wochenende \_\_\_\_\_<sup>6)</sup> Saison. An \_\_\_\_\_<sup>7)</sup> Bord \_\_\_\_\_<sup>8)</sup> "Poseidon" unternahmen \_\_\_\_\_<sup>9)</sup> viel \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> Passagiere \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> Ausflug. Bei \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> fünf \_\_\_\_\_<sup>12)</sup> Folge \_\_\_\_\_<sup>12)</sup> beliebt \_\_\_\_\_<sup>13)</sup> "Elbgespräche" sprachen \_\_\_\_\_<sup>13)</sup> bekannt \_\_\_\_\_<sup>14)</sup> Wissenschaftler über \_\_\_\_\_<sup>14)</sup> Vergangenheit und \_\_\_\_\_<sup>15)</sup> Gegenwart \_\_\_\_\_<sup>16)</sup> Landschaft beiderseits \_\_\_\_\_<sup>17)</sup> Stromes.

Grimm, H.-J./ Kempster, F. 1994. *Kleine deutsche Artikellehre. Ein Übungsbuch.* Leipzig, 161.

\*\*\*

\_\_\_\_\_<sup>1)</sup> Weg zum Friedhof

\_\_\_\_\_<sup>2)</sup> Weg zum Friedhof lief immer neben \_\_\_\_\_<sup>3)</sup> Chaussee, immer an ihrer Seite hin, bis er sein Ziel erreicht hatte, nämlich \_\_\_\_\_<sup>4)</sup> Friedhof. An seiner anderen Seite lagen anfänglich \_\_\_\_\_<sup>5)</sup> menschlich \_\_\_\_\_<sup>6)</sup> Wohnungen, \_\_\_\_\_<sup>6)</sup> Neubauten der Vorstadt, an denen zum Teil noch gearbeitet wurde; und dann kamen \_\_\_\_\_<sup>7)</sup> Felder.

Was \_\_\_\_\_<sup>8)</sup> Chaussee betraf, die von \_\_\_\_\_<sup>9)</sup> Bäumen, \_\_\_\_\_<sup>10)</sup> knorrig \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> Buchen \_\_\_\_\_<sup>11)</sup> gesetzten Alters, flankiert wurde, so war sie \_\_\_\_\_<sup>12)</sup> Hälfte gepflastert, \_\_\_\_\_<sup>13)</sup> Hälfte war sie es nicht (...). Es war \_\_\_\_\_<sup>14)</sup> Frühling, beinahe schon \_\_\_\_\_<sup>15)</sup> Sommer. \_\_\_\_\_<sup>16)</sup> Welt lächelte.

\_\_\_\_\_<sup>17)</sup> Gottes blauer Himmel war mit lauter \_\_\_\_\_<sup>18)</sup> klein \_\_\_\_\_, rund \_\_\_\_\_, kompakt \_\_\_\_\_ Wolkenstückchen besetzt, betupft mit \_\_\_\_\_<sup>19)</sup> lauter schneeweißen Klümpchen von \_\_\_\_\_<sup>20)</sup> humoristischem Ausdruck. \_\_\_\_\_<sup>21)</sup> Vögel zwitscherten in \_\_\_\_\_<sup>22)</sup> Buchen (...).

Auf \_\_\_\_\_<sup>23)</sup> Chaussee schlich \_\_\_\_\_<sup>24)</sup> Wagen \_\_\_\_\_<sup>25)</sup> nächsten Dörfe her gegen \_\_\_\_\_<sup>26)</sup> Stadt, er fuhr \_\_\_\_\_<sup>27)</sup> Hälfte auf \_\_\_\_\_<sup>28)</sup> gepflastert \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_<sup>29)</sup> andere \_\_\_\_\_<sup>30)</sup> Hälfte auf \_\_\_\_\_<sup>30)</sup> nicht gepflastert \_\_\_\_\_<sup>31)</sup> Straße.

\_\_\_\_\_<sup>32)</sup> Fuhrmann ließ seine Beine zu beiden Seiten \_\_\_\_\_<sup>33)</sup> Deichsel hinabhängen und piff auf \_\_\_\_\_<sup>34)</sup> unreinste. A \_\_\_\_\_<sup>35)</sup> äußersten Hinterteile aber saß \_\_\_\_\_<sup>36)</sup> gelb \_\_\_\_\_<sup>36)</sup> Hündchen, das ihm \_\_\_\_\_<sup>37)</sup> Rücken zuwandte und über sein spitzes Schnäuzchen hinweg mit unsäglich ernster und gesammelter Miene auf \_\_\_\_\_<sup>38)</sup> Weg blickte, den er gekommen war.

Es war \_\_\_\_\_<sup>39)</sup> unvergleichlich \_\_\_\_\_<sup>39)</sup> Hündchen, Goldes wert, tief erheitert; aber leider gehört es nicht \_\_\_\_\_<sup>40)</sup> Sache, weshalb wir uns von ihm abkehren müssen.<sup>27)</sup>

Mann, Thomas. „Der Weg zum Friedhof“. [w:] *Gesammelte Werke*. Band 8, Frankfurt am Main, 187-196.

**Danuta Gabryś-Barker**  
Instytut Języka Angielskiego  
Uniwersytet Śląski

## **NAUCZYCIELE (JESZCZE) NIEPROFESJONALNI: DIAGNOZA PROBLEMÓW (BADANIA KWESTIONARIUSZOWE)**

\*\*\*

*Novice and unqualified teachers of English: a diagnostic study of problem areas (a questionnaire)*

*The article describes two groups of not fully qualified teachers (group 1- novice teachers and group 2- unqualified teachers) on the basis of a questionnaire conducted with these two groups of subjects. The questionnaire's objectives are twofold. First of all, it is to presents teachers' perceptions of themselves and to identify the areas of qualification that need further training. Secondly, it is to make the subjects self-reflect on their professional knowledge and abilities. The concluding part of the article offers some recommendations for changes in training programmes for teachers of English.*

\*\*\*

### **1. WSTĘP**

Jednym z licznych problemów, z jakimi boryka się polskie szkolnictwo na wszystkich jego poziomach – w szkołach podstawowych, gimnazjach i średnich, jest ciągle jeszcze brak nauczycieli języka angielskiego. Przez okres ostatnich kilkunastu lat podejmowano rozmaite kroki, których celem było zaspokojenie potrzeb dydaktycznych w tym zakresie. Najistotniejszym pociągnięciem mającym rozwiązać ten problem było stworzenie na samym początku lat 90-tych nowych struktur w edukacji, jakimi stały się nauczycielskie kolegia języków obcych, w tym głównie najliczniejsze, te kształcące nauczycieli języka angielskiego.

Wydawało się więc, że tak dobrze pomyślana instytucja jaką miało być nauczycielskie kolegium języków obcych wypełni luki w szkołach i problem braku nauczycieli języka angielskiego zniknie. Niestety, kilka przyczyn złożyło się na to, że tak się nie stało. Po pierwsze, nie wszyscy absolwenci kolegiów rozpoczęli pracę w szkołach. Po zdaniu egzaminu licencjackiego, kontynuowali oni studia wyższe na kierunku filologia angielska, by uzyskać stopień magisterski. W tych przypadkach często rozpoczęcie pracy w szkole jedynie opóźniło się w czasie. Wielu z absolwentów rozpoczęło pracę w sektorze prywatnym, w szkołach różnego szczebla, a przede wszystkim na kursach językowych, bądź też poza systemem edukacji.

Dodatkowo reforma edukacji w Polsce wprowadzająca obowiązkowe nauczanie języka obcego – głównie angielskiego na poziomie szkoły podstawowej, niejednokrotnie od pierwszej klasy spowodowała, że konieczna była jeszcze większa liczba nauczycieli. By zaradzić temu problemowi dyrektorzy szkół zaczęli zatrudniać nauczycieli tzw. niewykwalifikowanych, których jedynym atutem była znajomość języka angielskiego potwierdzona jakimkolwiek egzaminem językowym, bądź na szczeblu państwowym, bądź jednym z egzaminów Cambridge (FC, CAE czy Proficiency). Niejednokrotnie również zdarzały się (i zdarzają nadal) przypadki nauczycieli języka angielskiego, którzy swoją znajomość języka wywodzą z lektoratu podczas studiów.

Oczywiście umiejętności językowe a często i one są niewystarczające, nie stanowią kwalifikacji dostatecznych do nauczania. Jednakże wobec trudnej sytuacji w tym zakresie, wiele szkół głównie w małych miasteczkach i na wsiach, gdzie warunki pracy są nie dość atrakcyjne, zatrudnia nauczycieli o takim profilu zawodowym (Wysocka 2003).

Sytuacja na rynku pracy nauczycieli języka angielskiego wymaga wielu zmian w programach nauczania przedmiotów metodycznych i dostosowanie ich do istniejących warunków i potrzeb szkół, jak również specyfiki danej grupy nauczycielskiej. Kształcenie nauczycieli w kolegiach, tych którzy już uczą w szkołach w jakimś minimalnym wymiarze, ale są nauczycielami początkującymi i tych, którzy być może uczą od dawna, ale nie posiadają pełnych kwalifikacji, będzie bardzo różne pod względem formy i treści. Ciągłe ulepszanie programów nauczania w tych grupach wiąże się z koniecznością opisani profilu tych dwóch grup i diagnozą problemów na jakie napotykają, by stworzyć możliwie optymalne warunki do ich dalszego kształcenia i rozwoju indywidualnego. Temu celowi ma służyć badanie kwestionariuszowe przeprowadzone na tych dwóch grupach nauczycieli, z którymi współpracuję na co dzień jako nauczyciel metodyki nauczania języka angielskiego w nauczycielskim kolegium języków obcych i na wydziale filologicznym.

## 2. OKREŚLENIE ZAKRESU KOMPETENCJI NAUCZYCIELA JĘZYKA OBCEGO

By sprostać zadaniu stworzenia poprawek w programach kształcenia nauczycieli trzeba sobie przede wszystkim odpowiedzieć na pytania jakie powinny być kompetencje nauczyciela języka obcego. W oparciu o bogatą literaturę (m.in. James 2001, Komorowska 1998 i 1999) i własne obserwacje badawcze, Wysocka (2003:30), określa kompetencje nauczyciela, jako zbiór umiejętności w następujących zakresach:

- „ • *umiejętności merytoryczne (subject matter skills), dotyczące poziomu znajomości języka docelowego, reprezentowanego przez nauczyciela i sposobu jego używania w klasie szkolnej,*
- *umiejętności metodyczne (methodological skills), warunkujące skuteczność w realizowanym przez danego nauczyciela procesie nauczania-uczenia się,*
- *sprawne podejmowanie decyzji (decision making skills) zarówno w klasie, jak i w szkole,*
- *umiejętności interakcyjne (social skills), dzięki którym nauczyciel jest w stanie skutecznie porozumiewać się oraz współpracować z uczniami i z kolegami”*

Wymienione wyżej umiejętności decydują o stylu dydaktycznym danego nauczyciela, który jest cechą dynamiczną i zmienia się wraz z praktyką zawodową (staż), wiekiem, i rosnącymi (bądź malejącymi) kwalifikacjami nauczyciela.

Wysocka (*ibid.*) podkreśla również znaczenie rozwijania umiejętności zawodowych przez nauczyciela polegające na ciągłym doskonaleniu swojej wiedzy poprzez lekturę literatury fachowej i uczestnictwo w różnych formach doskonalenia, jak również poprzez refleksyjne nauczanie polegające na indywidualnej diagnozie problemów w klasie, określeniu własnych stron słabych w nauczaniu i tego w czym nauczyciel jest dobry. Kompetencję profesjonalną nauczyciel zdobywa poprzez wykształcenie formalne, poprzez doświadczenie związane z praktyką w szkole i poprzez samokształcenie.

## 3. PROFILE NAUCZYCIELI

Opisując grupę nauczycieli języka angielskiego pracujących w swoim zawodzie, można ich podzielić przede wszystkim ze względu na:

- **kwifikacje:** nauczyciel wykwalifikowany i nauczyciel niewykwalifikowany
- **staż pracy:** nauczyciel doświadczony i nauczyciel początkujący

Pierwsza kategoria podziału dotyczy umiejętności profesjonalnych zdobytych poprzez wykształcenie w danym kierunku i potwierdzonych odpowiednim dokumentem. W chwili obecnej za wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego z pełnym prawem nauczania języka na wszystkich poziomach szkolnych uznaje się absolwenta kierunku filologicznego (ale tylko w specjalizacji metodyka nauczania języków obcych), absolwenta kolegium nauczycielskiego, bądź też osobę, która ukończyła odpowiednie studium podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w tym zakresie. Jednakże w praktyce, jak to wspomniano we wstępie, w zawodzie nauczyciela języka angielskiego zatrudnianych jest wiele osób posiadających jedynie kwalifikacje językowe, potwierdzone zdaniem odpowiedniego egzaminu językowego. Jest to rozwiązanie jedynie tymczasowe, bo rozporządzenie ministerialne wymaga od tej grupy nauczycieli uzupełnienia kwalifikacji zawodowych w określonym czasie.

Druga kategoria podziału nauczycieli to długość pracy w zawodzie. To ci nauczyciele, którzy zdobyli kwalifikacje jakiś czas temu lub mają długi staż pracy. Wysocka (2003:153) definiuje nauczyciela doświadczonego jako tego, który potrafi określić swój styl dydaktyczny i kierować świadomie swoim rozwojem zawodowym. Są to cechy indywidualne i dlatego nie da się określić po ilu latach pracy nauczyciel staje się nauczycielem doświadczonym.

Nauczyciel doświadczony, by być efektywnym w swojej pracy musi pamiętać o konieczności stałego rozwoju, modyfikacji swojego stylu dydaktycznego zgodnie z nowoczesną metodyką i zmieniającymi się celami edukacyjnymi, by nie popaść w rutynę i stać się mało efektywnym. Nauczyciele początkujący natomiast są dopiero w trakcie wypracowywania własnego stylu, głównie w oparciu o uzyskaną wiedzę teoretyczną, nie popartą jednak praktyką w klasie. Ich rozwój zawodowy musi być związany ze stroną praktyczną wykonywanego zawodu, a wspomagany przez korzystanie z innych doświadczonych nauczycieli mentorów.

Różne formy kształcenia i dokształcania nauczycieli języka angielskiego muszą być dostosowane do konkretnego profilu nauczyciela i związanych z tym indywidualnych potrzeb. Do wypracowania odpowiednich programów kształcenia potrzebna jest więc rzetelna diagnoza tych potrzeb. Jedną z form diagnozowania są badania kwestionariuszowe na wybranych grupach informatorów, reprezentatywnych dla danej populacji (tu: profilu nauczyciela).

## **4. OPIS BADANIA KWESTIONARIUSZOWEGO**

### **4.1. CELE BADANIA/ PYTANIA BADAWCZE**

Celem przeprowadzonego badania kwestionariuszowego było określenie profilu zawodowego dwóch grup nauczycieli języka angielskiego: nauczyciela początkującego oraz nauczyciela niewykwalifikowanego poprzez ich własną percepcję zawodu jaki wykonują, ocenę swoich cech osobowości oraz stylu dydaktycznego jaki stosują w nauczaniu. Kwestionariusz miał stanowić swoistą formę refleksji nauczycieli z obu grup zawodowych na temat:

- stylu dydaktycznego stosowanego w procesie dydaktycznym (pyt. 1),
- określenia szczegółowo cech osobowości istotnych dla nauczyciela glottodydaktyka (pyt. 2 i 3),
- ról wykonywanych w klasie i oceny ich stopnia trudności (pyt. 4 i 5),
- samooceny własnych umiejętności na obecnym etapie rozwoju zawodowego (pyt. 6),
- określenia niedostatecznie rozwiniętych kompetencji i sposobów ich rozwijania (pyt. 7),
- podejścia do zawodu i koniecznych w nim zmian (pyt 8).

Głównym celem badawczym badania było określenie:

- podobieństw i różnic pomiędzy tymi grupami zawodowymi,
- zakresu i istoty problemów, na jakie napotykają w nauczaniu języka angielskiego,
- wyodrębnienie czynników, jakie wpływają na brak pewności siebie w wykonywanym zawodzie.

Zebrane dane mogłyby posłużyć modyfikacji programów kształcenia nauczycieli języka angielskiego, zależnie od profilu słuchacza /studenta i jego indywidualnych potrzeb. W stosunku do samego badanego, kwestionariusz miał stanowić moment refleksji nad swoją pracą, własnymi umiejętnościami oraz potrzebą ich ciągłego doskonalenia, określeniem zakresu i formy tego doskonalenia.

## 4.2. GRUPA BADAWCZA

Badaniu poddane zostały dwie grupy nauczycieli języka angielskiego, nauczyciele początkujący (grupa 1) i nauczyciele niewykwalifikowani (grupa 2).

Grupę 1 stanowiło 50 słuchaczy trzeciego, końcowego roku studiów w nauczycielskich kolegiach języka angielskiego w Gliwicach i Sosnowcu. Wszyscy słuchacze w ramach obowiązkowych praktyk pedagogicznych uczyli języka angielskiego w różnych typach szkół. Wielu z nich było jednocześnie zatrudnionych w tych szkołach na etapach nauczycielskich, bądź nauczało na kursach i w ramach lekcji prywatnych. Ich doświadczenie pedagogiczne było niewielkie, a opierało się głównie na obserwacji, własnych doświadczeniach bycia uczniem i studentem, jak również na solidnych podstawach teoretycznych w zakresie metodyki nauczania, pedagogiki i psychologii edukacyjnej. Większość z nich podchodziła w sposób bardzo solidny do przygotowywanych zajęć z języka angielskiego, co było monitorowane systemem mentoringu w obrębie zarówno szkoły (nauczyciel opiekun), jak i kolegium (mentor – nauczyciel w kolegium odpowiedzialny za indywidualnych studentów). Słuchacze odbywający praktyki obowiązani byli do przygotowywania okresowych planów pracy (tzw. *Action Plans*), pisanie sprawozdań – refleksji w formie samooceny na temat własnych „postępów”.

Tego rodzaju system prowadzenia praktyk pedagogicznych miał na celu wykształcenie u młodego nauczyciela postawy refleksyjnej, nie tylko na etapie wdrażania do zawodu, ale i przez cały okres pracy w szkole. W związku z byciem początkującymi nauczycielami, grupa ta wykazuje dużą dozę niepewności i braku wiary w swój sukces zawodowy. Celem ankiety było określenie niepokoju i problemów na jakie napotyka ta grupa uczących.

Grupa 2 to 35 słuchaczy Podyplomowego Studium Pedagogicznego dla Nauczycieli Języka Angielskiego, działającego przy Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego w latach 1999-2002. Jak już uprzednio wspomniano, studium to powstało, by umożliwić nauczycielom niewykwalifikowanym uzyskanie pełnych uprawnień i umiejętności do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego.

## 5. PREZENTACJA WYNIKÓW I ICH ANALIZA

### STYLE NAUCZANIA (PYT. 1)

Klasyfikacja stylów nauczania (Komorowska 1993) związana jest ze sposobem prowadzenia lekcji przez nauczyciela, rolom jakie przypisuje sobie i uczniom w klasie. Stanowią one pewne continuum od najbardziej skupionych na nauczycielu do tych, które uczniom dają dużą dozę wolności w procesie uczenia się. Style, które skupiają się bardziej na nauczycielu i procesie uczenia, gdzie pełną odpowiedzialność za proces przejmuje nauczyciel (tzw. „teacher-centred classroom”) to styl autokratyczny i paternalistyczny. Podczas, gdy styl konsulta-

cyjny, a szczególnie demokratyczny pozwalają na autonomię ucznia (tzw. „learner –centred classroom”).

Uczestniczący w badaniu nauczyciele z obu grup zostali zapoznani z klasyfikacją stylów nauczania i ich szczegółową charakterystyką (Komorowska, *ibid.*), zostali następnie poproszeni o określenie stosowanych przez siebie w klasie stylów (Tabela 1).

Styl:	nauczyciele początkujący	nauczyciele niewykwalifikowani
Autokratyczny	25%	0%
Paternalistyczny	5%	15%
Konsultacyjny	50%	30%
Demokratyczny	20%	40%
„Nie wiem”	0%	15%

Tabela 1. Style uczenia

Analizując zebrane odpowiedzi, należałoby stwierdzić, że większość nauczycieli w obu grupach zdecydowanie preferuje style skupiające się bardziej na uczniu (konsultacyjny i demokratyczny). Jednocześnie jednak duży procent (25%) nauczycieli początkujących definiuje swój styl jako „autokratyczny”, co prawdopodobnie wypływa z faktu, że nauczyciele ci nie wykształcili jeszcze umiejętności zdobywania autorytetu wśród uczniów i boją się tzw. „utruty twarzy”. Z kolei niepokojącym wydaje się fakt, że aż 15% nauczycieli z grupy 2 nie jest w stanie określić swojego stylu dydaktycznego, co oznaczać może nieświadomość, czy też brak umiejętności klasyfikowania własnych zachowań w klasie.

## ROLA OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA (PYT. 2 / 3)

Bez wątplenia jednym z najistotniejszych czynników wpływających na kształt procesu dydaktycznego w klasie poza kwalifikacjami merytorycznymi, pedagogicznymi i metodycznymi nauczyciela jest jego osobowość. Dlatego też kolejne pytanie kwestionariusza dotyczyło określenia przez nauczycieli tych cech ich charakteru, które w sposób pozytywny wpływają na wykonywany zawód, jak również tych, które w pewnym stopniu przeszkadzają im w byciu efektywnymi nauczycielami.

Dla obu grup nauczycieli istotną cechą jest bycie cierpliwym – w grupie 1- 30%, a w grupie 2 aż 70% odpowiedzi. Cechą pozytywną wymienioną przez obydwie grupy nauczycieli jest również elastyczność, jednakże podczas gdy w grupie początkujących stanowi ona 20% odpowiedzi, to w grupie nauczycieli z doświadczeniem jest to aż 80%. Elastyczność jednakże oznaczać może różne aspekty pracy w klasie. Dodatkowe komentarze do pytania, ukazały inne rozumienie bycia elastycznym: dla grupy 1 dotyczy to kontaktów nauczyciel-uczeń, natomiast dla grupy 2 oznacza umiejętność dostosowania się do różnych warunków pracy, wykształcona poprzez lata praktyki. Obydwie interpretacje stanowią jednak o pozytywnych aspektach tej cechy charakteru.

Bardzo istotnym jest określenie przez grupę 2 cech takich jak dynamizm (30%) entuzjazm (25%), czy kreatywność – bycie twórczym w pracy (30%), co świadczyć może o ciągłe jeszcze pozytywnym nastawieniu do wykonywanego zawodu nauczyciela. Wyżej wymienionych cech zabrakło w wypowiedziach grupy 1.

Jak chodzi o cechy negatywne, nauczyciele początkujący wymienili cechy, które charakteryzują ich jako studentów i jednocześnie przenoszone są na grunt zawodowy. Dotyczy to nieumiejętności zorganizowania sobie pracy (20%) i niesystematyczności (20%), oraz brak cierpliwości w pracy z uczniem/klasą (20%). Nauczyciele z grupy 2 nie byli w stanie określić swoich cech negatywnych.



## ROLE ODGRYWANE W KLASIE (PYT. 4 / 5)

Przedstawiając role, jakie odgrywają w klasie, nauczyciele zostali poproszeni o ich indywidualną ocenę, które z tych ról są dla nich najłatwiejsze i czują się w nich dobrze, a które sprawiają im trudności. Diagnoza miała za zadanie określić te zakresy, w których konieczne jest wykształcenie dodatkowych umiejętności u nauczycieli w obu grupach.

Tradycyjny model nauczania oznacza, że nauczyciel odgrywa przede wszystkim rolę tego, który przekazuje swoją wiedzę uczniom. Według nauczycieli obu grup rola ta nadal uznawana jest za jedną z najważniejszych (co potwierdza dodatkowy komentarz nauczycieli), ale jednocześnie jedną z najłatwiejszych niezależnie od kwalifikacji i stażu pracy w zawodzie. Jednocześnie zaobserwować można w odpowiedziach, że nauczyciele (głównie w grupie 2) postrzegają swoją rolę jako partnerów (50%), kierujących procesem uczenia się i stwarzających odpowiednie warunki uczniowi (50%). Nauczyciele początkujący uznają role tradycyjne za łatwiejsze dla nich (np. kontrolowanie, przekazywanie wiedzy – razem 75%). Dla nich problemem są te działania nauczyciela w klasie, które wymagają nie tylko wiedzy, jak postępować zgodnie z teorią, ale wypływają z doświadczenia, np. monitorowanie pracy uczniów – 80%. Natomiast nauczyciele z grupy 2 mają problemy z rolami tradycyjnymi (kontrolowanie – 50% i ocenianie – 70%), co może być związane z obecną reformą oświaty, wprowadzającą inne zadania kształcenia i formy oceny ucznia. Również roszczeniowa postawa uczniów wobec nauczyciela/szkoły czyni te role trudniejszymi. Zauważają to wyraźnie nauczyciele, którzy mają kontakt ze szkołą na co dzień.

## SAMOOCENA (PYT. 6)

Jednym z istotnych elementów w nauczaniu refleksyjnym jest kształcenie umiejętności nauczyciela w dokonywaniu samooceny własnej pracy, zdolność określenia cech mocnych i słabych. Konsekwencją takiej samooceny powinno być zaplanowanie odpowiednich kroków, które pomogłyby nauczycielowi poprzez odpowiednie formy doksztalcania rozwijać się zawodowo w odpowiednim kierunku.

Tabela 2 przedstawia samoocenę dokonaną przez obie grupy respondentów w formie cytatów wypowiedzi.

<i>Moje mocne i słabe strony:</i>	<i>nauczyciele początkujący</i>	<i>nauczyciele niewykwalifikowani</i>
<i>mocne strony</i>	<i>zawsze przygotowana, umotywowana, lubię uczyć, dobra znajomość języka dobry kontakt z uczniem otwartość, korzystam z własnych doświadczeń bycia ucznem (empatia)</i>	<i>uwielbiam uczyć (dzieci) umiem tłumaczyć jestem elastyczna, poczucie humoru brak odpowiedzi: 25%</i>
<i>słabe strony</i>	<i>zbyt polegam na podręczniku, nie zawsze poprawiam błędy, problemy z planowaniem cza- sowym, jestem zbyt powolna, problemy z dyscypliną w kla- sie, nadużywam języka pol- skiego</i>	<i>problemy językowe, mała świadomość problemów kulturowych, przygotowywanie testów, brakuje mi entuzjazmu, brak cierpliwości</i>

Tabela 2. Samoocena

## ROZWÓJ ZAWODOWY (PYT. 7/8)

Obydwie grupy ankietowanych zgodnie wyrażają opinie o konieczności rozwijania swoich kwalifikacji, jednakże dotyczy to odrębnych sfer kształcenia. Dla grupy 1, jest to oczywiście większa praktyka w nauczaniu i co jest podkreślane, nauczaniu w różnych typach szkół z uwzględnieniem etapu rozwoju ucznia, jego celów i motywacji oraz poziomu kompetencji językowej. Również zawartość programowa kursów z psychopedagogiki w kolegium nie w pełni satysfakcjonuje studentów. Pewne tematy i problemy nie są poruszane, bądź omawiane zbyt powierzchownie. Dotyczy to głównie problemów wychowawczych w klasie, takich jak na przykład niewłaściwe zachowanie, brak dyscypliny czy motywacji do nauki, z którymi to problemami słuchacze stykają się w trakcie swojej praktyki.

Grupa 2 podkreśla konieczność przede wszystkim rozwijania swojej kompetencji językowej poprzez uczestnictwo w kursach językowych, głównie zagranicznych. Brak kontaktu z tzw. „native speakerami” (rodzimi użytkownikami języka) powoduje, że nauczyciele ci nie czują się pewnie nawet w sytuacji klasowej, uznając swoje umiejętności komunikacji za niewystarczające. Ekspozycja na język obcy tych nauczycieli, którzy w większości pochodzą z małych miasteczek i wsi jest utrudniona. Niejednokrotnie jedyny ich kontakt z językiem to sytuacja klasowa, czyli ekspozycja na język uczniów. To powodować może stopniowy zanik języka, bądź akwizycję form niepoprawnych. Jednakże jednocześnie narzekania na brak kontaktu z językiem świadczą mogą jednak o zbyt małej autonomii nauczyciela, który w obecnych warunkach ma wiele indywidualnych możliwości kontaktu z językiem obcym chociażby poprzez media i internet, a nawet autentyczne materiały dydaktyczne oferowane na rynku.

Poza tym, nauczyciele ci wyrażają niedosyt możliwości kontaktów z innymi nauczycielami o wyższych kwalifikacjach w formie obserwacji ich lekcji jako wzorcowych. Oczywiście znowu jest to kwestia, którą można w prosty sposób rozwiązać poprzez chociażby WDN (wewnątrz-szkolne doskonalenie nauczycieli).

Potrzeby wyrażone przez obie grupy nauczycieli mogą być zaspokojone w różny sposób. Słuchacze kolegów podkreślają rolę samokształcenia poprzez czytanie stosownej literatury teoretycznej i badawczej, współpraca z nauczycielami kolegami, a nade wszystko nauczanie refleksyjne. Nauczyciele ze studium uznają przede wszystkim udział w warsztatach metodycznych i używanie języka na co dzień, jako pożądane formy pracy. Nie doceniają tego, co grupa 1 podkreśla jako ważne, tzn. samokształcenia poprzez literaturę.

## NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH JAKO ZAWÓD (PYT. 8)

Nauczyciele początkujący (grupa 1) prezentują w większości bardzo idealistyczne podejście do bycia nauczycielem. Percepcję tą wyraża powtarzająca się opinia, że „*bycie nauczycielem to powołanie, a nie fach*”.

Jednocześnie jednak podkreślana jest rola innych czynników w byciu efektywnym nauczycielem: „*wymaga entuzjazmu, ale i solidnej wiedzy*”, „*warunkiem jest staranne wykształcenie*”, „*ważne jest doświadczenie w pracy*”.

Dla nauczycieli niewykwalifikowanych (grupa 2) praca w tym zawodzie daje dużą satysfakcję, możliwość pracy twórczej i jest okazją do ciągłego rozwoju. Jednakże ta grupa respondentów zauważa i bardzo mocno podkreśla strony negatywne bycia nauczycielem postrzegane przede wszystkim jako: „*brak autonomii nauczyciela i narzucanie decyzji przez władze różnego szczebla*”. Wydaje się, że nawet warunki ekonomiczne indywidualnych nauczycieli, jak i warunki pracy szkoły nie są tak mocno krytykowane (aczkolwiek nie pozostają bez komentarza), jak zależność nauczyciela od rozmaitych decyzji podejmowanych poza nim.

Reasumując wypowiedzi uzyskane w kwestionariuszu, obie grupy nauczycieli, niezależnie od ich kwalifikacji i doświadczenia/staży w zawodzie wyrażają pozytywny do niego stosunek. Jednocześnie podkreślają co należałoby usprawnić, bądź zmienić. Dla słuchaczy kolegów jest to: „*zmiana relacji nauczyciel-uczeń*”, „*większa decyzyjność nauczyciela*” i w odniesieniu do samego kształcenia językowego „*stosowanie w większym stopniu języka obcego dla celów komunikacji klasowej*”. Nauczyciele studium podkreślają konieczność większej współpracy nauczyciel-rodzic, tworzenie mniejszych klas konieczne do efektywnego nauczania języka obcego oraz lepsze uposażenie nauczycieli. Wydaje się, że nauczyciele początkujący w większym stopniu widzą swoją indywidualną rolę we wprowadzaniu wymienionych przez nich zmian, niż nauczyciele doświadczeni.

## 6. PORÓWNANIE OBU GRUP BADAWCZYCH: DIAGNOZA PROBLEMÓW

### OKREŚLENIE PROBLEMÓW

Problemy nauczycieli początkujących dotyczą:

- niewystarczającej praktyki w zawodzie – brak doświadczenia pracy w różnych kontekstach - szkoła podstawowa / szkoła średnia, w różnych grupach wiekowych, jak również na różnych poziomach kompetencji językowej,
- braku wiedzy psychopedagogicznej, szczególnie dotyczącej sytuacji trudnych w klasie, takich jak, np. problemy z dyscypliną, czy uczeń trudny, nie-umotywowany.

Problemy nauczycieli niewykwalifikowanych obejmują następujące zakresy:

- niedostateczna kompetencja w języku obcym – co wypływa z faktu, że przecież nikt z badanej grupy nauczycieli w uczeniu się języka angielskiego nie był początkowo motywowany zawodowo, a jedynie chęcią poznania języka dla celów indywidualnej komunikacji, a nie nauczania go, w związku z tym nie posiadają oni wystarczającej tzw. kompetencji lingwistycznej (dogłębna znajomość zasad funkcjonowania języka np. zasad gramatycznych),
- braki w wiadomościach z zakresu kultury i historii obszarów obcojęzycznych, co w obecnych programach nauczania i materiałach dydaktycznych stanowi ważny element poznania języka,
- nieumiejętność stosowania odpowiednich technik nauczania elementów kulturowych (najczęściej wspominana przez badanych).

### WNIOSKI DOTYCZĄCE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W świetle przeprowadzonych badań kwestionariuszowych i wyrażonych przez nauczycieli problemów, na jakie napotykają z związku z konkretnymi umiejętnościami zawodowymi, jakie posiadają lub nie, koniecznym wydaje się modyfikacja programów studiów i kursów dla nauczycieli języka angielskiego zgodnie z zapotrzebowaniem każdej z tych grup.

**Kształcenie nauczycieli początkujących:**

- reorganizacja praktyk pedagogicznych,
- wprowadzenie kursów metodycznych z zakresu nauczania dzieci,
- elementy metodyki nauczania na zajęciach z przedmiotów praktycznych.

**Kształcenie nauczycieli niewykwalifikowanych:**

- rozwijanie umiejętności językowych,
- wprowadzenie kursu gramatyki opisowej (wiadomości teoretyczne),
- rozbudowanie modułu testowanie w języku obcym, wprowadzanie elementów kulturowych i pojęcia autonomi w ramach programu metodyki nauczania.

W obu grupach konieczne jest rozwijanie nauczania refleksyjnego i i autonomii nauczyciela poprzez wprowadzenie kursu „badanie w działaniu” (ang. *action research*). Celem kursu *badanie w działaniu* jest:

- rozwijanie refleksyjnego nauczania,
- rozwijanie umiejętności analizy problemów klasowych (zarówno glottodydaktycznych jak i pedagogicznych),
- rozwijanie potrzeby innowacji w nauczaniu,
- rozwijanie umiejętności dialogu z uczniami,
- wprowadzenie „analizy potrzeb” ucznia (ang. „*needs analysis*”) przy opracowywaniu/adaptowaniu programów nauczania,
- uaktualnianie wiedzy teoretycznej w zakresie danego problemu (indywidualne studia źródeł),
- zapoznanie się z metodami badań w glottodydaktyce.

## 7. WNIOSKI KOŃCOWE

Wszyscy nauczyciele uczestniczący w badaniu kwestionariuszowym bardzo mocno podkreślali konieczność ciągłego doskonalenia się nauczyciela języka obcego poprzez obserwację i refleksję nad własną praktyką glottodydaktyczną (ang. *reflective teaching*).

Jednakże nie zawsze świadomości tej towarzyszyła umiejętność określenia własnej ścieżki rozwoju i autonomia w jej poszukiwaniu. Przeciwnie, nauczyciele czekali aż im się zaproponuje odpowiednie szkolenie, wskaże dostępne materiały. Nauczyciele ci okazali się być niezbyt autonomiczni, a nauczyciel, który sam nie jest autonomiczny, nie potrafi rozwijać autonomii swojego ucznia, ponieważ przede wszystkim może nie dostrzec takiej potrzeby.

Jedną z form rozwijania autonomii nauczyciela w jego rozwoju zawodowym jest ukazanie w jaki sposób sam nauczyciel może rozwiązywać swoje problemy dydaktyczne, nie tylko opierając się na znanych badaniach i źródłach, ale sam stając się badaczem. Ta forma jest wspomniane „badanie w działaniu” (ang. *action research*). Głównym założeniem badania w działaniu jest jego aktualność w danej sytuacji klasowej. Nie ma ono na celu tworzenia teorii i modeli, a jedynie pokazanie nauczycielowi, w jaki sposób może rozwiązać swój problem dydaktyczny w swojej konkretnej klasie. Poszczególne etapy tego rodzaju badania to:

- określenie problemu przez nauczyciela,
- przeprowadzenie diagnozy jego przyczyn,
- sformułowanie hipotezy dotyczącej rozwiązania danego problemu,
- zaprojektowanie badania polegającego np. na wprowadzeniu nowej techniki nauczania i przeprowadzenie eksperymentu badającego jej efektywność,
- ocena wyników przeprowadzonego badania i dzielenie się nimi z kolegami (Nunan 1992).

Oczywiście nie każdy nauczyciel od razu może stać się badaczem, nawet na tak małą skalę. Poza wiadomościami merytorycznymi w zakresie konkretnego problemu, które nauczyciel może rozwinąć poprzez indywidualną lekturę odpowiedniej literatury, badanie to wymaga wiadomości dotyczących projektowania badań. Głównym elementem jest tutaj wiedza na temat metod badawczych, np. kwestionariusza, obserwacji, czy eksperymentu. Radą na to może być opracowanie kursu dla nauczyciela, na którym mógłby on zapoznać się z metodologią badania w działaniu. Taki kurs został opracowany i stanowi program seminarium dyplomowego w niektórych nauczycielskich kolegiach języka angielskiego, n.p. 1 NKJO w Sosnowcu i NKJO w Gliwicach.

Sluchacze kolegiów początkowo dość nieufnie odnosili się do tego typu badań: zgłaszali sporo wątpliwości dotyczących ich wartości merytorycznej. Wskazywali także na małe

doświadczenie w pisaniu projektów tego typu. Wpływało to z niezrozumienia istoty „badania w działaniu”. Teraz, po kilku latach praktyki słuchacze nie tylko widzą korzyści dla swojego rozwoju zawodowego w prowadzeniu tego rodzaju badań, ale również podchodzą do nich bardzo entuzjastycznie i deklarują, że na pewno w swojej pracy zawodowej będą korzystały z tej formy refleksyjnego nauczania (Gabryś 2000).

W przypadku nauczycieli niewykwalifikowanych kurs badania w działaniu mógłby stanowić integralną formę kursu metodyki nauczania języka angielskiego w nieco rozbudowanym wymiarze. Wydaje się, że w wypadku tej grupy zawodowej, nie tylko praktyczna strona badania w działaniu (rozwiązywanie problemów dydaktycznych), ale również inicjatywa sięgania po najnowsze źródła z danej dziedziny glottodydaktyki przy diagnozie problemów stanowiąc mogłaby istotny element rozwoju zawodowego nauczyciela.

Przedstawione wyniki przeprowadzonych badań kwestionariuszowych i wypływające z nich wnioski mogą w sposób istotny udoskonalić kształcenie nauczycieli języka angielskiego w przypadku nauczycieli początkujących i nauczycieli niewykwalifikowanych. Natomiast wprowadzenie kształcenia w zakresie *badanie w działaniu* wydaje się być koniecznym elementem kształcenia wszystkich grup nauczycieli, jako nowa forma działania pomagająca nauczycielom stać się autonomicznymi.

## BIBLIOGRAFIA

- Cottrall, S. 1992. „Readiness for autonomy: investigating learner beliefs”. [w:] *System 23/2*, Elsevier Science Ltd, 30-45.
- Gabryś, D. 1998. „Autonomia ucznia w procesie uczenia się języka obcego”. [w:] J. Arabski (red.). *Nowe Tendencje w Glottodydaktyce*. Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, Katowice, 19-30.
- Gabryś, D. 2000. „Novice teachers as researchers”. [w:] J. Arabski (red.). *Studies in Foreign Language Acquisition and Teaching*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, 169-183.
- James, P. 2001. *Teachers in action. Tasks for in-service language teacher evaluation and development*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Komorowska, H. 1993. *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. EDE-Poland: Warszawa.
- Komorowska, H. 1996. „Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy”. [w:] *Języki Obce w Szkole*, WSiP: Warszawa, 213-240.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne; Warszawa.
- Kemmis, S./ McTaggart, R. 1988. *The action research planner*. Deakin University Press: Geelong, Australia.
- Little, D. “Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy”. [w:] *System 23/2*, Elsevier Press, 175-186.
- Michońska-Stadnik, A. 1998. „Attitudes to autonomy”. Referat wygłoszony na konferencji IATEFL, Manchester.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Second Language Learning*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: Katowice.

## ZAŁĄCZNIK

### SAMOOCENA NAUCZYCIELA (kwestionariusz, tłumaczenie z języka angielskiego)

#### Dane osobowe

- \* Wykształcenie: .....
- \* Kwalifikacje do nauczania języka angielskiego: .....
- \* Kwalifikacje do uczenia: .....
- \* Staż pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego: .....

#### 1. Styl dydaktyczny (proszę zaznaczyć ten, który charakteryzuje Pana/Panią)

- a. autokratyczny      b. paternalistyczny      c. konsultacyjny      d. demokratyczny  
e. nie wiem

Dodatkowy komentarz : .....

#### 2. Proszę zaznaczyć trzy pozytywne cechy, które charakteryzują Pana/Panią w pracy:

- swobodny ...      zaradny ...      twórczy ...      pracowity ...  
kategoryczny ...      otwarty .....      ekspert ....      cierpliwy ....  
uważny ....      elastyczny .....      dynamiczny ....      entuzjastyczny ....

Inne cechy: .....

#### 3. Proszę wymienić cechy, które utrudniają Panu/Pani pracę: .....

#### 4. W których z wymienionych ról czyje się Pan/Pani najlepiej:

- przekazywanie wiedzy ...      kontroler ...      źródło/model .....  
oceniając ...      „pomocnik” ....      przewodnik ...  
organizator ...      partner ...      negocjator ...  
motywujący ...

Inne role : .....

#### 5. Proszę wymienić trzy najtrudniejsze role: .....

#### 6. Proszę określić w odniesieniu do nauczania języka angielskiego, swoje:

- \* mocne strony: .....
- \* słabe strony: .....

#### 7. W jakim zakresie chciałby Pan/Pani rozwinąć swoje kwalifikacje?

.....

#### 8. Proszę wyrazić swoją opinię na temat:

- \* nauczanie języka angielskiego jako zawód: .....
- \* zmiany konieczne w tym zawodzie: .....
- \* sposoby rozwoju zawodowego: .....

## 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\*

(niepotrzebne skreślić)

### Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>),
- 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 2006 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli, 100 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: SBL Oddział Poznań  
44 9043 1070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN (deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny  
ul. Półwiejska 24  
61-886 Poznań

adres internetowy: <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>



Instytut Filologii Angielskiej  
Uniwersytetu Wrocławskiego  
oraz  
Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu  
wraz z  
Zarządem Głównym PTN  
serdecznie zapraszają do udziału w konferencji  
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego  
w dniach 10 – 12. IX. 2007 we Wrocławiu

nt. *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych.*

**TEMATY:**

**1. Współczesne tendencje w badaniach nad motywacją w dydaktyce języków obcych:**

- rola teorii atrybucji w motywacji,
- motywacja osiągnięć,
- konstruktywistyczne ujęcie motywacji,
- pojęcie 'flow' (przepływ) i jego rola w dydaktyce języków obcych,
- inne współczesne teorie i koncepcje.

**2. Motywowanie uczniów i studentów w różnych grupach wiekowych:**

- dzieci i młodzież,
- studenci na lektoratach,
- dorośli na kursach językowych,
- motywowanie uczniów z dysfunkcjami (upośledzenia słuchu, wzroku, AD/HD i inne).

**3. Motywowanie nauczycieli języków obcych. Problem wypalenia zawodowego nauczycieli i zapobieganie jego konsekwencjom.**

**4. Motywacja w uczeniu się i nauczaniu języka polskiego jako obcego:**

- charakterystyka grupy uczących się, ich potrzeby oraz sposoby motywowania.

**5. Techniki motywacyjne w rozwijaniu sprawności receptywnych i produktywnych:**

- spojrzenie nauczycieli i lektorów praktyków, wymiana doświadczeń.



## 6. Adaptacja materiałów dydaktycznych do nauczania języków obcych pod kątem zwiększenia ich wartości motywacyjnej:

- adaptacja podręczników, ćwiczeń, materiałów autentycznych i innych,
- wymiana praktycznych doświadczeń.

## 7. Samoocena jako element motywujący w dydaktyce języków obcych:

- autonomiczna i motywująca rola samooceny,
- rola Europejskiego Portfolio Językowego.

Planujemy, że obrady będą odbywać się w siedmiu sekcjach tematycznych podanych powyżej. Pragniemy podkreślić, że inna tematyka referatów jest także mile widziana.

*Komitet Naukowy:*

*Prof. dr hab. Weronika Wilczyńska  
Prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka  
Prof. dr hab. Janusz Arabski  
Prof. dr hab. Zdzisław Wąsik  
Dr hab. Anna Michońska-Stadnik, prof. UWr*

*Komitet Organizacyjny:*

*Dr hab. Anna Michońska-Stadnik, prof. UWr – przewodnicząca  
Mgr inż. Ryszard Opala – wice-przewodniczący (WSF)  
Dr Małgorzata Baran-Łucarz – sekretarz Konferencji (IFA UWr)  
Dr Małgorzata Jedynak – sekretarz Konferencji (IFA UWr)  
Dr Lech Zabor (IFA UWr)  
Mgr Katarzyna Paślawska (WSF)  
Mgr Magdalena Ziółkowska (IFA UWr)  
Mgr Katarzyna Sradomska (IFA UWr, NKJO)  
Mgr Małgorzata Bieszczanin (IFA UWr, WSF)*

- Na referat plenarny przewidujemy 45 minut.
- Na referat w sekcji przewidujemy 20 minut + 10 minut na dyskusję.
- Językiem konferencji jest język polski.
- Przewidujemy druk tomu konferencyjnego, w którym ukażą się materiały zaaprobowane przez Komitet Redakcyjny.

Opłata konferencyjna wynosi 200 zł dla członków PTN oraz 230 zł dla pozostałych uczestników (formularz deklaracji członkowskiej oraz karta zgłoszeniowa na konferencję znajduje się pod adresem <http://main.amu.edu.pl~ptnwil> oraz w czasopiśmie „Neofilolog”). Szczegóły dotyczące wpłat będą dostępne w drugim komunikacie konferencyjnym.

Prosimy o wypełnienie karty zgłoszeniowej oraz dołączenie abstraktu referatu (250-300 słów) do dnia 15.IV.2007.

Zgłoszenia prosimy kierować do dr Małgorzaty Baran-Łucarz na adres: Instytut Filologii Angielskiej UWr. ul. Kuźnicza 22, 50-138 Wrocław lub na adres elektroniczny: [mbaran-lucarz@ifa.uni.wroc.pl](mailto:mbaran-lucarz@ifa.uni.wroc.pl)



