

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Interdyscyplinarność w glottodydaktyce – uczenie się języka obcego w perspektywie badawczej



Pod redakcją
**Magdaleny Aleksandrak, Sebastiana Chudaka
i Joanny Góreckiej**

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Kozirńska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bünting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – językoznawstwo/glottodydaktyka
Grzegorz Ojcewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – literaturoznawstwo i przekładoznawstwo
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Redakcja techniczna

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:

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

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

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

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Magdalena Aleksandrak, Sebastian Chudak i Joanna Górecka	5
--	---

ARTYKUŁY

1. Mirosław Pawlak, Joanna Zawodniak, Mariusz Kruk – <i>Znaczenie determinacji w nauce języka angielskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym</i>	9
2. Dorota Pudo – <i>Le soi de l'apprenant d'une langue étrangère : adaptation de certaines théories psychologiques en didactique de langues</i>	23
3. Julia Lipińska – <i>Le feedback est-il toujours motivant ? Les attitudes des bacheliers polonophones de classes bilingues envers la rétroaction corrective écrite</i>	39
4. Hadrian Aleksander Lankiewicz – <i>Linguistic hybridity and learner identity: Translingual practice among plurilinguals in the educational setting</i>	55
5. Katarzyna Rokoszewska – <i>Accuracy and complexity as connected growers in L2 English speech at secondary school – a case study of a good, average, and poor language learner</i>	71
6. Freiderikos Valetopoulos – <i>Les apprenants prennent la parole : analyse des procédés de cohésion utilisés dans le cadre d'une interview avec des locuteurs natifs</i>	91
7. Agnieszka Nowicka – <i>Zastosowanie analizy konwersacyjnej w studenckim zadaniu obserwacji polskiej i angielskiej dyskusji telewizyjnej</i>	107
8. Magdalena Aleksandrak – <i>Problemy terminologiczne w glottodydaktyce – źródła, przykłady, konsekwencje</i>	123

RECENZJE

1. Monika Grabowska, Witold Ucherek – Recenzja książki Moniki Sułkowskiej (red.): <i>Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach</i>	141
2. Katarzyna Sowa-Bacia – Recenzja książki Renaty Czaplikowskiej i Artura Dariusza Kubackiego: <i>Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis</i>	149

3. Sebastian Chudak – Recenzja książki Tiny Welke i Renaty Faistauer (red.): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache* 153

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 157

WPROWADZENIE

Otwierający rok 2021 tom „Neofilologa” zawiera zbiór artykułów, których tematem wiodącym jest uczeń i szereg jego cech indywidualnych wpływających na przebieg i efekty procesu uczenia się. Tom ten stanowi jednocześnie ostatni z trzech numerów prezentujących teksty nadesłane przez uczestników Jubileuszowego Kongresu PTN, który odbył się w Poznaniu w roku 2019.

Osoba ucznia, jako jeden z kluczowych elementów układu glottodydaktycznego (zob. Pfeiffer, 2001: 19-25), niezmiennie pozostaje w centrum zainteresowania dydaktyków języków obcych (zob. np. Riemer, 1997; Piekларz, 2007; Piechurska-Kuciel, 2008; Smuk, 2016; Mysłkowska-Wiertelak, Pawlak, 2017; Chudak, Piekларz-Thien, 2020). Badania nad kompetencjami ucznia, jak i refleksja nad działaniami wspierającymi jego rozwój, przedstawiane są także regularnie na łamach „Neofilologa” (m.in. nr 36, nr 48/1 oraz nr 49/1).

W zebranych w niniejszym tomie artykułach dominuje perspektywa interdyscyplinarna, co przejawia się między innymi w nawiązaniach do badań nad komunikacją, tożsamością i motywacją uczących się. Ich autorzy dzielą się wynikami swoich badań oraz refleksją nad możliwościami doskonalenia kompetencji komunikacyjnej uczniów na różnych poziomach biegłości językowej. Podejmują także szeroko rozumiane kwestie wspierania pozytywnych, partnerskich relacji między nauczycielem i uczniem.

Mirosław Pawlak, Joanna Zawodniak i Mariusz Kruk poświęcają swój tekst determinacji, tj. czynnikowi indywidualnemu, który w dyskursie glottodydaktycznym jest obecny od niedawna. Podejmują tym samym niezwykle ważny wątek, gdyż zmienna, o której piszą, określa stopień, w jakim osoby uczące się języka mają szansę na osiągnięcie sukcesu. Na podstawie badań kwestionariuszowych i wywiadów przeprowadzonych wśród studentów filologii angielskiej autorzy omawiają ich poziom determinacji, czynniki wpływające na jej dynamikę i sposoby przejawiania się.

Dorota Pudo skupia swoją uwagę na wykorzystaniu przez glottodydaktykę badań nad tożsamością prowadzonych w dziedzinie psychologii i wskazuje

na związek tożsamości z motywacją do uczenia się języków. Autorka przedstawia, do jakich teorii psychologicznych dotyczących *Ja* nawiązują koncepcje rozwijane w kontekście uczenia się i nauczania języków obcych. Omawia sposoby interpretacji i przetwarzania teorii psychologicznych w nowym kontekście oraz formy dialogu obu dziedzin. Wątek motywacji podejmuje także **Julia Lipińska**, której tekst jest sprawozdaniem z badania nad formami informacji zwrotnej, jakie stosować może nauczyciel, i ich odbiorem przez uczących się. Autorkę interesuje wpływ działań korygujących nauczyciela na postawy i na motywację uczniów.

Hadrian Lankiewicz zajmuje się problematyką hybrydowości językowej, która jest blisko związana z kwestiami tożsamości językowej. Inspiracją dla przyjętego podejścia była koncepcja metrolingwalizmu, która, zdaniem autora, stanowi wartościowy punkt wyjścia dla rozważań dotyczących tożsamości. W niniejszym ujęciu język jest traktowany jako konstrukt podlegający ciągłym zmianom, w którym ważną funkcję pełnią doświadczenia osobiste nieustająco kształtowane przez kontekst społeczny. Celem artykułu jest zbadanie praktyk dyskursywnych typowych dla studentów, którzy posługują się więcej niż jednym językiem drugim (L2) w swoim środowisku edukacyjnym oraz tego, w jaki sposób określają się jako użytkownicy danego języka.

Katarzyna Rokoszewska nawiązuje do często w ostatnich latach przywoływanej w glottodydaktyce teorii Złożonych Systemów Dynamicznych (ang. *Complex Dynamic Systems Theory*). Artykuł stanowi jedną z części w serii opracowań dotyczących rozwijania umiejętności mówienia wśród uczniów szkoły średniej. Jego celem jest zbadanie zależności między poprawnością językową a złożonością syntaktyczną i leksykalną wypowiedzi ustnych wśród uczących się języka angielskiego, którzy osiągają różne wyniki w nauce języka obcego. Wyniki badań wskazują na dużą zmienność wskazanych parametrów w czasie w poszczególnych grupach uczących się.

Kolejne dwa teksty dotyczą doskonalenia sprawności mownych. **Freiderikos Valetopoulos** opisuje działania rozmówców w sytuacji wywiadu, za pomocą których dążą oni do zachowania spójności w prowadzonej interakcji, zarówno na poziomie zdań jak i relacji między poszczególnymi wypowiedziami oraz sekwencjami w rozmowie. Uczniowskie nagrania pozwalają autorowi krytycznie nawiązywać do opisu umiejętności mownych proponowanych w „Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego” dla poziomu B1. Stanowią one także pożyteczny materiał, który może być wykorzystany w zadaniach służących samo-obszserwacji, wspierając uczniów w ich doskonaleniu językowym i komunikacyjnym.

Artykuł **Agnieszki Nowickiej** przedstawia natomiast sprawozdanie z badania, którego celem było wypracowanie narzędzi dydaktycznych mogących wspierać rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej u uczących się o (średnio)

zaawansowanej znajomości języka obcego. Autorka proponuje autorski scenariusz dydaktyczny, oparty na zastosowaniu analizy konwersacyjnej, do obserwacji różnych sposobów wyrażania opinii w wybranych polskich i angielskich dyskusjach telewizyjnych.

Magdalena Aleksandrak skupia się na problemach terminologicznych w glottodydaktyce, wskazując, że wynikają one z bardzo szerokiego aparatu pojęciowego stosowanego w literaturze przedmiotu. Skutkiem tej sytuacji jest niejednoznaczność wielu powszechnie stosowanych pojęć, a nawet pewnego rodzaju chaos terminologiczny. Zjawisko to dotyczy między innymi terminów pojawiających się w rozważaniach na temat rozwijania sprawności produktywnych oraz roli różnic indywidualnych w nauce języka obcego. Celem artykułu jest wskazanie rozbieżności znaczeniowych uzależnionych od przyjętej orientacji teoretycznej, a także uzasadnienie konieczności jasnego definiowania lub większej precyzji w interpretacji zagadnień będących przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków.

Mamy nadzieję, że zebrane w niniejszym tomie teksty będą inspirowały do refleksji, a także zachęcą Państwa do podejmowania dalszych badań na gruncie glottodydaktyki. Zapraszamy do lektury!

*Magdalena Aleksandrak
Sebastian Chudak
Joanna Górecka*

BIBLIOGRAFIA

- Biedroń A. (red.) (2017), *Neofilolog*, nr 48/1.
- Chudak S., Pieklarz-Thien M. (red.) (2020), *Die Lernenden in der Forschung zum Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Karpińska-Szaj K. (red.) (2011), *Neofilolog*, nr 36.
- Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M. (2017), *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition. Combining a Macro- and Micro-Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pieklarz M. (2007), Uczeń w świetle specyfiki interkulturowo nachylonego kształcenia neofilologicznego. „*Neofilolog*”, nr 30, s. 78-84.
- Riemer C. (1997), *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider.

Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin/ Warszawa: Wydawnictwo Werset/ Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

Werbińska D., Biedroń A. (red.) (2017), *Neofilolog*, nr 49/1.

Mirostaw Pawlak

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Kaliszu
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
<https://orcid.org/0000-0001-7448-355X>
pawlakmi@amu.edu.pl

Joanna Zawodniak

Uniwersytet Zielonogórski
<https://orcid.org/0000-0002-3219-145X>
j.zawodniak@in.uz.zgora.pl

Mariusz Kruk

Uniwersytet Zielonogórski
<https://orcid.org/0000-0001-5297-1966>
mkruk@uz.zgora.pl

Znaczenie determinacji w nauce języka angielskiego jako obcego na poziomie zaawansowanym

The role of determination in learning English as a foreign language at an advanced level

Second language acquisition (SLA) researchers have long been engaged in investigating the effect of a range of learner individual differences (IDs) (e.g., motivation, anxiety and aptitude) on L2 learning and achievement. At the same time, there are no more than a few studies focusing on learner personality and its place in SLA as well as the relationship between personality traits and other ID variables. One such underappreciated and thus poorly recognized personality trait is grit, understood as a combination of perseverance and passion for long-term goals. The present paper reports a study in which grit was investigated among advanced university students majoring in English with the help of a language-specific grit scale and semi-structured interviews. The empirical considerations are preceded by a handful of theoretical comments on the nature of grit and related research

that was conducted to date. The paper ends with the discussion of future research directions and possible pedagogical implications.

Keywords: grit, individual differences, personality, perseverance, long-term goals

Słowa kluczowe: determinacja, różnice indywidualne, osobowość, wytrwałość, cele długofalowe

1. Wstęp

Nauka języka obcego jest procesem, na który oddziałuje szerokie spektrum zmiennych indywidualnych, takich jak między innymi strategie uczenia się, motywacja czy lęk językowy. Zostały już one wnikliwie opisane i przebadane (np. Kruk, Zawodniak, 2018; Pawlak, 2011, 2017, 2020; Ushioda, 2009; Waninge, Dörnyei, de Bot, 2014; Woodrow, 2006), czego nie można powiedzieć o osobowości ucznia, która na gruncie dydaktyki języków obcych pozostaje zbiorem niewystarczająco zdefiniowanych i opisanych konstruktów (np. ekstrawersja/introwersja, neurotyczność, determinacja) (Dewaele, Furnham, 1999; Robinson, Gabriel, Katchan, 1994; Tabandeh, Plonsky, Teimouri, 2018). Jednocześnie badacze (np. Dewaele, 2009) podkreślają, że różne zachowania uczących się, wynikające z ich cech osobowościowych, mogą oddziaływać na proces przyswajania języka, co sprawia, że warto tej kwestii poświęcić więcej uwagi w rozważaniach zarówno empirycznych, jak i teoretycznych.

Jedną ze stosunkowo nowych różnic indywidualnych omawianych w kontekście uczenia się i nauczania języka obcego jest *determinacja* (ang. *grit*), która stanowi główny przedmiot tego artykułu. Zostanie w nim omówione badanie przeprowadzone wśród studentów I, II i III roku filologii angielskiej, którego celem było określenie stopnia, w jakim uczący się są zdeterminowani do realizacji swoich zamierzeń w odniesieniu do nauki języka obcego na poszczególnych latach studiów. Dane badawcze zebrano za pośrednictwem kwestionariusza osobowego, skali pomiaru determinacji w nauce języka obcego (Teimouri, Plonsky, Tabandeh, 2020), a także częściowo ustrukturyzowanego wywiadu. Rozważania empiryczne poprzedzi krótki przegląd literatury przybliżający teoretyczne uwarunkowania konstruktu determinacji i zarysowujący przeprowadzone do tej pory w tym zakresie badania.

2. Przegląd literatury

Pojęcie determinacji wyrosło na gruncie psychologii społecznej, a jego geneza sięga przełomu XIX i XX wieku, kiedy to różni autorzy (Cox, 1926; Galton, 1892;

James, 1907) poddali analizie biografie wybitnych jednostek (tj. sędziów, mężów stanu, naukowców, muzyków, malarzy) i w rezultacie doszli do wniosku, że ich sukces był nie tylko efektem szczególnych uzdolnień, lecz również zapamiętania, wiary we własne umiejętności, siły charakteru, gotowości do podejmowania wysiłku i wytrwałości. Refleksje te znalazły potwierdzenie w badaniach prowadzonych wiele lat później (np. Ericsson, Charness, 1994; Howe, 1999), które pokazały, że wytrwałość, pracowitość i systematyczne zaangażowanie w wykonywanie długoterminowych zadań jest co najmniej tak samo istotne, jak iloraz inteligencji i wrodzone zdolności. Chociaż wszystkie wymienione tu cechy mają wiele wspólnego z determinacją, konceptualizacja tego terminu nastąpiła dopiero u progu XXI stulecia.

W 2007 roku zespół naukowców amerykańskich (Duckworth i in., 2007) wprowadził do psychologii społecznej pojęcie *determinacji*, definiując je jako połączenie wytrwałości z upodobaniem do realizacji celów długofalowych. Dwa główne elementy składowe determinacji to wytrwałość w podejmowanym wysiłku i stałość odczuwanego zainteresowania. Jednostki charakteryzujące się determinacją w swoim postępowaniu przyjmują optykę maratonu, co oznacza, że w sytuacjach wywołujących znudzenie i rozczarowanie utrzymują dotychczasowy kierunek podjętych działań, konsekwentnie i wytrwale dążąc do realizacji swoich zamierzeń. Z przeprowadzonych przez psychologów społecznych badań (Duckworth i in., 2007; Duckworth, Quinn, 2009) wynika, że osoby o wysokim stopniu determinacji są lepiej wykształcone, otrzymują wyższe oceny w nauce i wykazują się mniejszą skłonnością do zmieniania przebiegu kariery zawodowej.

Jak już wspomniano, determinacja w nauce języka obcego jest wciąż zagadnieniem słabo rozpoznany, szczególnie w polskiej przestrzeni edukacyjnej, w której, według wiedzy autorów niniejszego artykułu, do tej pory nie podjęto jeszcze żadnej próby zbadania tego fenomenu. Z tego względu na pewno warto przyjrzeć się dostępnym w tym zakresie danym empirycznym głównie odnoszącym się do języków angielskiego i japońskiego. Z badania przeprowadzonego przez Lake (2013) wynika, że bardziej zdeterminowane jednostki uczą się języka docelowego z większym zainteresowaniem, z większą nadzieją na sukces i przekonaniem o własnych możliwościach, chętnie poświęcając temu procesowi czas i wytrwale wkładając sporą ilość wysiłku w wykonywanie związanych z nim zadań (Lake, 2013). Z kolei, Changlek i Palanukulwong (2015) wykazali, że determinacja jest pozytywnie skorelowana z motywacją uczących się, natomiast negatywnie skojarzona z ich lękiem językowym oraz że istnieje ścisła, pozytywna zależność między stopniem determinacji a osiągnięciami w nauce języka. W następnym badaniu dotyczącym determinacji w kontekście edukacji językowej, Kramer, McLean i Martin (2018) udowodnili, że zmienna ta może mieć także pozytywny wpływ na przyswajanie

słownictwa i nawyki w czytaniu. Na uwagę zasługuje również badanie Sudiny i Plonsky'ego (2020) zgłębiające związek występujący między determinacją a biegłością w językach drugim i trzecim, osiągnięciami w nauce i lękiem językowym. Uzyskane wyniki pokazują pozytywną i silną korelację między determinacją w opanowywaniu języka a biegłością w nim, pozytywną, choć w bardziej umiarkowanym stopniu, korelację między determinacją a zdobytymi osiągnięciami i jednocześnie negatywną zależność między tym konstruktem a lękiem językowym. Natomiast badanie przeprowadzone przez Teimouri i in. (2020) pozwoliło, podobnie, jak u Changleka i Palanukulwong (2015), na wskazanie pozytywnej relacji między determinacją a motywacją do uczenia się języka oraz, co zauważyli też Sudina i Plonsky (2020), osiągnięciami w jego nauce. Wreszcie, należy odwołać się do badania Yamashity (2018), którego celem było zgłębienie zależności zachodzącej między determinacją uczących się a osiągnięciami uzyskanymi przez nich w efekcie uczestniczenia w dwóch różnych typach zajęć: pierwszych, ściśle kontrolowanych przez nauczyciela i przeznaczonych dla osób początkujących i średnio zaawansowanych oraz drugich, będących zorientowanym na ucznia kursem czytania ekstensywnego. Analiza zebranych danych ujawniła brak wyraźnej korelacji między determinacją a osiągnięciami uczniów początkujących, podczas gdy w przypadku osób na poziomie średnio zaawansowanym była ona negatywna, natomiast u osób uczęszczających na drugi typ zajęć relacja ta okazała się pozytywna.

Niedobór badań dotyczących determinacji w nauce języka obcego należy głównie przypisać brakowi narzędzi, które umożliwiłyby wiarygodny pomiar wspomnianej zmiennej w tej konkretnej sytuacji uczenia się. Co prawda, istnieją skale badania determinacji (np. Duckworth i in., 2007; Duckworth, Quinn, 2009; Sturman, Zappala-Piemme, 2017), ale należy zauważyć, że nie są one przystosowane do specyfiki i realiów klasy językowej. Jest szansa, że ta sytuacja się zmieni, gdyż niedawno powstała pierwsza skala pomiaru tej zmiennej u osób uczących się języka obcego (Teimouri i in., 2020) i to właśnie ten inwentarz wykorzystano w niniejszym artykule.

3. Projekt badawczy

3.1. Pytania badawcze

Przeprowadzone badanie miało na celu określenie stopnia determinacji u studentów filologii angielskiej, jak również jej przejawów. Ścisłej mówiąc, autorzy poszukiwali odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jaki jest poziom determinacji w nauce języka angielskiego u studentów filologii angielskiej?
2. Jakie są różnice w tym zakresie między studentami I, II i III roku?
3. W jaki sposób u badanych przejawia się determinacja w nauce języka obcego i jaka jest jej dynamika?

3.2. Uczestnicy

W badaniach uczestniczyło 99 osób (71 kobiet i 28 mężczyzn). Byli to studenci i studentki studiów licencjackich na kierunku filologia angielska w wieku od 19 do 36 lat (średnia 21,89; odchylenie stand. 2,91). Wszyscy badani uczyli się języka angielskiego średnio przez 11,34 lat (odchylenie stand. 4,45). Średnia ocen z praktycznej nauki języka angielskiego uczestników badania wyniosła 3,87 (odchylenie. stand. 0,62), a ich średnia samoocena znajomości języka angielskiego była niewiele niższa i wyniosła 3,67 (odchylenie. stand. 0,55). Większość uczestników badania kontakt z językiem angielskim poza zajęciami na uczelni najczęściej miała za pomocą mediów (np. filmy, muzyka, Internet, książki). Szczegółowe dane dotyczące uczestników badania z podziałem na poszczególne lata studiów znajdują się w Tabeli 1.

Rok studiów	Płeć	Wiek średnia (odch. stand.)	Długość nauki języka angielskiego średnia (odch. stand.)	Ocena na koniec semestru/egzaminu PNJA średnia (odch. stand.)	Samoocena średnia (odch. stand.)
1	29 osób (19 kobiet i 10 mężczyzn)	20,31 (1,04)	10,59 (4,69)	4,16 (0,54)	3,59 (0,55)
2	47 osób (37 kobiet i 10 mężczyzn)	22,62 (3,75)	11,30 (4,16)	3,79 (0,61)	3,66 (0,56)
3	23 osoby (15 kobiet i 8 mężczyzn)	22,39 (1,47)	12,39 (4,70)	3,67 (0,63)	3,78 (0,52)
Ogółem	99 osób (71 kobiet i 28 mężczyzn)	21,89 (2,91)	11,34 (4,45)	3,87 (0,62)	3,67 (0,55)

Tabela 1: Charakterystyka uczestników badania.

3.3. Narzędzia badawcze

Dane zebrano za pomocą *kwestionariusza osobowego, skali pomiaru determinacji w nauce języka obcego* i częściowo *ustrukturyzowanego wywiadu*:

1. kwestionariusz osobowy dostarczył informacji dotyczących uczestników badania, takich jak: płeć, wiek, długość nauki języka angielskiego, ocena z praktycznej nauki języka angielskiego (w przypadku studentów 1 roku była to ocena semestralna, a w przypadku studentów 2 i 3 roku – z egzaminu PNJA) i samoocena;
2. skala pomiaru determinacji w nauce języka obcego (Teimouri i in., 2020) zawierała 9 twierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie nie zgadzam się; 5 – zdecydowanie się zgadzam) i podzielona została na dwa komponenty:
 - wytrwałość w podejmowanym wysiłku (ang. *perseverance of effort*), na którą składało się pięć twierdzeń:
 - *Nie pozwolę, aby cokolwiek powstrzymało mnie od postępów w nauce angielskiego.*
 - *W nauce angielskiego charakteryzuje mnie pilność.*
 - *Skoro już zdecydowałem(a)m się na naukę angielskiego, nic nie jest w stanie udaremnić mi osiągnięcia tego celu.*
 - *Jeśli chodzi o angielski, jestem pracowitym uczniem.*
 - *Inwestuję wiele czasu i wysiłku w pokonywanie swoich słabszych stron w nauce angielskiego.*
 - trwałość odczuwanego zainteresowania (ang. *consistency of interest*), która obejmowała cztery twierdzenia:
 - *Myślę, że straciłem(a)m już zainteresowanie nauką angielskiego.*
 - *W przeszłości miałem(a)m obsesję na punkcie nauki angielskiego, lecz z czasem ona przeminęła.*
 - *Moje zainteresowanie nauką angielskiego zmienia się z roku na rok*
 - *Nie jestem już zainteresowany/a nauką angielskiego w takim stopniu, jak kiedyś.*
3. częściowo ustrukturyzowany wywiad przeprowadzono ze studentami drugiego (6 osób) i trzeciego (3 osoby) roku, którzy wyrazili chęć na wzięcie w nim udziału; przykładowe pytania przedstawiały się następująco:
 - *Jakie są Pani/Pana aktualne cele w uczeniu się języka angielskiego i czy różnią się one od wcześniejszych celów?*
 - *Jakie są Pani/Pana słabe punkty w znajomości (w uczeniu się) języka angielskiego?*
 - *Czy robi Pani/Pan coś, by to zmienić?*
 - *Czy Pani/Pana determinacja w uczeniu się języka angielskiego zmieniła się w trakcie uczenia się tego języka (np. była większa w szkole średniej)?*

- *Czy zauważa Pani/Pan u siebie jakieś różnice w podejściu do nauki języka angielskiego w szkole i na uczelni?*

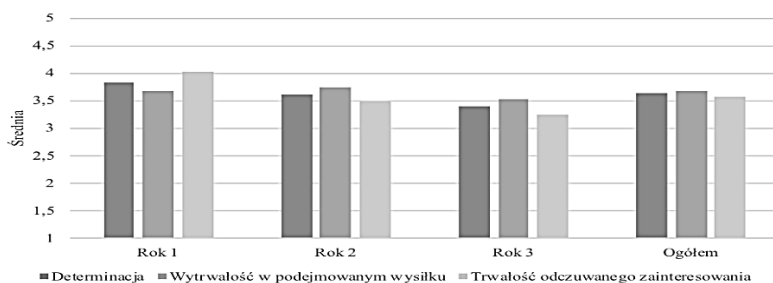
3.4. Analiza danych

Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Pierwsza polegała na wyliczeniu średnich i wartości odchylenia standardowego dla twierdzeń pochodzących ze skali pomiaru determinacji w nauce języka obcego oraz jej dwóch komponentów (tj. wytrwałości w podejmowanym wysiłku i trwałości odczuwanego zainteresowania). Dla porównania poszczególnych grup (tj. lat studiów) wykorzystano jednoczynnikową analizę wariancji (ang. *one-way ANOVA*). Druga dotyczyła danych pochodzących z częściowo ustrukturyzowanego wywiadu i obejmowała kilka etapów opisanych przez Dörnyei'a (2007: 250-257). Było to przedkodowanie, kodowanie początkowe, kodowanie drugiego stopnia i kodowanie końcowe.

4. Wyniki badania

4.1. Skala pomiaru determinacji w nauce języka obcego

Rysunek 1 i Tabela 2 przedstawiają wyniki ilościowej analizy danych dotyczącej determinacji w uczeniu się języka angielskiego w odniesieniu do badanej grupy studentów. Uzyskane rezultaty pokazują, że najbardziej zdeterminowani byli, odpowiednio, studenci pierwszego, drugiego i trzeciego roku (średnie wynosiły odpowiednio 3,83, 3,62 i 3,40). Różnice w średnich były jednak niewielkie (wyniosły one: 0,21 pomiędzy pierwszym a drugim rokiem, 0,43 pomiędzy pierwszym a trzecim rokiem i 0,22 pomiędzy drugim a trzecim rokiem) i w związku z tym okazały się statystycznie nieistotne ($p > 0,05$). Warto jednak zauważyć, że, ogólnie rzecz biorąc, uczestnicy badania charakteryzowali się dość wysokim poziomem determinacji, przekraczającym lub oscylującym wokół wartości 3,5.



Rysunek 1: Zmiany w poziomie determinacji na poszczególnych latach studiów.

Rok studiów		Średnia	Odchylenie standardowe
1	L2 determinacja	3,83	0,41
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,68	0,64
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	4,03	0,65
2	L2 determinacja	3,62	0,71
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,74	0,64
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	3,48	0,98
3	L2 determinacja	3,40	0,70
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,53	0,51
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	3,24	1,14
Ogółem	L2 determinacja	3,63	0,65
	Wytrwałość w podejmowanym wysiłku	3,67	0,61
	Trwałość odczuwanego zainteresowania	3,58	0,98

Tabela 2: Średnia i odchylenie standardowe w determinacji i jej komponentów na poszczególnych latach studiów.

Jeśli chodzi o różnice w średnich dotyczących dwóch komponentów użytej skali (tj. wytrwałości w podejmowanym wysiłku i trwałości odczuwanego zainteresowania), przedstawiały się one w następujący sposób:

- najbardziej wytrwali w podejmowaniu wysiłku okazali się studenci drugiego roku, a najmniej roku trzeciego; różnice w średnich były jednak ponownie niewielkie (wyniosły one: 0,06 pomiędzy pierwszym a drugim rokiem, 0,15 pomiędzy pierwszym a trzecim rokiem i 0,21 pomiędzy drugim a trzecim rokiem) i statystycznie nieistotne;
- największą trwałość odczuwanego zainteresowania związanego z uczeniem się języka obcego wykazali studenci pierwszego roku, a najmniejszą trzeciego roku; różnice w średnich były zauważalne i wyniosły: 0,55 pomiędzy pierwszym a drugim rokiem, 0,79 pomiędzy pierwszym a trzecim rokiem i 0,24 pomiędzy drugim a trzecim rokiem; jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała statystycznie istotne różnice pomiędzy poszczególnymi latami studiów: ($F(2,96) = 5,039, p = 0,008, \eta^2 = 0.09$); test *post hoc* (z korekcją Bonferroniego) ujawnił, że statystycznie istotne różnice wystąpiły pomiędzy 1. a 2. rokiem studiów ($p = 0,047$) oraz 1. a 3. rokiem studiów ($p = 0,010$).

4.2. Wywiad

Analiza danych zebranych za pomocą częściowo ustrukturyzowanego wywiadu pozwoliła na wyodrębnienie dwóch kategorii, które dotyczyły: (1) świadomości słabych stron i próby ich eliminacji oraz (2) dynamiki determinacji uczenia się języka angielskiego.

Świadomość słabych stron i próba ich eliminacji

Analiza danych ujawniła, że wszyscy uczestnicy wywiadu byli świadomi swoich słabych stron znajomości języka angielskiego i/lub jego uczenia się. Najczęściej wymienione przez studentów problemy związane były z różnymi brakami w znajomości podsystemów i sprawności rzeczzonego języka (np. gramatyka, słownictwo, wymowa, czytanie, słuchanie) oraz z niesystematycznością czy powolnością w jego nauce. Większość osób uczestniczących w wywiadzie była jednak zdeterminowana, aby pracować nad swoimi słabościami. I tak, na przykład, poszczególni studenci usiłowali wykonywać większą liczbę dodatkowych ćwiczeń, starali się nawiązywać kontakty z rodzimymi użytkownikami języka przez Internet, uczyli się angielskiego grając w gry komputerowe czy też wyznaczali sobie określony czas na wykonanie danego zadania. Kilkoro studentów wskazało także na planowanie swojej pracy oraz podejmowanie współpracy z koleżankami i/lub kolegami z roku (lub z pracy). Tego typu kwestie widoczne są w przykładowych wypowiedziach:

- *Jestem słaba z gramatyki, ale ciągle staram się jej nauczyć. Ćwiczę sama rozwiązując różne zadania.*
- *Jestem wolniejsza i uczenie zajmuje mi dużo czasu... planuję naukę i określam czas na wykonanie danego zadania. Realizuję punkty... skreślam je jak coś zrobić.*
- *Rozmawiam z native speakerami przez Skype.*

Dynamiczność determinacji w uczeniu się języka angielskiego

Analiza danych pokazała, że determinacja w procesie uczenia się języka angielskiego nie jest konstruktem stałym, lecz podlegającym zmianom w czasie. Ogólnie rzecz ujmując, uczestnicy wywiadu nie byli wysoce zdeterminowani do nauki rzeczzonego języka w szkole, a ich poziom determinacji wzrósł wraz z rozpoczęciem studiów filologicznych. Jednakże intensywność i uwarunkowanie determinacji u poszczególnych uczestników wywiadu miały indywidualny charakter. Na przykład, jedna ze studentek była mniej zdeterminowana do nauki w szkole średniej niż po rozpoczęciu studiów. Przyczyną takiego stanu rzeczy był fakt, że nauka angielskiego w szkole nie była szczególnie wymagająca i miała charakter podręcznikowy (*w szkole było to takie książkowe*), natomiast zajęcia na studiach okazały się dla niej bardziej wymagające (*na studiach jest więcej nauki i nie jest to takie proste; im więcej wiem, tym więcej widzę, że mniej wiem*). Inna uczestniczka wywiadu scharakteryzowała siebie jako osobę bardzo zdeterminowaną do uczenia się języka angielskiego w szkole i na początku studiów, której determinacja zaczęła zmniejszać się podczas trwania nauki na uniwersytecie, aby wzrosnąć ponownie pod koniec jej trwania (*W*

szkole uczyłam się dla siebie ... na początku studiów też, ale potem, żeby zdać egzaminy ... Teraz znowu jestem zdeterminowana i uczę się dla siebie i żeby wszystko zaliczyć.). Dla kolejnej osoby determinacja wzrosła wyraźnie w ostatnim czasie z uwagi na zbliżające się egzaminy i potrzebę napisania pracy licencjackiej (*determinacja zdecydowanie teraz jest większa ... egzaminy i potem praca licencjacka bardziej mnie motywują.*).

Zmianom w determinacji w uczeniu się angielskiego towarzyszyły także zmiany w dążeniu do realizacji celów, jakie wyznaczali sobie uczestnicy wywiadu w trakcie trwania ich edukacji językowej. Na wcześniejszych etapach nauki studenci dążyli bowiem głównie do ogólnego rozwoju umiejętności językowych, w szczególności tych związanych z potrzebą komunikowania się; natomiast w miarę upływu czasu, a dokładniej rzecz ujmując, w trakcie trwania studiów, zaczęli dostrzegać potrzebę bardziej dogłębnej znajomości języka angielskiego (np. gramatyki, słownictwa), zwiększenia płynności w posługiwaniu się nim w mowie czy też wiązali dobrą znajomość języka z nadzieją na przyszłą pracę zawodową. Tego typu tendencje można dostrzec w następujących wypowiedziach:

- *Teraz nie tylko chcę mówić w tym języku, ale chcę móc powiedzieć, że ten język znam bardzo dobrze i że z pewnością siebie będę mogła rozmawiać z native speakerem.*
- *Wcześniej chciałam rozwijać umiejętności w komunikacji a nie dla celów zawodowych ... teraz są to kwestie zawodowe.*
- *Po pierwszym roku większy nacisk kładę na gramatykę, ponieważ jest to moja pięta achillesowa.*
- *Wcześniej bałam się mówić, bo wiedziałam, że nie potrafię... teraz też nie potrafię, ale wiem, że muszę mówić, żeby poprawić tę umiejętność... czy z błędami czy bez jeżeli nie będę mówiła to nie będę szła do przodu.*

5. Dyskusja

Przeprowadzone badanie miało na celu udzielenie odpowiedzi na trzy pytania badawcze dotyczące wytrwałości w nauce języka docelowego wykazywanej przez studentów trzech lat filologii angielskiej. Jeśli chodzi o pierwsze pytanie dotyczące ogólnego poziomu determinacji, biorąc pod uwagę średnią (3,63) i odchylenie standardowe (0,65) dla wszystkich uczestników (studenci pierwszego, drugiego i trzeciego roku), można ją określić jako dość wysoką, przy niewielkim zróżnicowaniu indywidualnym w tym zakresie. Taka sytuacja może z pewnością napawać optymizmem, choćby dlatego, że studia filologiczne nie należą do najłatwiejszych, a w związku z tym upór w dążeniu do stawianych sobie celów może często okazać się kluczowy dla ukończenia nauki z sukcesem.

Przechodząc do drugiego pytania badawczego dotyczącego kształtowania się poziomu determinacji na poszczególnych latach studiów, oscylował on między 3,40 (rok 1) a 3,83 (rok 3). Co ciekawe, mimo że odnotowane różnice nie były statystycznie istotne, można było zaobserwować trend spadkowy na poszczególnych latach (3,83 na roku 1, 3,62 na roku 2 i 3,40 na roku 3). Choć, jak pokazały wypowiedzi uczestników udzielone podczas wywiadów, tego typu zmiany miały charakter indywidualny, można tutaj spekulować, że jest to związane z wysokimi wymaganiami stawianymi studentom pierwszego roku i koniecznością zmierzenia się z nimi, aby się na tych studiach utrzymać. Jednak na kolejnych latach, zadanie to staje się łatwiejsze do osiągnięcia, być może dzięki lepszej znajomości języka docelowego, większej świadomości obowiązujących wymagań czy lepszej znajomości kontekstu edukacyjnego (tj. specyfiki studiowania na kierunku *filologia*), a to sprawia, że determinacja staje się nieco mniej istotna. Sytuacja trochę bardziej się komplikuje, jeśli przyjrzymy się komponentom konstruktów determinacji, tj. wytrwałości w podejmowaniu wysiłku oraz trwałości odczuwanego zainteresowania. W przypadku tego pierwszego komponentu zaobserwowane zmiany są małe i statystycznie nieistotne, choć warto zwrócić uwagę na fakt, że to studenci drugiego roku okazali się bardziej wytrwali niż studenci pierwszego i trzeciego roku. Występują natomiast statystycznie istotne różnice w trwałości odczuwanego zainteresowania między początkiem studiów (1. rok) a kolejnymi latami (2. i 3. rok). Z jednej strony, zmusza to do zadania pytania o atrakcyjność realizowanego programu studiów, a z drugiej tego typu sytuacja może ponownie być wynikiem spadającego stopnia trudności wymagań stawianych na poszczególnych latach.

Trzecie pytanie badawcze dotyczyło sposobów przejawiania się determinacji oraz jej dynamiki. Analiza danych uzyskanych za pomocą wywiadów pokazała, że determinacja jest ściśle związana z identyfikacją mocnych i słabych stron w znajomości języka docelowego oraz chęcią wyeliminowania tych drugich. Wiąże się to z wykonywaniem większej liczby ćwiczeń ogniskujących się na określonych podsystemach i sprawnościach, także przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii, ale też z bardziej aktywnym stosowaniem szeregu strategii uczenia się, związanych z planowaniem tego procesu, jego monitorowaniem, poszukiwaniem możliwości użycia języka angielskiego i podejmowaniem współpracy z innymi osobami. Zaobserwowano również sporą dynamikę w poziomie determinacji, która jednak miała indywidualny charakter, w związku z czym trudno jest tutaj mówić o uniwersalnych trendach. Choć rozpoczęcie studiów często wiązało się ze wzrostem determinacji, jej trajektorie kształtowały się następnie różnie pod wpływem czynników zewnętrznych (np. zbliżające się egzaminy, finalizacja pracy dyplomowej), ale też wewnętrznych (np. motywacja, osobowość). Co ważne, u wszystkich studentów dało się zauważyć, że większa determinacja wiązała się

z chęcią bardziej dogłębnego poznania języka docelowego, co może zwiększyć szanse na zależenie satysfakcjonującej pracy w przyszłości.

Przeprowadzone badanie nie jest pozbawione pewnych słabości, co każe podchodzić do uzyskanych wyników z pewną ostrożnością. Po pierwsze, nie podjęto próby ustalenia zależności między poziomem determinacji a innymi czynnikami indywidualnymi (np. motywacja, gotowość komunikacyjna, użycie strategii uczenia się), a w szczególności jej wpływu na uzyskiwane przez studentów wyniki (np. oceny uzyskiwane na egzaminach końcowych). Po drugie, badanie nie miało charakteru prawdziwie podłużnego, w związku z czym określenie dynamiki determinacji odbyć się mogło jedynie w sposób uproszczony, przez porównanie studentów na różnych latach, a nie przez pobór danych od tej samej grupy uczestników kilkakrotnie przez cały okres studiów. Po trzecie, nie należy zapominać, że w wywiadach wzięli udział jedynie ochotnicy i zabrakło wśród nich studentów pierwszego roku, co mogło się przełożyć na pewne zniekształcenie oglądu sposobu, w jaki przejawia się determinacja i zmian, jakim podlega wraz z upływem czasu.

6. Zakończenie

Zaprezentowane w niniejszym artykule badanie jest jednym z pierwszych, o ile nie pierwszym, w polskim kontekście edukacyjnym, które koncentrowało się na roli determinacji w nauce języka obcego. Jest to o tyle ważne, że dociekania empiryczne nad tym atrybutem są wciąż nieliczne, a jest to z całą pewnością istotna zmienna indywidualna, określająca stopień, w jakim osoby uczące się języka mają szansę na osiągnięcie sukcesu. Pomimo pewnych słabości, przeprowadzone badanie pozwoliło na identyfikację przejawów determinacji, określenie zmian w jej poziomie, a także, w jakimś zakresie, na wskazanie czynników za nie odpowiedzialnych. Oczywiście trzeba sobie zdawać sprawę, że jest to zaledwie pierwszy krok prowadzący do zgłębiania tego konstrukt i niezbędne będą dalsze badania uwzględniające uczących się na różnych etapach edukacyjnych, legitymujących się różnym poziomem znajomości języka obcego, nie tylko angielskiego. Szczególnie istotne wydaje się uwzględnienie w nich zarówno perspektywy makro, która pozwoli na określenie ogólnych tendencji w roli determinacji w dużych grupach oraz czynników, które ją kształtują, jak i perspektywy mikro, dzięki której będzie można lepiej zrozumieć specyfikę i dynamikę tego konstrukt w określonym kontekście (patrz m. in. Pawlak, 2019). Wyniki tego typu badań mogą bowiem mieć spore znaczenie dla nauczycieli i pozwolić im na podejmowanie działań mających na celu generowanie determinacji wśród osób uczących się języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Changlek A., Palanukulwong T. (2015), *Motivation and grit: Predictors of language learning achievement*. „Veridian E-Journal”, nr 8(4), s. 23-38.
- Cox C.M. (1926), *Genetic studies of genius: Vol. 2: The early mental traits of three hundred geniuses*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Galton F. (1892), *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. London: Macmillan.
- Dewaele J.-M. (2009), *Individual differences in second language acquisition*, (w:) Ritchie W.C., Bhatia T.K. (red.), *The new handbook of second language acquisition*. Bingley, UK: Emerald Group, s. 623-647.
- Dewaele J.-M., Furnham A. (1999), *Extraversion: The unloved variable in applied linguistic Research*. „Language Learning”, nr 49(3), s. 509-544.
- Dörnyei Z. (2007), *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. (2007), *Grit: Perseverance and passion for long term goals*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92, s. 1087-1101.
- Duckworth A.L., Quinn P.D., (2009), *Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S)*. „Journal of Personality Assessment”, nr 91(2), s. 166-174.
- Ericsson K.A., Charness N. (1994), *Expert performance: Its structure and acquisition*. „American Psychologist”, nr 49, s. 725-747.
- Howe M.J.A. (1999), *Genius explained*. New York: Cambridge University Press.
- James W. (1907), *The energies of men*. „Science”, nr 25, s. 321-332.
- Kramer B., McLean S., Martin E.S. (2018), *Student grittiness: A pilot study investigating scholarly persistence in EFL classrooms*. Online: https://pdfs.semanticscholar.org/3ac3/5dd875d09ee7838afb329aa2a133a9ecfc.pdf?_ga=2.252387849.1425726537.1588243762-820910953.1560095242 [DW 30.04.2020].
- Kruk M., Zawodniak J. (2018), *Boredom in practical English language classes: Insights from interview data*, (w:) Szymański, L., Zawodniak, J., Łobodziec, A., Smoluk, M. (red.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 177-191
- Lake J. (2013), *Positive L2 self: Linking positive psychology with L2 motivation*, (w:) Apple M.T., Da Silva D., Fellner T. (red.), *Language learning motivation in Japan*. Bristol: Multilingual Matters, s. 77-225.
- Pawlak M. (2011), *Research into language learning strategies: Taking stock and looking ahead*, (w:) Arabski J., Wojtaszek A. (red.), *Individual differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, s. 17-37.
- Pawlak M. (2017), *Overview of learner individual differences and their mediating effects on the process and outcome of interaction*, (w:) Gurzynski-Weiss L.

- (red.), *Expanding individual difference research in the interaction approach: Investigating learners, instructors, and other interlocutors*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 19-40.
- Pawlak M. (2019), *Investigating language learning strategies: Pitfalls, prospects and challenges*. „Language Teaching Research”. Online: <https://doi.org/10.1177/1362168819876156> [DW 30.04.2020].
- Pawlak M. (2020), *Individual differences and good language teachers*, (w:) Griffiths, C., Tajeddin, T. (red.), *Grammar and good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 121-132.
- Sudina E., Plonsky L. (2020), *Language learning grit, achievement, and anxiety among L2 and L3 learners in Russia*. “ITL – International Journal of Applied Linguistics”. <https://doi.org/10.1075/itl.20001.sud>
- Robinson D., Gabriel N., Katchan O. (1994), *Personality and second language learning*. „Personality and Individual Differences”, nr 16(1), s. 143-157.
- Sturman E.D., Zappala-Piemme K. (2017), *Development of the grit scale for children and adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance*. „Learning and Individual Differences”, nr 59, s. 1-10.
- Tabandeh F., Plonsky L., Teimouri Y. (2018), *Perseverance and passion in L2 learning: Developing and validating a scale for L2 grit*. Referat wygłoszony na konferencji w Montpellier (Francja): *Research Methodology in the Field of Second Language Acquisition and Learning*.
- Teimouri Y., Plonsky L., Tabandeh F. (2020), *L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning*. „Language Teaching Research”. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Ushioda E. (2009), *A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity*, (w:) Dörnyei Z., Ushioda E. (red.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, UK: Multilingual Matters, s. 215-228.
- Waninge F., Dörnyei Z., de Bot K. (2014), *Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context*. „The Modern Language Journal”, nr 98(3), s. 704-723.
- Woodrow L. (2006), *Anxiety and speaking English as a second language*. „Regional Language Centre Journal”, nr 37(3), s. 308-328.
- Yamashita T. (2018), *Grit and second language acquisition: Can passion and perseverance predict performance in Japanese language learning?* Amherst, MA: University of Massachusetts Amherst. https://scholarworks.umass.edu/masters_theses_2/679 [DW 30.04.2020].

Received: 31.12.2019

Revised: 25.10.2020

Dorota Pudo

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-5402-6308>

dorota.pudo@uj.edu.pl

Le soi de l'apprenant d'une langue étrangère : adaptation de certaines théories psychologiques en didactique de langues

The foreign language learner's self: adaptation of selected psychological theories in SLA studies

As an interdisciplinary science, SLA studies are receptive to ideas formulated in other disciplines. Although the relevance of psychology for SLA is often underestimated, its influence has recently grown with the advent of neurosciences and the increased interest in learner variables. One of the concepts from psychology that is potentially interesting is theories of the self, some of which have recently been adapted into research on foreign language learner motivation. In this article, we examine two particular psychological concepts (possible selves and self-discrepancy) as sources of an influential L2 motivation model – Dörnyei's L2 Motivational Self System – which is very little debated in French SLA literature. We outline the main points of the three theories, analyse them and try to assess the adaptation process. As in any case of transfer between disciplines, the source theories are altered, but the result has proven a meaningful and enriching addition to studies of L2 motivation.

Keywords: self, L2 motivation, Ideal L2 Self, Ought-to L2 Self, self-discrepancy, possible selves

Słowa kluczowe: Ja, motywacja do nauki języka obcego, językowe Ja idealne, językowe Ja powinnościowe, teoria rozbieżności Ja, możliwe Ja

1. Introduction

La didactique des langues étrangères et secondes est une science interdisciplinaire à de nombreux égards. En tant que discipline ayant atteint une certaine maturité et indépendance, elle possède son objet propre, qu'elle peut modéliser directement d'après la réalité plutôt que de compiler les modélisations opérées au sein d'autres domaines, et elle peut l'envelopper d'un projet de recherche correspondant le mieux à ses besoins spécifiques (cf. Dakowska, 2014 : 50-54). Pourtant, comme d'ailleurs d'autres sciences humaines, elle dépend largement des découvertes faites au sein d'autres disciplines, qui peuvent concerner son objet, défini comme enseignement et apprentissage des langues étrangères. Certainement, les sciences cognitives, la pédagogie, la sociologie, la psychologie, les sciences du langage, la didactique des langues maternelles ont nourri ce jeune domaine de nombreuses idées intéressantes, aussi bien au niveau théorique, méthodologique et pratique. Dans le présent article, nous nous occuperons des apports de la psychologie générale à la connaissance des processus de l'apprentissage et de l'enseignement des langues étrangères, notamment dans le domaine de la motivation de l'apprenant. Nous nous concentrerons en particulier sur deux théories psychologiques portant sur la structure du « soi » et leur adaptation en didactique des langues (désormais : DDL). Notre brève analyse des théories en question, quoique peut-être non sans intérêt en soi, vu qu'il s'agit de conceptions relativement peu présentes dans la littérature didactique francophone, mettra surtout en valeur les aspects importants pour le transfert interdisciplinaire. Dans la dernière section, nous analyserons les différences entre les théories sources et le modèle qui en est dérivé en DDL, en essayant de discuter leur importance relative pour la réussite de l'adaptation et de les expliquer. Notre objectif sera, en nous appuyant sur des théories particulières, d'observer le processus du transfert interdisciplinaire en tant que tel. Nous nous concentrerons en particulier sur les difficultés conceptuelles et méthodologiques qu'une telle transition génère.

Les apports de la psychologie à la didactique des langues sont aussi nombreux que sous-estimés. Certaines catégories centrales pour la DDL, telles que la motivation, en sont essentiellement dérivées. Tout ce qui relève de la psychologie de l'apprenant, de sa personnalité, exerce en particulier une grande influence sur son apprentissage des langues, donc des catégories telles que motivation, stratégies d'apprentissage, autorégulation sont communes à la psychologie, la DDL et aussi les sciences de l'éducation (Dörnyei, 2019a : 31). Une autre problématique explorée assez fréquemment en DDL, en lien avec la psychologie, sont les croyances ou attitudes personnelles des participants du processus didactique au sujet de ses divers éléments, ou des différentes langues

étrangères. L'affectivité de l'apprenant, son identité, ses objectifs, sont autant de questions débattues d'abord en psychologie générale et par la suite en DDL (cf. Mercer, Ryan, Williams (éds), 2012).

Pourtant, comme l'a remarqué Dörnyei, l'influence de la psychologie générale sur la DDL est longtemps restée modeste. Traditionnellement, la DDL s'est vue rattachée, aussi au niveau institutionnel, à la linguistique, ce qui a promu pendant un certain temps un regard sur l'apprentissage langagier ayant la langue, et non l'apprenant pour point de départ (Dörnyei, 2019a : 28-31). La centration sur l'apprenant, courant dominant dans la DDL à plusieurs niveaux, privilégie la perspective opposée et ouvre donc plus largement ce domaine à l'examen et, éventuellement, à l'adaptation des apports de la psychologie. Dörnyei remarque pourtant que la voie royale qui a récemment réintroduit la psychologie en DDL a été l'avènement des neurosciences (Dörnyei, 2019a : 32). Cependant, les thèmes psychologiques explorés en DDL précédemment continuent aussi toujours d'y être présents. Celui dont nous nous occuperons ici – le problème du soi de l'apprenant – est l'une des notions présentes avec le plus d'insistance en psychologie générale, depuis ses débuts jusqu'à présent. Comme le formule Higgins, « les psychologues sont fascinés par le soi. Il regroupe plus de variables psychologiques que n'importe lequel autre concept » (Higgins, 1996 : 1062)¹. Le soi est conceptualisé comme un système central pour la vie de l'individu, aidant à organiser sa perception du monde et ses croyances sur soi-même, ce qu'il ressent, pense ou désire (cf. Mercer, 2011 : 57-58)².

2. Tradition psychologique : deux théories du soi

L'une des deux théories particulières qui nous intéressent ici en tant que sources de la théorie du système motivationnel de sois liés à la L2 (*L2 Motivational Self System*), est celle des sois possibles (*possible selves*) de Markus et Nurius (1986). Elle peut être perçue comme un complément des théories du concept de soi, qui se concentrent sur les connaissances et les croyances que le sujet a sur lui-même surtout par rapport au présent, sont relativement stables dans le temps et concernent différents domaines de son activité. Les

¹ Traduction personnelle du texte original : « Psychologists are fascinated with the 'self'. It headlines more psychological variables than any other concept » (Higgins, 1996 : 1062).

² Le soi est « the system at the center of our lives helping us to make sense of our position in the world and guiding our behaviour as we navigate our daily lives and interpersonal encounters (...) It lies at the very center of our psychology bringing together who we believe we are, what we feel, think, want and our strategies for action » (Mercer, 2011: 57-58).

sois possibles sont par ailleurs des projections de l'individu dans l'avenir ou dans le passé représentant ses différentes incarnations possibles, enracinées dans son entourage culturel et social et générées à l'aide de ses expériences passées et des comparaisons avec les autres (Markus et Nurius, 1986 : 954-955). Ainsi, quelqu'un peut s'imaginer dans l'avenir, comme représentant d'une profession donnée, ou possédant certaines qualités personnelles ou compétences (par exemple, celle de parler une langue étrangère), certains biens matériels, une famille, des relations interpersonnelles d'un certain type, etc. Ces images peuvent évoquer différents types de réactions émotionnelles : certains sois possibles peuvent être désirés (un soi riche, beau, aimé), d'autres, craints (un soi démuné, seul, obèse), d'autres finalement, juste possibles (Markus et Nurius, 1986 : 957). Ces visions, que chacun forme avec une application plus ou moins grande, et qui peuvent être plus ou moins élaborées, détaillées et durables, ont un pouvoir considérable d'influence sur le comportement. Segal remarque que la théorie de Markus et Nurius intègre, de manière révolutionnaire, la fantaisie à la théorie du concept de soi. Pourtant, il souligne que les sois possibles ne sont pas de simples produits de l'imagination, mais intègrent « deux actions centrales de la vie mentale : l'acte sociocognitif de planifier l'avenir et le tout aussi humain acte de générer de la fantaisie » (Segal, 2006 : 80-82, cit. p. 82)³.

La fonction principale, quoique non unique, des sois possibles, est celle de dynamiser le comportement. Le sujet est naturellement motivé à s'approcher de ses sois désirés et s'éloigner de ceux qui lui font peur (Markus et Nurius, 1986 : 955). Certains chercheurs ont indiqué que les sois possibles, dans la mesure où ils guident le comportement, ressemblent beaucoup aux objectifs, déjà précédemment théorisés en psychologie (cf. Miller et Brickman, 2004 : 14), mais seraient alors des objectifs incarnés, car leur spécificité est précisément d'être des visions de soi vécues comme des réalités, et non des projections impersonnelles d'un certain état final (cf. Dörnyei, 2009 : 15-16).

Cette théorie, grâce à la flexibilité du concept des sois possibles, a eu le mérite de résoudre quelques incohérences dans les recherches précédentes concernant le concept de soi. Il a notamment souvent été indiqué que les individus sont irrationnels par rapport à leur concept de soi, par exemple, quand ils ignorent un échec ou sous-estiment un succès. Pourtant, si l'on prend en considération le domaine de la possibilité, et le fait que les sois possibles ne subissent pas l'influence directe des expériences du sujet, une telle irrationalité peut être facilement expliquée. De même, les résultats contradictoires des

³ « two central actions of mental life: The social cognitive act of future planning with the equally human act of generating fantasy ».

recherches sur la stabilité du concept de soi – indiquant tantôt une grande malléabilité, tantôt une stabilité relative au cours de la vie – peuvent être expliqués si l'on englobe le domaine de la possibilité. Pareillement, les sois possibles fournissent une bonne réponse à la question de l'authenticité du soi : il peut être complexe et diversifié sans que ses différentes facettes soient autant de masques ou de mensonges. Finalement, ils constituent un excellent outil pour représenter les facteurs qui médient entre le concept de soi, exprimant une sorte de moyenne du savoir général du sujet sur lui-même, et le comportement, changeant et divers (Markus et Nurius, 1986 : 963-965).

L'autre théorie du soi qui a servi de base au système motivationnel des sois liés à la langue seconde (désormais : L2) est concentrée autour d'un point plus particulier, et entre autres, elle explore les mécanismes affectifs et cognitifs qui médient l'action régulatrice des sois possibles. Il s'agit de la théorie de la divergence de soi (*self-discrepancy*) de Higgins (1987)⁴, complétée ultérieurement par la théorie des focus régulateurs (*regulatory focus*, Higgins, 1997). L'auteur perçoit le soi comme une structure cognitive complexe, composée de trois domaines différents vus de deux perspectives : celle du sujet lui-même et celle des autres. Il s'agit, d'abord, du soi actuel (*actual self*), qui comporte tous les traits que le sujet croit posséder en réalité, ou qu'il croit que les autres lui attribuent. Ensuite, le soi idéal (*ideal self*) exprime tout ce que la personne voudrait devenir, ou ce qu'elle croit que les autres voudraient qu'elle devienne. Finalement, le soi imposé (*ought-to self*) représente les traits que l'individu croit devoir posséder (obligations plus intériorisées), ou ceux que, selon lui, les autres croient qu'il doit posséder (obligations moins intériorisées) (Higgins, 1987 : 320-321). Les sois idéal et imposé sont des « guides du soi » (*self-guides*), c'est-à-dire qu'ils ont la capacité de diriger le comportement du sujet. Le mécanisme régulateur, qui peut mener au changement du comportement, est le malaise émotionnel causé par l'écart entre les « états de soi », et en particulier entre le soi actuel et le soi idéal ou imposé. L'apport original de Higgins, et le problème auquel il a consacré beaucoup de ses recherches, a été de prouver que selon le guide du soi qui retient le plus l'attention de l'individu (notamment, par rapport à son écart avec le soi actuel), la réaction émotionnelle sera différente. Il a associé l'écart entre le soi actuel et le soi idéal aux émotions dépressives, telles que la tristesse, le regret, le découragement, et l'écart entre le soi actuel et le soi imposé, aux émotions d'agitation, telles que la crainte ou le sentiment de culpabilité (Higgins, 1987 : 322-323). Finalement, un trop grand écart entre les sois idéal et imposé mène à la confusion

⁴ La traduction du nom de la théorie et de ses éléments en français d'après (Fiske, 2008 : 247-251).

et à l'insécurité (Higgins, 1987 : 334). Cette différence entre l'influence que chacun des deux guides du soi a sur l'individu est explorée encore plus en détail dans la théorie des focus régulateurs (Higgins, 1997). L'auteur postule que les individus qui dépendent plus du soi idéal pour les guider sont plus orientés vers la promotion (c'est-à-dire, ils recherchent des états positifs et cherchent à éviter le manque de ceux-ci), tandis que les individus qui se laissent davantage guider par le soi imposé sont plus orientés vers la prévention (ils recherchent le manque des états négatifs et cherchent à éviter la présence de ceux-ci). Ainsi, il dépasse la dichotomie de la motivation hédonique, qui veut simplement que les individus recherchent le plaisir et cherchent à éviter la douleur (Higgins, 1997 : 1281-1282).

3. Passage des sois possibles en DDL : le système motivationnel des sois liés à la L2 de Zoltán Dörnyei

Il peut sembler quelque peu ironique que le champ de la DDL qui a implanté ces deux théories ait été celui de la motivation, qui – ayant pour centre une notion lourdement théorisée et entourée de nombreuses recherches empiriques au sein de la psychologie générale – n'a pas suivi le chemin indiqué par cette discipline, mais a proposé ses concepts originaux (cf. Henry, 2012 : 23-24). Il s'agit notamment de la motivation intégrative et instrumentale de Gardner (1985), paradigme qui a dominé les recherches sur la motivation à apprendre les langues étrangères pendant plusieurs décennies, et qui est spécifique aux langues étrangères précisément, contrairement aux théories les plus influentes de la psychologie générale, applicables à différents types de motifs (par exemple, la théorie d'auto-détermination, Deci et Ryan, 1985). C'est l'incapacité de cette théorie à expliquer certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues qui a poussé Dörnyei à chercher une alternative compatible, mais plus flexible. Il a notamment mené en Hongrie deux enquêtes, en 1993 et 1999, respectivement auprès de 4 765 et 3 828 participants âgés de 13/14 ans, en dernière classe de l'école primaire. Ils ont reçu un questionnaire contenant, entre autres, des questions sur l'attitude des élèves envers cinq langues étrangères ainsi qu'envers six communautés de locuteurs natifs de ces langues (Dörnyei et Csizér, 2002 : 428-430). L'objectif de l'étude fut de mesurer les facteurs responsables de la motivation des apprenants, conceptualisée comme le choix d'une langue donnée et l'effort que l'apprenant se déclare prêt à investir dans l'apprentissage. L'analyse factorielle des résultats a fait surgir les facteurs principaux suivants : intégrativité, instrumentalité, contact direct avec les locuteurs de la L2, intérêt culturel (contact indirect) et vitalité de la communauté de la L2 (Dörnyei et Csizér, 2002 : 432). Après une

nouvelle analyse de ces données à l'aide de la modélisation d'équations structurelles, procédure statistique permettant d'établir des relations entre les variables, il a été déterminé que la motivation est directement influencée par la seule intégrativité, affectée directement à son tour seulement par deux facteurs qui médient entre elle et toutes les autres variables : l'instrumentalité et l'attitude envers les locuteurs de la L2 (Csizér et Dörnyei, 2005a : 26-30). Pour expliquer ces résultats, difficiles à comprendre en termes d'intégrativité dans un contexte ethniquement et linguistiquement homogène, en l'absence d'un groupe de locuteurs de la langue cible immédiatement disponible pour une éventuelle intégration, les chercheurs ont proposé la théorie du système motivationnel des sois liés à la L2.

Le modèle contient trois éléments majeurs, représentant les facteurs responsables de la motivation à apprendre les langues étrangères, dont deux sont directement empruntés à la théorie de Higgins. Il s'agit du soi idéal lié à la L2 (*Ideal L2 Self*) et du soi imposé lié à la L2 (*Ought-to L2 Self*), auxquels Dörnyei ajoute un troisième facteur, l'expérience de l'apprentissage de la L2 (*L2 Learning Experience*), permettant de considérer également le rôle que le contexte immédiat, et ce que l'apprenant en comprend, joue dans la motivation. Pourtant, ce sont les deux facteurs liés au soi qui ont été favorisés dans les recherches basées sur cette théorie (et particulièrement le soi idéal), ce qui a même amené Dörnyei à surnommer son troisième facteur le « Cendrillon » de son système motivationnel (Dörnyei, 2019b). Cela peut s'expliquer par le fait que les implications que ce facteur a pour les possibilités d'influencer la motivation des apprenants ne sont pas aussi novatrices que dans le cas du soi idéal (opinion de Dörnyei, 2009 : 32). Le mécanisme de la motivation générée par les sois idéal et imposé semble être le même que chez Higgins, d'après ce que Dörnyei lui-même en écrit (Csizér et Dörnyei, 2005b : 617)⁵. L'apprenant aura tendance à vouloir réduire un écart trop important entre sa vision idéale (ou imposée) d'une personne maîtrisant la langue donnée, et la réalité qui en est nécessairement éloignée, si nous avons affaire à un débutant. Comme chez Markus et Nurius, pourtant, la nature de ces sois idéal et imposé liés à la L2 est celle d'une vision, créée et véhiculée entièrement par l'imagination.

Il y a quelques conditions de base qui doivent être remplies pour que les guides du soi liés à la L2 puissent remplir leur fonction régulatrice (Dörnyei, 2009 : 18-22). D'abord, ils doivent exister. Cette existence semble plus automatique pour les guides du soi de Higgins, même si tout le monde ne doit pas

⁵ « Thus, from a "self" perspective, L2 motivation can be seen as the desire to reduce the perceived discrepancies between the learner's actual self and his or her ideal and ought-to L2 selves » (Csizér et Dörnyei, 2005b : 617).

former tous les guides du soi ; selon l'auteur, les individus ont des préférences différentes pour les guides du soi spécifiques (cf. Higgins, 1987 : 321)⁶. Évidemment, ces projections peuvent très bien concerner d'autres domaines ou caractéristiques, sans prendre du tout en compte les langues étrangères. Lorsqu'elle existe, la vision idéale du sujet maîtrisant la L2 doit être vive, détaillée, élaborée pour posséder quelque potentiel motivationnel. Dörnyei la conceptualise comme une visualisation très concrète de situations dans lesquelles l'apprenant s'imagine en train d'utiliser la langue (Dörnyei, 2009 : 33-36). C'est la forme de cette vision qui importe pour l'efficacité motivationnelle : son intensité, degré d'élaboration, sa capacité à engager tous les sens. Le contenu de la structure n'a pas la même importance : que l'apprenant se représente en train de lire des documents étrangers sur Internet, de parler aux collaborateurs dans une multinationale ou d'acheter des souvenirs dans une boutique dans un pays étranger n'a pas d'importance, pourvu qu'il s'agisse de visions significatives pour lui. Ensuite, le guide du soi doit être perçu comme possible à atteindre : si l'idéal que l'apprenant se représente est en effet senti comme absolument hors de portée, il manquera de produire de la motivation à s'en rapprocher. Les sois idéal et imposé devraient, en plus, être en harmonie : s'ils s'excluent mutuellement, ils vont affaiblir leur influence respective sur l'autorégulation. Une autre condition cruciale est la présence du soi idéal ou imposé dans la mémoire opérationnelle de l'apprenant : la structure doit se présenter à l'attention de l'apprenant assez souvent pour être accessible. Mais même une présence effective des guides du soi dans la conscience de l'apprenant ne sera pas suffisante, si ceux-ci ne s'accompagnent pas de la connaissance de certaines stratégies procédurales, c'est-à-dire de démarches à entreprendre pour réduire l'écart entre le soi actuel et idéal ou imposé liés à la L2. Finalement, Dörnyei remarque que l'efficacité de ces guides positifs du soi est plus grande s'ils sont contrebalancés par un « soi redouté » lié à la L2 : la vision de soi qui, ne maîtrisant pas la L2, s'en trouve importuné (par rapport aux sois possibles en psychologie générale, telles ont été les conclusions de Oyserman et Markus, 1990 : 122-123).

Le modèle a gagné une immense popularité en DDL, surtout chez les chercheurs anglophones, et il a été validé empiriquement dans de très nombreuses recherches (cf. Dörnyei et Ushioda, 2009). Au-delà d'une simple confirmation de la viabilité du modèle pour expliquer une grande partie de la variance

⁶ « Self-discrepancy theory proposes that people differ as to which self-guide they are especially motivated to meet. Not everyone is expected to possess all of the self-guides – some may possess only ought self-guides, while others may possess only ideal self-guides » (Higgins, 1987 : 321).

de la motivation à apprendre les langues étrangères (désormais : LE), des relations intéressantes ont pu être établies entre le soi idéal lié à la L2 et d'autres caractéristiques des apprenants des langues, augmentant ainsi la crédibilité du concept. Par exemple, Iwaniec (2014 : 200-201) a trouvé des corrélations entre le soi idéal lié à la L2 et l'auto-efficacité, l'auto-régulation et le concept de soi en L2. Csizér et Kormos (2014 : 83-84) ont trouvé une corrélation significative entre le soi idéal des apprenants et le contrôle de l'engagement et la gestion de l'ennui, déterminants de l'auto-régulation. Lyons a confirmé, lors d'une recherche qualitative longitudinale, que la capacité de l'étudiant à créer un soi possible vif contribuait à l'apprentissage motivé et auto-dirigé. L'auteur distingue le soi idéal d'un soi « idyllique » (vague désir de parler comme un locuteur natif), dont seulement le premier est en fait lié au comportement motivé effectif (Lyons, 2014 : 117-123). Les recherches qui ont pris en considération la différence entre les sois idéal et imposé liés à la L2 ont réussi à prouver que, comme Higgins l'avait prévu, le soi idéal corrélait plus fortement avec le focus promotif qu'avec le focus préventif, tandis que l'inverse était vrai pour le soi imposé (Islam, Lamb et Chambers, 2013 : 237-239, Taguchi, Magid et Papi, 2009 : 78 ; Dörnyei, 2009 : 31). Henry et Thorsen ont proposé une extension intéressante du modèle en rajoutant un « soi idéal plurilingue » (*multilingual L2 self*) qui exprime une vision valorisée de soi parlant plusieurs langues, non nécessairement choisies d'avance, et qui contribue à valoriser le plurilinguisme (Henry, Thorsen, 2018).

4. Différences entre les théories sources et le modèle de Dörnyei

Il a été suffisamment prouvé que l'importation de la psychologie du soi, et notamment, des sois possibles : idéal et imposé, a effectivement créé une nouvelle ouverture dans le champ de la motivation à apprendre une LE. Il reste néanmoins à se demander si ce transfert a été effectué sans fausser le sens des théories originales. Puisque les concepts des sois idéal et imposé ont été empruntés aux théories de Higgins, il semble logique de procéder à une comparaison des éléments clés des deux modèles, d'autant plus que certains changements introduits par Dörnyei sont très significatifs. D'abord, on voit une réduction substantielle des « états de soi ». Chez Higgins, aussi bien le soi actuel que les sois idéal et imposé pouvaient chacun refléter la perspective du sujet ou celle des « autres significatifs » (telle que retenue par le sujet), ce qui s'élève à six « états » distincts du soi. Dörnyei assimile le soi idéal à une perspective intérieure, et le soi imposé à une perspective extérieure au sujet, ce qu'il considère comme ayant déjà été pratiqué par d'autres continuateurs de Higgins (cf. Dörnyei, 2009 : 13-14). On s'explique moins facilement la disparition

du soi actuel de l'équation, puisque c'est la divergence entre celui-ci et les guides du soi qui était responsable du mouvement autorégulateur chez Higgins. Taylor et ses collègues reprochent ce manque à la théorie de Dörnyei en soulignant qu'il n'est pas clair comment le soi idéal peut motiver l'individu à réduire la distance qui le sépare du soi actuel, puisque le dernier n'est pas inclus dans le modèle. Du point de vue de la pratique éducative, les auteurs se demandent comment un enseignant peut aider l'apprenant à réduire cette distance s'il ne sait rien sur le soi actuel de l'apprenant (Taylor et al., 2013 : 4)⁷. Comment, en effet, mesurer l'importance de cette divergence, ou comparer les divergences entre le soi actuel et les sois idéal et imposé, si la théorie se tait entièrement sur le premier terme de la comparaison, et les recherches qui la valident ne le diagnostiquent aucunement chez les apprenants ?

Nous voyons deux réponses possibles. La première serait d'accepter comme évidence que le soi actuel divergera par définition chez les apprenants de leur soi idéal ou imposé par rapport à la langue, puisque, s'ils sont en train de l'apprendre, c'est qu'ils ne sont pas encore satisfaits du niveau qu'ils ont acquis. Ainsi, nous supposons que les apprenants qui aspirent à être des utilisateurs d'une LE, qui s'imaginent en train de l'utiliser, se perçoivent en même temps comme incompetents et donc, ressentent un certain malaise émotionnel qui déclenche l'autorégulation visant à réduire la divergence. Pourtant, il convient de remarquer que l'image de soi (actuelle) ne correspond pas toujours aux véritables caractéristiques ou compétences de l'individu : il est donc dangereux de présupposer qu'une compétence en train de se former sera reflétée comme telle dans le soi actuel. Une autre solution serait de proposer, pour le soi idéal ou imposé, un autre mécanisme responsable pour la motivation que le désir de réduire l'écart avec le soi actuel ; mécanisme inspiré davantage par les travaux de Markus et Nurius (1986). Markus et Ruvolo constatent que « la mise en images de ses propres actions par la construction de sois possibles élaborés, qui atteignent l'objectif escompté, peut faciliter directement la transformation des objectifs en intentions et en actions instrumentales » (Markus et Ruvolo 1989 : 213)⁸. En

⁷ « Nevertheless, the model does not include an actual self and, as such, it is unclear how the ideal self can be a powerful motivator to distance oneself from one's actual self, when no attention is given to the actual self. In practical educational terms, it is unclear, for example, how a teacher can help a student reduce the discrepancy between their actual self and their ideal self if they do not know much about the starting point of this motivational process – the actual or current self » (Taylor et al., 2013 : 4).

⁸ Traduction personnelle du texte original : « Imaging one's own actions through the construction of elaborated possible selves achieving the desired goal may thus directly facilitate the translation of goals into intentions and instrumental actions » (Markus et Ruvolo, 1989 : 213).

effet, Dörnyei parle souvent du soi idéal lié à la L2 comme d'une vision attrayante, pareille à celle qui motive les sportifs qui, avant une compétition importante, se représentent sur le podium en train de recevoir une médaille (cf. Gregg et Hall, 2006). Ici, l'efficacité de ces images ne réside pas tant dans l'écart supposé de la réalité qu'ils impliquent, mais dans le fait que la victoire, imaginée par l'individu, s'invite en quelque sorte dans sa réalité et joue un grand rôle dans son attitude, dans ses attentes.

Une autre question que l'on peut se poser par rapport à l'adaptation des théories psychologiques par Dörnyei est la nature même des structures cognitives qu'il nomme soi idéal et imposé liés à la L2. Chez Markus et Nurius (1986), les différents sois possibles étaient des structures séparées, d'un nombre illimité, véhiculées surtout par l'imagination. Chez Higgins (1987), les sois idéal et imposé étaient des structures uniques, mais plus complexes, donc les éléments relatifs à des domaines spécifiques de l'activité pouvaient être traités juste comme différentes facettes de la structure entière. Leur nature était cognitive et sémantique, et Higgins ne parle pas de leur composant visuel, imagé éventuel. Dörnyei, d'un côté, rejoint plutôt la théorie des sois possibles par la mise en relief du caractère imagé des sois idéal et imposé liés à la L2, mais d'un autre, semble aussi les traiter comme des structures uniques et complexes, comme Higgins (l'apprenant n'a pas plusieurs sois plus ou moins idéaux liés à la L2). Henry (2012 : 107-109) remarque aussi que cette distinction a de graves conséquences pour les recherches focalisées sur l'apprenant plurilingue : les différents sois idéaux attachés aux différentes LE qu'il apprend sont-ils des facettes d'une seule structure complexe, ou plutôt des structures individuelles, indépendantes ?

D'ailleurs, on remarquera aussi que Dörnyei n'attache qu'une importance très modérée à l'aspect qui constitue la clé de voûte de la théorie de la divergence de soi : les différences entre les sois idéal et imposé. Higgins avait initialement surtout formulé sa théorie pour prouver l'existence d'un malaise émotionnel distinct selon la nature de la divergence de soi (Higgins, Klein et Strauman, 1985 : 55-57). Or, les émotions qui accompagnent l'apprenant d'une L2, ou leur impact sur sa motivation, ne semblent pas occuper Dörnyei, et encore moins la nature de la réaction émotionnelle en fonction du guide du soi lié à la L2 activé en la situation donnée (ou dominant chez l'apprenant). Nous ne savons donc pas si l'apprenant avec un soi idéal lié à la maîtrise d'une LE très fort est censé souffrir de dépression, de frustration ou de tristesse s'il se perçoit comme éloigné de cette vision valorisée du soi. De même, rien n'est suggéré sur les émotions d'un apprenant avec un fort soi imposé lié à la L2, s'il ne s'en rapproche pas à un rythme satisfaisant : ressentira-t-il de l'angoisse, comme théorisé par Higgins ? Nous ne voyons pas de raison précise pour laquelle cet

aspect de la théorie de la divergence du soi serait a priori sans intérêt pour les chercheurs en DDL. D'ailleurs, Dörnyei rejoint les opinions de Higgins à l'étape suivante de sa théorie, en reprenant les hypothèses du psychologue sur la différence entre les focus régulateurs associés à chacun des guides du soi : promotion, au soi idéal, et prévention, au soi imposé. L'existence de cette association a été confirmée dans certaines recherches basées sur le modèle de Dörnyei (par exemple, Islam, Lamb et Chambers, 2013 : 237-239 ; cf. aussi Dörnyei, 2009 : 31). Pourtant, les résultats n'ont pas toujours été univoques : Taguchi, Magid et Papi ont trouvé des corrélations entre le soi idéal lié à la L2 et l'instrumentalité-promotion, ainsi que des corrélations entre le soi imposé lié à la L2 et l'instrumentalité-prévention, mais dans deux contextes culturels (Chine et Iran), ils ont aussi découvert des corrélations substantielles entre le focus régulateur lié à la promotion et le soi imposé (Taguchi, Magid et Papi, 2009 : 78-81). D'ailleurs, pour Dörnyei lui-même, les différences entre les sois idéal et imposé liés à la L2 ne paraissent pas essentielles. Il semble surtout se concentrer sur le soi idéal, et spécialement en ce qui concerne les éventuelles applications pédagogiques de sa théorie ; il explique que les stratégies motivationnelles innovantes sont liées à la promotion du soi idéal lié à la L2, par la création d'une vision de l'apprentissage langagier, tandis que le soi imposé, en tant que venant à l'apprenant de l'extérieur, se prête moins bien à de telles pratiques (Dörnyei, 2009 : 32)⁹.

Finalement, on remarque encore une différence, causée directement par le fait qu'une théorie psychologique générale, concernant tout l'être humain avec les différents domaines de son activité, a été réduite à expliquer son comportement juste dans un domaine choisi (l'apprentissage de langues). Chez Higgins, pour connaître le contenu d'un état de soi choisi (soi actuel, idéal ou imposé) il fallait questionner la personne, souvent en sollicitant des listes des adjectifs décrivant au mieux sa connaissance de soi (présent) et ses aspirations ou obligations par rapport à soi (par exemple, à l'aide du « Questionnaire des sois » (*Selves questionnaire*, cf. Higgins, 1987 : 325). Il serait en effet impossible de faire des prévisions sur le contenu de ces structures cognitives chez une personne donnée, de savoir comment elle s'imagine être en ce moment ni ce qu'elle perçoit comme attributs désirables ou indésirables, si

⁹ « The novel area of motivational strategies concerns the promotion of the first component of the system, the Ideal L2 Self, through generating a language learning vision and through imagery enhancement. Because the source of the second component of the system, the Ought-to L2 Self, is external to the learner (as it concerns the duties and obligations imposed by friends, parents and other authoritative figures), this future self-guide does not lend itself to obvious motivational practices » (Dörnyei, 2009 : 32).

elle souhaite être plus tranquille ou plus énergique, plus amicale ou plus indépendante, etc. Dans le cas des sois idéal et imposé liés à la L2, au contraire, il est facile de prévoir le contenu général de ces structures : elles concerneront forcément la maîtrise de la langue, soit dans tous ses aspects, soit par rapport aux compétences ou contextes choisis. La préoccupation principale des chercheurs n'est dès lors plus de connaître le contenu du soi idéal ou imposé lié à la L2, mais plutôt sa forme, c'est-à-dire de savoir s'il existe, s'il est suffisamment élaboré, détaillé, ou s'il est activé souvent dans la mémoire opérationnelle des apprenants. Cela se reflète aussi dans les outils censés mesurer le soi idéal général (tel que chez Higgins) et le soi idéal lié à la L2. Pour mesurer ce dernier, il suffit de quelques questions fermées visant à établir si l'apprenant a l'habitude de s'imaginer en train d'utiliser la LE, et éventuellement dans quels contextes (cf. par exemple le questionnaire employé par Ryan, 2009 : 143 ; ou un questionnaire un peu plus développé de Taguchi, Magid et Papi, 2009 : 91-92, avec 10 items pour chacun des guides de soi liés à la L2).

5. Conclusion

Comme il a été indiqué ci-dessus, le système motivationnel des sois liés à la L2 est une théorie qui a profondément influencé, voire complètement bouleversé le champ de la motivation en DDL. Après quatre décennies d'hégémonie du paradigme intégratif de Gardner (1985), cette théorie s'y est substituée en tant que cadre notionnel privilégié pour la recherche sur la motivation à apprendre une L2, du moins dans les publications anglophones. Elle a été testée, et prouvée valable, dans différents contextes culturels et pour différentes langues. Ses adaptations récentes ont même permis de tenir compte, au sein de cette théorie, de l'apprentissage simultané de plusieurs langues étrangères (Henry, Thorsen, 2018). L'introduction de la catégorie psychologique du soi en DDL s'est bien inscrite dans des courants tels que la centration sur l'apprenant, le tournant sociologique, la valorisation du vécu subjectif. Comme nous l'avons vu, l'adaptation de théories sources qui ont informé la recherche de nouvelles catégories utilisables pour étudier la motivation à apprendre les langues, ne s'est pas passée sans quelques problèmes, surtout d'ordre conceptuel. Une partie des difficultés semble résulter du fait que Dörnyei (2009) s'est inspiré de deux théories différentes, qui voient les sois possibles d'une manière considérablement divergente. Les emprunts faits à ces deux théories simultanément ont ainsi parfois mené à des contradictions ou au moins, à des difficultés dans l'explication de certains mécanismes ou articulations entre les éléments du modèle nouveau. Pourtant, tout compte fait, nous croyons qu'il s'agit, dans ce cas, d'une démarche interdisciplinaire réussie et enrichissante

pour le domaine récepteur. À notre connaissance, la création du système motivationnel des sois liés à la L2 n'a pas eu d'effet de retour sur les recherches sur les sois possibles en psychologie générale.

BIBLIOGRAPHIE

- Csizér K., Dörnyei Z. (2005a), *The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort*. « *Modern Language Journal* », n° 89(1), 19-36.
- Csizér K., Dörnyei Z. (2005b), *Language Learners' Motivational Profiles and Their Motivated Learning Behavior*. « *Language Learning* », n° 55(4), 613–659.
- Csizér K., Kormos J. (2014), *The Ideal L2 Self, Self-Regulatory Strategies and Autonomous Learning: A Comparison of Different Groups of English Language Learners*, (in :) Csizér K., Magid M. (éds), *The Impact of Self-concept on Language Learning*. Bristol – Buffalo – Toronto : Multilingual Matters, 73-86.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: WUW.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- Dörnyei Z. (2009), *The L2 Motivational Self System*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (éds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters, 9-42.
- Dörnyei Z., Ushioda E. (éds) (2009), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters.
- Dörnyei Z. (2019a), *Psychology and Language Learning : The Past, the Present and the Future*. « *Journal for the Psychology of Language Learning* », n° 1, 27-41.
- Dörnyei Z. (2019b), *Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System*. « *Studies in Second Language Learning and Teaching* », n° 9 (1), 19-30.
- Dörnyei Z., Csizér K. (2002), *Some dynamics of language attitudes and motivation : Results of a longitudinal nationwide survey*. « *Applied Linguistics* », n° 23, 421-462.
- Fiske S. (2008), *Psychologie sociale*, trad. Provost V., Huyghues Despointes S. Bruxelles : DeBoeck.
- Gardner R.C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.
- Gregg M., Hall C. (2006), *Measurement of motivational imagery abilities in sport*. « *Journal of Sports Sciences* », n° 24 (9), 961-971.
- Henry A. (2012), *L3 Motivation*. Göteborg : Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Henry A., Thorsen C. (2018), *The Ideal Multilingual Self: Validity, Influences on Motivation, and Role in a Multilingual Education*. « International Journal of Multilingualism », n° 15 (4), 349-364. Online: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1411916> [consulté 15.12.2019].
- Higgins E. T. (1987), *Self-discrepancy: A theory relating self and affect*. « Psychological Review », n° 94, 319-340.
- Higgins E.T. (1996) *The 'self-digest': Self-knowledge serving self-regulatory functions*. « Journal of Personality and Social Psychology », n° 71 (6), 1062- 1083.
- Higgins E. T. (1997), *Beyond Pleasure and Pain*. « American Psychologist », vol 52, n° 12, 1280-1300.
- Higgins E. T., Klein R., Strauman T. J. (1985), *Self-Concept Discrepancy Theory: A Psychological Model for Distinguishing among Different Aspects of Depression and Anxiety*. « Social Cognition », n° 3, 51-76.
- Islam M., Lamb M., Chambers G. (2013), *The L2 Motivational Self System and National Interest: A Pakistani perspective*. « System », n° 4, 231-244.
- Iwaniec J. (2014), *Self-Constructs in Language Learning : What is their Role in Self-Regulation ?*, (in :) Cszér K., Magid M. (éds), « The Impact of Self-concept on Language Learning ». Bristol – Buffalo – Toronto : Multilingual Matters, 189-205.
- Lyons D. (2014), *The L2 Self-Concept in Second Language Learning Motivation: A Longitudinal Study of Korean University Students*, (in:) Cszér K., Magid M. (éds), « The Impact of Self-concept on Language Learning ». Bristol – Buffalo – Toronto : Multilingual Matters, 108-130.
- Markus H., Nurius P. (1986), *Possible selves*. « American Psychologist », n° 41, 954-969.
- Markus H.R., Ruvolo A. (1989), *Possible selves: Personalized representations of goals*, (in:) Pervin L.A. (éd.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 211-241.
- Mercer S. (2011), *The self as a complex dynamic system*. « Studies in Second Language Learning and Teaching », n° 1(1), 57-82.
- Mercer S., Ryan S., Williams M. (éds) (2012), *Psychology for Language Learning*. Palgrave Macmillan.
- Miller R.B., Brickman S.J. (2004), *A model of future-oriented motivation and self-regulation*. « Educational Psychology Review », n° 16 (1), 9-33.
- Oyserman D., Markus H.R. (1990), *Possible selves and delinquency*. « Journal of Personality and Social Psychology », n° 59, 112 -125.
- Ryan S. (2009), *Self and Identity in L2 Motivation in Japan : The Ideal L2 Self and Japanese Learners of English*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (éds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters, 120-143.

- Segal H.G. (2006), *Possible selves, fantasy distortion, and the anticipated life history: Exploring the role of imagination in social cognition*, (in:) Dunkel C., Kerpelman J. (éds), *Possible Selves: Theory, Research and Applications*. New York : Nova Science, 79-96.
- Taguchi T., Magid M., Papi M. (2009), *The L2 motivational self system amongst Japanese, Chinese, and Iranian Learners of English : A Comparative study*, (in:) Dörnyei Z., Ushioda E. (éds), *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol : Multilingual Matters, 66-97.
- Taylor F., Busse V., Gagova L., Mardsen E., Roosken B. (2013), *Identity in foreign language learning and teaching: why listening to our students' and teachers' voices really matters*. York : British Council.

Received: 31.12.2019

Revised: 06.04.2020

Julia Lipińska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-5745-149X>

ja.lipinska@uw.edu.pl

Le feedback est-il toujours motivant ? Les attitudes des bacheliers polonophones de classes bilingues envers la rétroaction corrective écrite¹

Is feedback always motivating? Attitudes of Polish-speaking high school students from bilingual classes towards corrective feedback in writing

Feedback is one of the key tools used to regulate the process of learning. In order to be effective, it must provide the students with accurate information and guidelines concerning their work by not only showing them mistakes, but also pointing out what they already know and giving advice to help them improve their skills. Poorly executed feedback may damage the students' motivation instead of reinforcing it. Thus, it is important to know how students perceive different feedback techniques and how they react to them. To answer these questions, we led a research among Polish bilingual high school students learning French. We asked them about their preferences concerning feedback and about its perceived influence on their motivation. The results show students prefer detailed comments which show them positive and negative aspects of their work, without harming their self-esteem, i.e. by giving feedback in front of their peers. Such practices, according to students, have a beneficial effect on their motivation.

¹ L'article a été basé sur le mémoire de master non-publié de Lipińska J., 2019, *Évaluer la production écrite d'une façon formative : l'analyse des attitudes et de la motivation des apprenants en FLE. Le cas des bacheliers polonophones de classes bilingues*, sous la direction de Kucharczyk, R., Institut d'études romanes, Université de Varsovie.

Keywords: motivation, feedback, evaluation, language learning, formative assessment, writing assessment

Słowa kluczowe: motywacja, feedback, ocenianie, nauka języków, ocenianie kształtujące, ocenianie pisania

1. Introduction

L'évaluation constitue un élément central du processus d'enseignement/apprentissage. Elle sert non seulement à mesurer le degré d'acquisition des compétences, mais surtout à aider les apprenants à réguler leur apprentissage et, par voie de conséquence, à s'améliorer. Pourtant, elle est aussi susceptible de susciter des émotions négatives, risquant d'endommager la motivation. C'est pourquoi il est très important de savoir comment fournir aux élèves une rétroaction qui les encouragerait au développement langagier.

La nécessité de mieux comprendre l'influence de l'évaluation sur le processus d'apprentissage nous a poussée à réfléchir sur les représentations des apprenants de l'impact de la rétroaction sur leur motivation. Ainsi, nous avons voulu connaître leurs préférences concernant les techniques de rétroaction les plus connues, ainsi que comprendre les causes de leurs opinions.

2. Le feedback dans le cadre de l'évaluation formative

La rétroaction est essentielle pour le progrès des apprenants. Selon F. Georges et P. Pansu (2011 : 101), le terme *feedback*, appelé également *rétroaction corrective* (désormais : RC), « *s'utilise pour apporter à l'élève l'information juste nécessaire pour que ce dernier puisse connaître son résultat* ». D'après cette définition, chaque procédé évaluatif pourrait donc être considéré comme feedback. Pourtant, dans le cadre de l'évaluation formative, la rétroaction ne se limite pas à informer l'apprenant sur le résultat du travail, mais elle exerce surtout une fonction régulatrice, en aidant à modifier les comportements des apprenants (Allal, 1991 : 62). En effet, à travers le feedback l'enseignant procure à l'apprenant des informations sur sa performance afin de le guider vers les résultats attendus.

Il s'ensuit que le simple fait de procurer une rétroaction corrective aux apprenants ne suffit pas pour les motiver à travailler sur le développement de leurs compétences langagières. C'est pourquoi dans le cadre de l'évaluation formative, le feedback est soumis à des principes spécifiques ayant pour objectif de renforcer son impact positif sur le processus d'apprentissage. D'après G. de Vecchi (2014 : 33), il est indispensable d'établir des objectifs d'apprentissage et

des critères de réussite précis, formulés de manière compréhensible pour les apprenants, de préférence co-construits avec eux. De plus, le processus d'évaluation consiste à définir le niveau actuel des apprenants par rapport aux critères préétablis et à leur montrer des pistes d'amélioration. Il ne faut pas oublier qu'au début du cursus, les productions des apprenants peuvent s'éloigner des objectifs fixés et que le fait de ne pas les atteindre immédiatement n'est pas un échec. Par conséquent, l'enseignant devrait essayer de motiver les apprenants à persévérer dans leurs efforts, même si les effets de leur travail ne sont pas toujours conformes à nos attentes (de Vecchi, 2014 : 34).

Un enseignant travaillant en conformité avec les principes de l'évaluation formative, voulant soutenir ses apprenants dans leur développement langagier, ne devrait pas se focaliser sur leurs erreurs et leurs manques, mais plutôt remarquer leurs succès, apprécier leurs efforts et montrer les côtés positifs de leurs productions. Cela a pour but de susciter un sentiment de satisfaction chez les apprenants, renforçant leur motivation à poursuivre l'apprentissage même après avoir terminé l'éducation scolaire (Guillemette, 2004 : 146).

Enfin, il est important que la rétroaction corrective soit individualisée. En effet, l'apprenant ne devrait pas comparer ses résultats à ceux de ses pairs, mais plutôt à ses propres productions antérieures (Grangeat, 2014 : 1). Il s'ensuit que l'enseignant devrait montrer à l'apprenant son progrès, ainsi que lui indiquer ce qu'il peut améliorer dans les productions suivantes. Il est vrai que l'individualisation de la rétroaction exige du temps et de l'effort de la part de l'enseignant, mais elle rend le processus d'enseignement/apprentissage plus efficace (Niemierko, 1997 : 3).

3. Le cadre méthodologique de l'étude empirique

3.1. Les objectifs de l'étude empirique

L'objectif de notre étude empirique était d'**analyser les attitudes des apprenants envers l'évaluation de la production écrite et leur perception du climat de classe, ainsi que l'impact de ces attitudes sur leur motivation**. En fait, nous avons voulu vérifier quels types de rétroaction ont, du point de vue des apprenants, les effets les plus bénéfiques pour leur motivation. Les questions de recherche que nous nous sommes posées étaient les suivantes :

1. Quelles sont les attitudes des apprenants envers différentes techniques de la rétroaction corrective ?
2. Quels sont les éléments du climat de classe les plus favorables au processus d'enseignement/apprentissage ?

3. Quel est l'impact de la perception de la rétroaction corrective sur la motivation des apprenants ?

Suite à une réflexion sur le cadre théorique concernant la rétroaction, nous avons formulé les hypothèses de recherche suivantes :

4. Les apprenants préfèrent les techniques de RC qui leur donnent la possibilité d'améliorer leurs compétences sans porter atteinte à leur confiance en soi.
5. Un climat de classe fondé sur de bonnes relations entre les apprenants et l'enseignant et sur une structure claire et organisée des cours influence positivement le processus d'enseignement/apprentissage. En revanche, un climat de stress et de désordre, de même que de mauvaises relations avec l'enseignant, ont une influence négative.
6. L'emploi des outils d'évaluation favorisés par les apprenants renforce leur motivation pour développer leurs compétences langagières.

En raison de la complexité de notre recherche, nous nous concentrerons dans le présent article sur l'analyse des attitudes des apprenants envers différentes techniques de rétroaction. Nous parlerons également de l'influence que ces techniques exercent, aux yeux des apprenants, sur leur motivation.

3.2. L'outil de recherche

Notre outil de recherche était un questionnaire d'enquête composé de questions ouvertes et fermées. Ce choix résulte d'une réflexion sur les avantages et les inconvénients des méthodes qualitatives et quantitatives. Ces dernières, d'après Wilczyńska et Michońska-Stadnik (2010 : 134, notre traduction),

utilisent d'habitude des descriptions déjà disponibles des phénomènes en question, afin de relever des questions plus spécifiques, telles que la description des corrélations ou d'autres types de relation entre les variables ².

De ce fait, il nous a semblé pertinent d'utiliser des questions fermées pour relever des tendances générales dans les préférences des apprenants envers différentes techniques de rétroaction. Néanmoins, comme le remarque Łobocki (2009 : 63, notre traduction),

² « Badania ilościowe wykorzystują zazwyczaj dostępne już rozpoznanie danych zjawisk, by podjąć kwestie bardziej szczegółowe, takie jak określanie korelacji czy innych typów zależności między danymi czynnikami ».

le domaine de la pédagogie est tellement subtil et intérieurement varié et insaisissable qu'il ne se soumet à aucune recherche quantitative et encore moins à un mesurage strict. Ce dernier non seulement appauvrit (comme il est supposé), mais fausse aussi le phénomène étudié³.

En effet, il serait impossible de vraiment comprendre les liens entre la motivation des apprenants et les techniques de RC sans examiner le raisonnement derrière leurs attitudes, qu'il serait impossible de mesurer de manière quantitative. C'est pourquoi nous avons donné aux personnes interrogées la possibilité de justifier leurs réponses dans des questions ouvertes⁴. L'approche mixte nous a donc permis de mieux comprendre aussi bien les tendances générales dans les préférences des apprenants concernant la rétroaction, que les causes profondes derrière leurs opinions.

3.3. Le groupe cible

L'échantillon participant à notre recherche a été composé de 65 bacheliers de classes bilingues françaises. L'enquête a été menée au cours de l'année scolaire 2018/2019 dans deux lycées à Varsovie.

Nous avons choisi cet échantillon à cause de la maturité relative des lycéens et de la richesse de leurs expériences évaluatives. De plus, il nous semble que les bacheliers sont d'habitude motivés pour améliorer leurs compétences afin de réussir à l'examen final. Il s'ensuit que la rétroaction serait importante pour eux.

Le groupe cible était composé de 40 femmes, 22 hommes et 3 personnes qui ne s'identifient à aucun de ces deux genres. 52,3% des interviewés se préparaient à l'examen au niveau avancé, 15,4% se sont décidés à passer l'examen bilingue, tandis que 4,6% ont choisi le niveau de base. 27,7% des apprenants ne se préparaient pas du tout au baccalauréat de français : bien qu'ils soient en classe bilingue, ils ont choisi une autre langue vivante pour leur examen de baccalauréat.

³ « przedmiot pedagogiki jest tak subtelny oraz wewnątrznie zróżnicowany i nieuchwytny, iż nie poddaje się żadnym badaniom ilościowym, a tym bardziej ściślemu pomiarowi. Ten nie tylko zubaża - jak przypuszcza się - lecz również wyraźnie zniekształca badane zjawisko ».

⁴ Les réponses des apprenants ont été rédigées en polonais et nous les avons traduites vers le français, tout en gardant la version originale (sans corrections langagières) dans les notes de bas de page.

4. Les résultats de la recherche

4.1 Les techniques d'évaluation préférées des apprenants

La première question de notre enquête a consisté à classer par ordre de préférence les techniques de rétroaction suivantes : la correction des erreurs par l'enseignant, l'indication des erreurs sans les corriger, l'évaluation descriptive, la discussion en classe sur les productions écrites et la discussion individuelle avec l'enseignant sur la production écrite. Les réponses à cette question sont présentées dans le diagramme 1.

La note 5 a été attribuée à la méthode préférée, tandis que la note 1 a été attribuée à la méthode la moins appréciée. Nous avons compté la moyenne suivie de l'écart type pour chacune des méthodes.

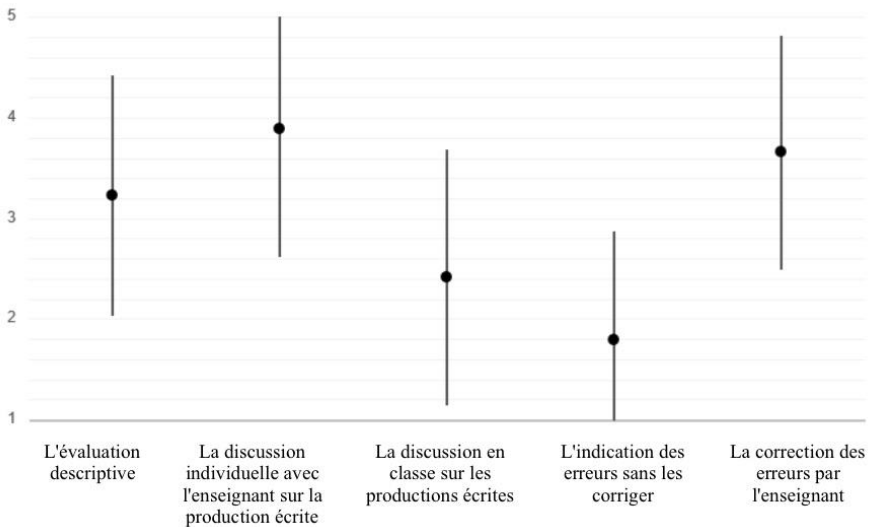


Diagramme 1. Les préférences des apprenants concernant les techniques de rétroaction.

Les écarts types assez élevés (entre 1,06 et 1,26) montrent que les attitudes des apprenants envers différentes techniques de rétroaction sont variées. Par conséquent, pour analyser la perception de différentes techniques de RC, il faut aussi examiner le raisonnement derrière ce classement. Pour le faire, nous avons demandé aux apprenants de justifier leur choix des techniques jugées les plus et les moins efficaces. Leurs réponses nous ont servi pour relever des points forts et faibles de chaque technique, présentés dans la partie suivante.

4.1.1. La correction des erreurs par l'enseignant

La RC directe, c'est-à-dire la correction des erreurs, selon plusieurs apprenants, aide à apprendre de ses fautes :

- *Il est important de corriger les erreurs pour ne pas les reproduire*⁵ (A-13) ;
- *Je sais quelle erreur j'ai commise et je connais la réponse correcte, je ne vais pas faire la même erreur la prochaine fois*⁶ (A-47) ;

Néanmoins, les apprenants remarquent que la RC directe écrite risque de ne pas dissiper tous les doutes sur les erreurs corrigées, et devrait donc être accompagnée d'une possibilité de consultation individuelle :

- *Je vois tout de suite ce que j'ai mal fait ; si je ne comprends pas pourquoi, je peux demander individuellement l'enseignant*⁷ (A-65) ;
- *Je préfère voir mes erreurs et éventuellement consulter individuellement l'enseignant en cas de doutes*⁸ (A-57) ;
- *La correction [devrait être] courte, mais claire ; si quelque chose n'est pas toujours clair, je vais demander à l'enseignant*⁹ (A-5).

Seuls deux apprenants ont jugé la RC écrite directe comme la moins efficace. L'un d'eux explique que le mieux serait de l'aider à retrouver et à corriger les erreurs, au lieu de donner tout de suite les réponses correctes¹⁰ (A-21). En effet, cet apprenant favorise la rétroaction indirecte, ayant pour but d'amener l'apprenant à l'autonomie.

4.1.2. L'indication des erreurs sans les corriger

La RC indirecte, d'après Noiroux et Simmons (2016 : 5), consiste à indiquer la présence et/ou la localisation des erreurs sans procurer à l'apprenant la forme correcte. Cette technique de rétroaction n'a été classée comme étant la meilleure

⁵ Ważne jest poprawianie błędów, żeby ponownie ich nie popełnić.

⁶ Wiem jaki błąd popełniłam i wiem jaka jest poprawna odpowiedź, następnym razem go nie popełnię.

⁷ Od razu widzę, co było źle, jeśli nie rozumiem dlaczego, mogę zapytać nauczyciela indywidualnie.

⁸ Wolę zobaczyć swoje błędy oraz ewentualnie indywidualnie zwrócić się do nauczyciela z wątpliwościami.

⁹ Poprawianie błędów krótkie, ale jasne, a jeśli będzie coś dalej niejasne zapytam nauczyciela.

¹⁰ Najlepiej, gdyby pomógł uczniowi znaleźć i poprawić błędy, zamiast podać mu odpowiedź na tacy.

que par deux personnes interrogées. A-33 justifie ainsi cette préférence : *Je travaille le mieux quand je peux réviser tout de suite les règles qui me posent des problèmes ; si les erreurs ne sont pas corrigées, je peux réfléchir sur la solution correcte et mieux la mémoriser*¹¹. En effet, la correction autonome constitue pour les apprenants une occasion de réfléchir sur les règles de grammaire et sur le choix de lexique, afin de ne pas reproduire les erreurs dans l'avenir.

Malgré cet avantage évident de la RC indirecte, la moitié des apprenants l'ont classé comme la moins efficace. Leurs réponses indiquent que cette attitude est en partie due à une mauvaise compréhension des objectifs de cette technique de rétroaction. De fait, certains apprenants attribuent le manque de réponse correcte donnée à une focalisation sur la notation :

- *Souligner les erreurs sans les expliquer n'a pas de sens. Sauf si c'est juste pour donner une note sans faire comprendre ce qui est mal écrit*¹² (A-5) ;
- *Je ne tiens pas aux notes, je veux connaître la version correcte*¹³ (A-39).

Nous pouvons en tirer la conclusion que les bacheliers interrogés sont motivés pour développer leurs compétences par une analyse de leurs erreurs. Malheureusement, ils semblent ne pas comprendre qu'en ne donnant pas la forme correcte, l'enseignant veut les inciter à une réflexion sur les aspects de la langue déjà travaillés. Il s'ensuit qu'un enseignant se servant de la RC indirecte devrait expliciter ses objectifs aux apprenants.

D'autre part, bien que certains apprenants semblent bien identifier l'objectif de cette technique de rétroaction, ils avouent ne pas toujours être capables de corriger les erreurs indiquées :

- *L'indication des erreurs sans les corriger ne donne à l'apprenant aucune possibilité d'apprentissage, puisqu'il n'est pas capable de comprendre ce qu'il a mal fait*¹⁴ (A-19) ;
- *Si j'ai mal appris une fois, cela veut dire que mes supports sont mauvais et sans connaître la bonne réponse, je ne peux pas progresser*¹⁵ (A-26) ;

¹¹ Najlepiej pracuje mi się wtedy, kiedy mogę na bieżąco powtórzyć sprawiające mi problemy zasady; jak błędy nie są poprawione to mogę pomyśleć nad ich prawidłowym rozwiązaniem i lepiej zapamiętać.

¹² Zaznaczenie błędów bez omówienia nie ma trochę sensu. Chyba że po prostu wystawienie oceny bez żadnego zrozumienia, co jest źle.

¹³ Nie zależy mi na samych ocenach, chcę znać poprawną wersję.

¹⁴ Zaznaczenie błędów w pracy bez ich poprawiania nie daje uczniowi żadnej możliwości nauki, ponieważ nie jest on w stanie zrozumieć, co zrobił źle.

¹⁵ Jeśli raz się źle nauczyłem to znaczy, że źródło, które posiadam jest złe i nie znając dobrej odpowiedzi nie mogę się poprawić.

- *Parfois l'enseignant indique comme erreurs des fragments dont j'étais sûre qu'ils étaient corrects, ou des choses que je ne savais pas bien écrire. C'est pourquoi, selon moi, les erreurs devraient être corrigées, et la note justifiée, pour que je sache ce que j'ai mal fait*¹⁶ (A-30).

Certaines personnes remarquent également que le fait de ne pas pouvoir corriger les erreurs suscite de la frustration, ce qui a un effet démotivant :

- *Une simple note avec les erreurs soulignées ne dit rien et décourage*¹⁷ (A-1) ;
- *Le fait d'indiquer les erreurs ne lui montrera pas comment s'améliorer. De plus, la note et des marques rouges sur la production ne peuvent que stresser l'apprenant au lieu de le motiver à s'améliorer*¹⁸ (A-18).

Il résulte de ce qui précède qu'il faut être très attentif aux capacités des apprenants à s'auto-corriger, afin de ne pas les démotiver. Cela ne signifie pas que l'on devrait renoncer à la RC indirecte, mais il semble nécessaire de la combiner avec d'autres techniques de rétroaction, telles que la possibilité de consultation individuelle.

4.1.3. L'évaluation descriptive

L'évaluation descriptive, consistant à écrire un commentaire détaillé à la production, permet à l'enseignant de fournir une rétroaction exhaustive et individualisée à chaque apprenant sans devoir consacrer du temps à la discussion. Cette technique est favorisée dans l'approche formative, puisqu'elle permet de relever des côtés positifs et négatifs de la production, ainsi que de donner des pistes d'amélioration. De plus, l'apprenant peut revenir aux conseils de l'enseignant à tout moment en cas de doute lors de futures rédactions. Ces deux avantages de la rétroaction descriptive sont mentionnés par certains apprenants interviewés.

- *L'évaluation descriptive montre les points forts et faibles de la production*¹⁹ (A-64) ;

¹⁶ Czasem nauczyciel zaznacza jako błędy fragmenty co do których byłam pewna, że są prawidłowe, bądź rzeczy na które nie znalazłam odpowiedzi, dlatego błędy powinny być moim zdaniem poprawiane, a ocena uzasadniana, żebym wiedziała co zrobiłam źle.

¹⁷ Sama ocena liczbowa z podkreślonymi błędami nie mówi nic i zniechęca.

¹⁸ Sam fakt zaznaczenia błędów ucznia nie wskaże mu jak ma się poprawić. Dodatkowo sama ocena i czerwone kreski na pracy tylko ucznia mogą stresować, zamiast zmotywować do poprawy.

¹⁹ Ocena opisowa pokazuje dobre i złe strony pracy.

- *L'évaluation descriptive comprend tout ce qui peut être utile à l'apprenant pour apprendre ; elle indique aussi bien ses erreurs que leur explication et correction*²⁰ (A-18).

Les apprenants apprécient également la diminution du niveau de stress (A-4) et une individualisation ne nécessitant pas de prendre du temps pour les explications pendant le cours (A-27). Néanmoins, d'après certains apprenants, l'évaluation descriptive ne serait pas assez précise :

- *L'évaluation descriptive me semble trop générale et j'ai besoin que l'enseignant m'explique tout*²¹ (A-13) ;
- *Ce type d'évaluation est peu concret*²² (A-49).

Le manque de spécificité perçu par certains apprenants est un problème important : une mauvaise compréhension des remarques de l'enseignant mène à l'incapacité à suivre ses conseils et à s'améliorer. C'est pourquoi il serait bien de prévoir du temps pour les questions des apprenants. D'autre part, les avis des apprenants peuvent relever du fait que, dans le contexte scolaire, les apprenants sont habitués à une notation qui permet sans ambiguïté de constater „la valeur” de la production. Il s'ensuit qu'ils peuvent percevoir le manque de jugement comme un manque de concrétisation des critères. Dans ce cas, il serait souhaitable d'expliquer aux apprenants les objectifs de la rétroaction descriptive.

4.1.4. La discussion en classe sur les productions écrites

La discussion des productions écrites en classe a été choisie comme la meilleure technique de RC par 9,2% des apprenants interviewés. Ils y apprécient la possibilité d'apprendre des erreurs des autres, de comparer les résultats entre pairs et de dissiper tous les doutes sur la correction. Cela est évoqué dans les réponses suivantes :

- *Je pense qu'il est le mieux d'apprendre de ses erreurs et de celles des autres, en classe, pour pouvoir les éviter dans l'avenir*²³ (A-44) ;

²⁰ Ocena opisowa zawiera w sobie wszystko co może być uczniowi potrzebne do nauki; zarówno wskazuje na jego błędy, jak i ich wytłumaczenie oraz poprawienie.

²¹ Ocena opisowa jest wg mnie zbyt ogólna i potrzebuję mieć wszystko wytłumaczone.

²² Jest to dosyć niekonkretny sposób oceny.

²³ Uważam, że najlepiej uczyć się na cudzych i swoich błędach na forum żeby można było uniknąć ich w przyszłości.

- *La discussion en classe permet de repérer ses erreurs et de positionner sa production à l'échelle de la classe*²⁴ (A-17) ;
- *Je pense que les meilleures méthodes sont celles où l'enseignant explique pourquoi quelque chose est une erreur et comment la corriger*²⁵ (A-10) ;
- *Grâce à la discussion des productions en classe, j'apprends comment il fallait écrire*²⁶.

De l'autre côté, près d'un tiers des apprenants indique que la discussion en classe est la technique la moins efficace selon eux. Tout d'abord, ils mentionnent le manque d'individualisation :

- *La discussion des productions en classe peut ne pas concerner toutes mes erreurs individuelles, c'est pourquoi je préfère les consultations individuelles*²⁷ (A-30) ;
- *Je préfère travailler individuellement avec l'enseignant que d'ennuyer toute la classe avec les erreurs populaires*²⁸ (A-59) ;
- *En classe, on parle surtout des erreurs les plus populaires, commises par tous les apprenants qui, souvent, ne me concernent même pas*²⁹ (A-6).

De plus, les apprenants pensent que le temps consacré à la discussion pourrait être consacré à des activités plus importantes :

- *Cela prend du temps en classe et ne concerne pas l'apprenant individuellement*³⁰ (A-22) ;
- *Je déteste perdre le temps précieux en classe à parler des productions. Je préfère voir mes erreurs et éventuellement parler à l'enseignant de mes doutes. Surtout que je n'ai pas besoin de connaître les erreurs des autres*³¹ (A-57).

²⁴ Omówienie na forum pozwala wychwycić swoje błędy i umiejscowić swoją pracę na tle klasy.

²⁵ Uważam, że najlepsze metody to takie, gdy nauczyciel tłumaczy, dlaczego coś jest błędem i jak to poprawić, zamiast po prostu zaznaczać błędy.

²⁶ Dzięki omówieniu prac na forum klasy dowiaduję się jak należało napisać.

²⁷ Omawianie prac na forum klasy może nie dotyczyć niektórych moich indywidualnych błędów, dlatego wolę indywidualne konsultacje.

²⁸ Wolę indywidualną pracę z nauczycielem niż zanudzenie całej klasy popularnymi błędami.

²⁹ Na forum klasy najczęściej omawiane są tylko najpopularniejsze błędy popełnione przez wszystkich uczniów, które często mnie nawet nie dotyczą.

³⁰ Zajmuje czas na lekcji i nie odnosi się indywidualnie do ucznia.

³¹ Nienawidzę tracenia cennego czasu na lekcji na omawianie prac. Wolę zobaczyć swoje błędy oraz ewentualnie indywidualnie zwrócić się do nauczyciela z wątpliwościami. Szczególnie, iż nie zależy mi na poznaniu błędów innych.

Les problèmes de concentration lors de la discussion en classe présentent aussi un obstacle pour certains apprenants :

- *Quand les productions sont discutées en classe, personne n'écoute et ne se concentre sur les erreurs*³² (A-51) ;
- *Beaucoup d'élèves ont des problèmes de concentration en groupe, surtout quand il y a du bruit pendant le cours*³³ (A-4).

Il en résulte qu'un enseignant se servant de la discussion en classe devrait essayer de l'organiser de sorte que les apprenants y participent de manière active et de les engager dans la correction. Néanmoins, le problème le plus important sont les émotions négatives et le stress causé par la discussion sur les erreurs devant le groupe. Cela est indiqué dans les réponses suivantes :

- *Je n'aime pas la discussion sur les erreurs en classe, même anonyme, bien que je sache qu'elle est utile pour tout le monde*³⁴ (A-12) ;
- *Je ne me sens pas à l'aise si l'enseignant lit les erreurs à haute voix devant toute la classe*³⁵ (A-35) ;
- *Ce n'est pas confortable quand l'enseignant reproche des fautes devant les autres élèves, surtout s'il parle des personnes concrètes*³⁶ (A-43) ;
- *Il y a des personnes qui n'aiment pas qu'on discute de leurs copies devant les autres*³⁷ (A-55) ;
- *La discussion en classe sur les fautes est gênante et problématique pour l'apprenant*³⁸ (A-56).

Il est important de noter que l'anonymat n'élimine pas le stress chez tous les apprenants. Il faudrait donc rester attentif à l'ambiance en classe et aux relations entre les apprenants, afin de ne pas les déstabiliser lors de la rétroaction.

³² Kiedy praca jest omawiana na forum klasy nikt nie słucha i nie skupia się na swoich błędach.

³³ Dużo uczniów ma problem ze skupieniem w dużej grupie, tym bardziej kiedy na lekcji jest głośno.

³⁴ Nie odpowiada mi omawianie błędów przed klasą, nawet anonimowo, mimo że wiem, że to jest pożyteczne dla wszystkich.

³⁵ Czuję się z tym niekomfortowo jeśli nauczyciel odczytuje błędy na forum klasy.

³⁶ Niekomfortowe jest wytykanie błędów przy innych uczniach, szczególnie jeśli nauczyciel mówi o konkretnych osobach.

³⁷ Nie każdy lubi gdy omawia się jego prace przy innych.

³⁸ Omawianie błędów na forum jest zenujące i kłopotliwe dla ucznia.

4.1.5. La discussion individuelle avec l'enseignant sur la production écrite

La discussion individuelle constitue la technique de RC préférée de presque la moitié des apprenants. Tout d'abord, elle permet de recevoir des conseils individualisés :

- *J'aime savoir ce que l'enseignant n'a pas aimé dans ma production et quelles corrections je pourrais faire*³⁹ (A-48) ;
- *L'enseignant indique mes erreurs, les corrige, donne des conseils, dit ce que je devrais mieux faire la prochaine fois*⁴⁰ (A-32) ;
- [La discussion individuelle] *permet une rétroaction corrective personnalisée*⁴¹ (A-61).

La discussion individuelle s'avère également moins stressante pour les apprenants :

- *Lors d'une discussion individuelle avec l'enseignant je me sens moins stressée*⁴² (A-32) ;
- [La discussion des résultats] *serait plus confortable individuellement avec l'enseignant que devant la classe*⁴³ (A-48) ;
- *Ça peut être parfois dangereux pour l'apprenant, mais plus confortable que reprocher les erreurs devant les camarades*⁴⁴ (A-43).

La réponse de A-43, évoquant la „dangerosité” montre qu'une conversation face à face avec l'enseignant est aussi susceptible d'éveiller de l'anxiété chez l'apprenant. Il serait donc souhaitable d'essayer d'établir des rapports de confiance avec les apprenants, afin de diminuer le stress pendant la rétroaction individuelle.

4.2. L'impact de la rétroaction corrective sur la motivation

Dans les questions 4 et 5 du questionnaire d'enquête, nous avons demandé aux apprenants de répondre à la question : « Est-ce que le fait de recevoir un commentaire détaillé de la part de l'enseignant te motive à apprendre ? » et

³⁹ Lubię wiedzieć co nauczycielowi nie podobało się w pracy, jakie poprawki mógłbym zrobić.

⁴⁰ Nauczyciel wskazuje na moje błędy, poprawia je, doradza, mówi, co następnym razem należałoby zrobić lepiej.

⁴¹ Pozwala na spersonalizowaną informację zwrotną.

⁴² W przypadku indywidualnego omówienia pracy z nauczycielem czuję się mniej zestresowana.

⁴³ Bardziej komfortowe byłoby to osobiście z nauczycielem, niż na forum klasy.

⁴⁴ To może być czasem niebezpieczne dla ucznia, ale bardziej komfortowe niż wyominanie błędów przy kolegach.

de justifier leur avis. 79% des apprenants ont choisi la réponse « oui » ou « plutôt oui », contre 11% ayant répondu « non » ou « plutôt non ». 11% des apprenants ont choisi l'option « je ne sais pas ».

Quant aux justifications de leurs attitudes, la plupart des apprenants évoquent la possibilité de bien comprendre leurs erreurs, ce qui les aide à améliorer leurs compétences :

- *J'aime corriger mes productions par rapport à celles du passé et éviter de commettre les mêmes erreurs plusieurs fois. Un commentaire exhaustif à ma production me le permet, c'est pourquoi il est motivant*⁴⁵ (A-6) ;
- *Je sais exactement quelles erreurs j'ai commises et je peux essayer de les éviter à l'avenir*⁴⁶ (A-12) ;
- *Grâce à cela, nous pouvons éviter ces erreurs dans l'avenir et développer nos compétences*⁴⁷ (A-9).

Certains apprenants mentionnent également dans leurs réponses le fait de recevoir une rétroaction positive :

- *Je sais ce que j'ai bien fait, ce que j'ai déjà appris, ce que je ne maîtrise pas encore et ce que je peux perfectionner*⁴⁸ (A-21) ;
- *Je sais ce que je fais bien et ce que je dois améliorer*⁴⁹ (A-55).

En effet, le fait de ne recevoir que des informations négatives peut, selon plusieurs apprenants, avoir des effets nocifs pour la motivation :

- *Si je recevais une bonne note, ça serait motivant. Si l'enseignant m'évaluait toujours pour la même note ou avec des notes basses, je manquerais de motivation*⁵⁰ (A-4) ;
- *S'il est négatif, il me démotive. [Le commentaire] positif est motivant*⁵¹ (A-17).

⁴⁵ Lubię poprawiać swoje prace względem tych w przeszłości i unikać popełniania tych samych błędów kilka razy pod rząd. Umożliwia mi to szczegółowy komentarz do mojej pracy, dlatego jest motywujący.

⁴⁶ Wiem dokładnie jakie błędy popełniłem i mogę starać się unikać ich w przyszłości.

⁴⁷ Dzięki temu możemy uniknąć tych błędów w przyszłości i się rozwijać.

⁴⁸ Wiem wtedy co mi poszło, co już opanowałam, czego jeszcze nie umiem i co mogę udoskonalić.

⁴⁹ Wiem co mi wychodzi dobrze, a co muszę poprawić.

⁵⁰ Jeśli dostałabym dobrą ocenę byłoby to bardzo motywujące. Jeśli nauczyciel oceniałby mnie cały czas tak samo bądź niskimi ocenami miałabym brak motywacji.

⁵¹ Gdy jest negatywny - demotywuje mnie. Pozytywny zaś motywuje.

D'ailleurs, certaines personnes sont motivées par le fait de voir l'engagement du professeur dans le processus d'enseignement/apprentissage :

- [Lors d'une rétroaction corrective exhaustive] *je sens que l'enseignant est engagé et qu'il tient vraiment à m'apprendre quelque chose. Cela me motive donc à travailler*⁵² (A-3) ;
- *Je sens que quelqu'un me consacre son temps et qu'il est vraiment engagé dans mon développement. Je ne suis pas juste une autre production ennuyeuse écrite par un numéro dans le registre*⁵³ (A-15).

Il résulte de ce qui précède qu'au moins certains apprenants ont besoin de se sentir importants et uniques aux yeux de l'enseignant, ils apprécient ses efforts et ressentent la volonté de s'engager autant que lui.

En définitive, les apprenants perçoivent la RC détaillée comme motivante. Tout de même, l'enseignant ne devrait pas oublier d'inclure dans son commentaire des remarques positives sur la production.

5. Conclusion

Les résultats de la recherche confirment l'hypothèse que les apprenants préfèrent les techniques de RC qui leur indiquent une piste d'amélioration de leurs compétences sans porter atteinte à leur confiance en soi. De ce fait, le feedback conforme aux principes de l'évaluation formative leur semble plus valable et plus efficace que l'attribution d'une simple note.

Il faut également noter que les objectifs de certaines pratiques semblent être mal compris par les apprenants. Tel est le cas de la rétroaction indirecte, souvent perçue comme inutile. Il en résulte que les enseignants devraient informer leurs apprenants des objectifs de la rétroaction.

De plus, les réponses montrent que l'emploi des outils préférés des apprenants renforce leur motivation perçue pour développer leurs compétences langagières. Les apprenants indiquent qu'une rétroaction détaillée et individualisée les motive à travailler sur l'amélioration de leurs productions écrites. Par ailleurs, les techniques moins appréciées, telles que la discussion en classe ou la RC indirecte, risquent d'avoir un impact négatif sur leur motivation.

Il s'ensuit que les enseignants voulant influencer la motivation de leurs apprenants devraient, à travers la rétroaction, leur donner des conseils individuels

⁵² Mam wtedy poczucie, że nauczyciel angażuje się i naprawdę zależy mu na tym aby mnie czegoś nauczyć. W związku z tym mnie też motywuje to do pracy.

⁵³ Czuję że ktoś poświęca mi swój czas i naprawdę angażuje się w mój rozwój. Nie jestem kolejną nudną pracą zrobioną przez numer w dzienniku.

qui les guideraient dans le travail sur l'amélioration de leurs compétences langagières. Certes, fournir une rétroaction individualisée à chaque apprenant est une tâche qui demande beaucoup de temps et d'effort de la part de l'enseignant. Néanmoins, il nous semble que l'impact positif de ce type de rétroaction sur la motivation, étant moteur de tout apprentissage, est une raison suffisante pour l'incorporer aux pratiques de classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal L. (1991), *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- De Vecchi G. (2014), *Évaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette.
- Grangeat M. (2014), *Connaître les principes de l'évaluation formative*. Online : <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/evacodice> [consulté 10.12.2019].
- Guillemette F. (2004), *Enseignement stratégique et autonomisation*, (in:) Presseau A. (dir.), *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Montréal : La Chenelière, 141-162.
- Łobocki M. (2009), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemierko, B. (1997), *Między oceną szkolną a dydaktyką : bliżej dydaktyki*. Warszawa : WSiP.
- Noiroux K., Simons G. (2016), *La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique*. « Recherches en didactique des langues et des cultures » 13 (3). Online : <http://journals.openedition.org/rdlc/1302> [consulté 18.12.2019].
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań glottodydaktycznych*. Kraków : Avalon.

Received: 31.12.2019

Revised: 06.04.2020

Hadrian Aleksander Lankiewicz

University of Gdańsk

<https://orcid.org/0000-0001-5124-7861>

hadrian.lankiewicz@ug.edu.pl

Linguistic hybridity and learner identity: translingual practice among plurilinguals in the educational setting

Abstract

Capitalizing on the ecological approach to language learning (van Lier, 2004; Kramsch, 2008) and the conceptualization of language as a local practice (Pennycook, 2010) as well as *linguaging* (Jørgensen, 2008), accounting for the continuity of linguistic phenomena rather than a discriminatory perception of linguistic properties, we intend to delve into the problem of linguistic hybridity as a sign of L2 learner identity. A direct inspiration for the study, as exemplified in the title, is the concept of metrolingualism (Otsuji, Pennycook, 2010), which offers a potential to be very informative for the study of identity issues inscribed in language. Metrolingualism connotes linguistic hybridity, which refers to something unnatural, untypical, not conforming to the norm. Positing the continuity of language use and *symbolic competence* (Kramsch, Whiteside, 2008), we assume after van Lier (2004) that language is not a fixed code but socially constructed entity which mingles with personal experiences shaped by social context and activates power-related issues in language use. The aim of the paper is to delve into discursive practices of students learning/using more than one L2 in the educational setting. An examination of their narratives and their *linguaging about language* (Swain, 2006) discloses how they position themselves as L2 language users.

Keywords: language identity, translingualism, metrolingualism, linguistic hybridity, ecolinguistics, foreign language learning

Słowa kluczowe: tożsamość językowa, translingwalizm, metrolingwalizm, hybrydowość językowa, ekolingwistyka, nauka języków obcych

1. Introduction

Reflection on language learning has moved away from conceptualizing it only as a mental activity subject to psycholinguistic processes, which certainly have its share in the effort of mastering a new linguistic system. With the contribution of sociocultural perspective to language acquisition research and the conceptualization of language as a social practice, there appeared issues of language and identity (cf. Norton, 2000; Pavlenko, Lantolf, 2001; Driagina, Pavlenko, 2007; Pavlenko, Blackledge, 2004). Briefly, the so-called “social turn” (Block, 2003) in SLA and the ecological metaphor to language learning (van Lier, 2004; Kramsch, 2002, 2008) accentuated, among others, the need to consider contexts in which language learning takes place and how the learners act as active shapers of these contexts and position themselves in the process of language learning and language use.

This paper capitalizes on the above reflection and considers identity issues via linguistic activities of plurilinguals, individuals who operate with more than one language. It needs to be stressed that the knowledge of several languages is taken to signify *plurilingual competence*. This entails linguistic abilities, not characteristic of monolinguals and even bilinguals, for example, the knowledge of words and grammars in a new guise, allowing plurilinguals to mediate and bring into play many linguistic systems, which, in turn, activates semiotic processes or grammaring beyond the scope of a monolingual. The resulting process of language hybridity is touched upon here in the contexts of how plurilinguals position themselves (express their identity) through their “hybrid linguistic repertoires” or, to be more precise, via translingual practices (Canagarajah, 2013). Additionally, building on the notion of metroethnicity (Mahler, 2005), metrolingualism (Otsuji, Pennycook, 2010) and the local dimension of language use (Pennycook, 2010), we present a sample containing translingual practices and try to analyze it through a critical lens (language-power relations, Fairclough (1989; 1992; 1995) pertaining to student identity as an L2 learner. Since the context of the study is basically educational, the author concludes the paper with implications derived from the “translingual instinct” (Li, 2011) for language learning and teaching.

2. The ecology of the self and language

In the first place, the idea of the *self* or identity is well-established in modern philosophical and psychological reflection. Additionally, self-perception, manifested by the awareness of “me”, has broken free from Cartesian dualism. Modern reflection in this regard sees it as an integral part of a being. Psychologists, examining newborn babies, underscore the existence of their capacity

for the awareness of *self* in relation to physical and social reality. This basically ecological psychology stands ultimately for a close relationship between soma, psyche, and polis (physical, psychical and social elements) – three constituents balancing the development of a human being (cf. Brzezińska, 2000: 190).

The discursive turn to language study, accentuating the position of language as a form of human activity, highlighted the issues of searching for identity via linguistic means. It has, among others, become the focus of ecolinguistics, which applies the metaphor of the ecosystem to the study of language, its learning and use. One of the key proponents of this approach, van Lier (2004: 107), assumes after Neisser (1988) that the idea of *ecological self* stands for a “close, inseparable connection between body and mind” with the “self” being constructed during human activity in the world. The interaction of the external world with the internal mind results in an “embodied mind”, as it is suggested by Varela, Thompson and Rosch (1991). This interaction between body and mind is represented by the cited authors in the notion of enactivism. It accentuates human agency through manipulating the environment (including the social one) via meaningful interactions, embracing both the physical (sensory motor possibilities) and cognitive capacities (mind). In this perspective, knowledge, including self-knowledge, is the result of sociolinguistic interactions. Van Lier (2004), drawing on the concept of enactivism, perceives language as a form of action by which humans relate themselves to the world. It is, however, worth accentuating here that for him language is “an emerging set of resources” (p. 208), reaching beyond code fixity, as maintained by Harris (1981; 1996), and marked by fluidity of linguistic features, as highlighted by Otsuji and Pennycook (2010). In a nutshell, via language use we provide information “[w]ho we are ourselves, and who we think our listeners or readers are. Or, phrasing it in another way, our language gives information about what we think of ourselves and what we think of the people who may be listening (or reading)” (van Lier, 2004: 108).

3. Considerations for linguistic identity derived from metroethnicity and linguistic hybridity

In most common terms the notion of linguistic identity pertains to the choice of a linguistic code by individuals who know more than one language since identity is constructed via linguistic means. Correspondingly, learning a new language entails acquiring new identity (Halliday, Hasan, 1989). The sociocultural perspective to language acquisition, as mentioned earlier, and the departure from the monolingual perception of bilinguals accentuates the need for considering language learning and its use in terms of identity issues.

Keeping in mind the objectives of this paper, we focus our attention on “plurilingualism”, which denotes the dynamic linguistic competence of an individual (the fact that a person knows more languages as “a *single*, inter-related, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks”) and reserve the term “multilingualism” to define the linguistic diversity of a geographical region (“the coexistence of different languages at the social or individual level”). These definitions are provided by a new Common European Framework of Reference for Languages (2018: 28). In short, a person can be both pluri- and multilingual, however we construe the concept of multilingualism as still engrained in monolingual and possibly ethno-cultural perception of linguistic diversity (one language – one culture). Yet, professional literature is not unanimous in this regard.

In the field of language acquisition, a remarkable breakthrough in this respect has been made by Cook (1991) in the concept of multi-competence, standing for one underlying language system in place of compartmentalized knowledge of different languages. This led to the redefinition of the concept of interlanguage, perceived not as a temporary deficient language proficiency but a more constant feature of plurilinguals. This, in turn, led to the reconceptualization of the dichotomy of language learner vs. language user (Firth, Wagner, 1997) and the legitimacy of any L2 learner as an L2 user.

In the field of sociolinguistics, which traditionally assumes languaculture paradigm, Mahler (2005) breaks the vision of “heroic ethnicity” (p. 88) imbedded in language, i.e. ethnic linguistic allegiance (p. 88), and offers to perceive language as a part of “lifestyle accessory” (p. 83). In place of cultural essentialism, he posits metroethnicity, typical of multicultural urban areas and illustrates this new trend (new lifestyle) by the example of Japanese minority people who “*play* with ethnicity (not necessarily their own) for aesthetic effect” (p. 89), which is “being cool”. Such individuals “are oriented towards cultural hybridity, cultural/ethnic tolerance and a multicultural lifestyle in friendships, music, the arts, eating and dress” (p. 88-89). Being cool is perceived as an emergent code, or a new ability, typical of a new metroethnic generation and it accentuates the need for reconstructing “the immutable ciphers of ethnic identity” (p. 83).

The analysis of a hybrid identity of a young Ainu man, who does not speak his ethnic language and is strongly attracted to the Italian language and aspires to be an expert on Italian cuisine, as presented by Mahler (2005), evokes our personal experiences pertaining to ethnic roots. To be specific, quite recently, on the occasion of the Polish Independence Day, we had some relatives, with whom we visited the old city of Gdańsk. Dropping to a confectioner’s to buy traditional crescent rolls, we were surprised by a different

name given to this type of pastry, which we expressed by a statement that “in Poznań, we have another name for them” (due to the fact that we lived there for a remarkable period of time). To our surprise, one family member repeated our “in Poznan, we” with irony, indicating this was a false aspiration. Only in the afterthought and a moment of reflection, it became problematic to the relative whether the childhood place should be a determinant of our *self* (identity). Successive discussion additionally disclosed ideological tension included in the concept of identity. Ultimately, we agreed that our allegiance “is subjected to ...[our] critical judgment” (Mahler, 2005: 88).

Continuing the issue of cultural hybridity, as posited in the term of “metroethnicity”, Otsjui and Pennycook (2010) extend it to the notion of metrolingualism, a form of linguistic hybridity, or language fluidity typical of urban multilingual and multicultural milieus. Doing so, they “question not only a one-to-one association among language, ethnicity, nation and territory, but also the authenticity and ownership of language which is based on conventional language ideology.” (p. 241). Similarly to metroethnicity, metrolingualism is perceived as emancipatory politics challenging “the orthodoxy of the orthodoxy of *language loyalty*” (Mahler 2005: 84) and kind of social empowerment of minorities (Mahler, 2005: 97). More importantly, however, they demonstrate how plurilinguists manipulate their linguistic resources available to them. This is in line with research on multilingualism (Makoni, Pennycook, 2007), regarding the use of linguistic resources by plurilinguists in the local contexts. Such thinking, in turn, forces linguists to abandon researching plurilinguism through the monolingual lens, as a collection of separate languages, subject to code-switching, depending on communicational circumstances. In contrast, metrolingualism assumes code-mixing or code-meshing, as signaled by Canagarajah (2007; 2010) in the context of ideologically transformed term of *Lingua Franca English* (as opposed to English as a *Lingua Franca*) and translingual practices (Canagarajah, 2013) characteristic of the era of globalization. Translingualism accounts for the fact that linguistic resources are reconstructed to local and personal needs. Eventually, it is in line with the ecological metaphor in language acquisition (van Lier, 2004; Kramsch, 2002; 2008), postulating agency of the language learner in the use of semiotic resources. Resultant hybrid forms are evocative not only of personal competences but also of how users position themselves in relation to language polices and their ethnic and cultural backgrounds, basically, their life narratives. The concept of metrolingualism provides solutions to conceptualize culture, ethnicity and language relations in the cosmopolitan era (transnational worldliness), in which individuals are given freedom to construct their own version of group identity.

4. Translingual practice as a sign of linguistic identity of plurilinguals

The authors of the notion of metroligualism do not intent to limit it only to urban areas but propose it as an analytic category to account for mixed language use (Otsjui, Pennycook, 2010: 245-246) or “the productive space provided by, though not limited to, the contemporary city to produce new language identities” (p. 247).

In his perspective, the concept of language should be abandoned in favor of an ongoing process termed *linguaging*, both shaping and being shaped by people “as they interact in specific, cultural and political contexts” (García, Leiva, 2004: 204). Ecolinguistically, the concept encompasses a variety of meanings (cf. Lankiewicz, 2014) which overlap very much with a more popular notion of translanguaging, a linguistic equivalent of the poststructural turn of doing linguistics. García and Li (2014), derive “translanguaging” from the conviction that the existence of discrete languages served colonial policies (Makoni, Pennycook, 2007). Capitalizing on the concept of multi-competence (Cook, 1991) and translingual practices (Canagarajah, 2013), García and Li (2014) postulate a paradigmatic shift dubbed as “trans turn” in applied linguistics and in researching multi-and plurilingualism in particular. Briefly, this boils down to seeing languages as living entities, subject to dynamic hybridity imparted by users.

In parallel to linguaging, translanguaging thereby accentuates the fact that (1) “communication transcends individual languages” and (2) “communication transcends words and involves diverse semiotic resources and ecological affordances (Canagarajah, 2013: 6; cited in Mazak 2017: 3). In the context of “trans turn” Mazak (2017: 3-6) ascribes five distinct meanings to translanguaging: (1) “Translanguaging is a *language ideology* that takes bilingualism as a norm; (2) “Translanguaging is a *theory of bilingualism* based on lived bilingual experiences [...]”, (3) “Translanguaging is a *pedagogical stance* that teachers and students take on that allows them to draw on all of their linguistic and semiotic resources [...]”; (4) “Translanguaging is a *set of practices* [...]” typical of bilinguals; (5) “Translanguaging is *transformational* [...]”. All of the dimensions of translanguaging overlap in this paper.

5. Educational setting and the language *self* of plurilinguals: Research

The following research analysis is an offshoot of a bigger project pertaining to critical language awareness in L2 acquisition in the framework of the ecological approach to language learning, which we have been recently working on. Linguistic data was collected from students studying at the department of applied linguistics at the University of Gdansk. For the reader information, it

needs to be mentioned that this institution offers a bilingual BA and MA education programs in linguistics and translation studies. Students major both in English and German. Obligatorily, they need to select a third language, which is Spanish, French or Italian. It is also worth mentioning here that translingual practices mentioned in literature and during conference presentations pertain mostly to multilingual environments in which the use of all linguistic resources, including a native language, is to facilitate educational endeavors, recognize linguistic diversity for political reasons or counteract the hegemony of English as a global language (cf. Mazak, Carroll, 2017). Translingual practices entail mostly teacher navigation between various levels of language competence and necessitate intercomprehension (speaking one language and understanding the other). We, however, intend to see how the plurilingual repertoire surfaces in translingual practices during a language class in which communication is done in the target language (in our case English as an L2). In our considerations of translingual practices we go markedly beyond the achievements of Contrastive Analysis or Error Analysis since ultimately the examples of translingualism are not perceived as deficiencies but rather the sign of linguistic mobility, personal dynamics and linguistic creativity.

5.1. Data collection and methodology

Research was carried out in three stages. Firstly, we observed students during different classes to collect examples of translingual practices, define their types and the extent of this phenomenon. Data was collected in a random way at the moments convenient to the researcher, while teaching, having seminars or observing classes of other teachers. The methodology for this part of research consisted in ethnographic field notes.

At stage two, keeping in mind the goal of the study, we selected four students from whom we expected a significant number of translingual practices (guided by earlier observations) and whose plurilingualism is rich (their language competence is diversified due family roots, sojourns abroad longer than a year, or foreign ancestry). To maintain the respondents' anonymity, we refrain from presenting their profiles and we will refer to them as Marek, Veronica, Adrian and Lucas. They knew they would be the subject of the study yet initially its objective remained occluded. They kindly agreed to prepare a ten-minute presentation titled "Memorable experiences from my apprenticeship" with the use of the PowerPoint program to be delivered during a Practical English Class. To encourage language play, they were informed that the expected format did not have to be very formal. For the reader information, the curriculum for applied linguistics at the University of Gdansk includes 40 hours

of practical training to be realized by students during vacation or in time convenient to students. The PowerPoint presentations and presentation protocols during an observation session were subject to further analysis to identify translanguing practices. The overall objective was identical to that of stage one exemplified with research questions: (1) Do students use their multilingual resources in an English class? (2) What types of translanguing practices can we identify in students' presentations and their visual aids (PowerPoint slides)? Both sources of data were coded for translanguing practices.

At stage three, we applied the focus group interview (cf. Morgan, 1988), a method that enables researchers to generate data through group discussions and, most importantly, to co-construct the meaning in action to gather a range of personal experiences referring to the same phenomenon. The questions presented by the moderator (the author of this article) had a form of languaging-about-language session (Swain, 2006), a meeting dedicated to eliciting students' beliefs regarding translanguing practices. A general question for this part of research was (3) "How do students position themselves as non-native language users in the context of plurilingual competence?" The answer to this question could be obtained by delving into how respondents understand language use (language ideology), how they conceive of culture, ethnicity and language, or how they perceive the ownership of language as L2 language users.

The focus group discussion session lasted for an hour and an half, it was audio-recorded, transcribed and subject to content analysis for "interpretative insights" that the researcher is seeking (Morgan, 1998: 12). At this stage, the students were informed about the main objective of the research.

5.2. Results and analysis

The data obtained from the study will be considered in reference to research questions. As to question one "Do students use their multilingual resources in an English class?" (1), it needs to be stressed that both at stage one and two of the study we were able to identify 237 examples of clear-cut translanguing practices. By translanguaging we understand any new lexico-grammar combinations or untypical pragmatic functions which "include the full range of linguistic performances of multilingual language users for purposes that transcend the combination of structures, the alternation between systems, the transmission of information and the representation of values, identities and relationships" (Li, 2011: 1222). Translanguaging is also effectuated by different language and cognitive skills (speaking, writing, listening reading, remembering, etc.); "across all modalities of language, from code-switching and mixing to translation and transliteration" (Androutsopoulos, 2013: 186). With

such a broad definition of translanguaging, there is always a danger of classification bias or overlooking. Examples derived from stage two were coded and consulted, thereby the problem of subjectivity is surely minimized but still their classification might be lacking a clear-cut division (some examples fit many macro categories) or be affected by metalinguistic and plurilingual competence of the researcher. Taking into account the fact that our research pertained to a monolingual class context (English classes) and had a restricted focus (selected classes), the sheer number of hybrid language forms is significant and allows the claim that translanguaging is a natural practice of plurilinguals, or, as some claim, an instinct (Li, 2011).

With reference to question two “What types of translingual practices can we identify in students’ presentations and their visual aids (PowerPoint slides)? (2), due to space limitations we can only exemplify the typology of translingualism identified in the study. The inclusion of the PowerPoint presentations in the search for multimodalities and hybridities extended our analyses to trans-semiotizing of visual and graphic elements. The following are major categories of translanguaging examples.

- **Trans-semiotizing**

In self-presentations, original names or surnames of some students obtained hybrid versions, e.g. Dolgovich in the place of a Polish spelling Dołgowicz, or transliteration of a foreign surname in the email address turned it into *luca2koty*. In the second case an original Italian name and surname (Luca Vaccotti) is presented jokingly by homophonic similarity to a Polish ear as “lukadwakoty”/“lukatwocats”. Both student’s identity as well as identity related transformation mentioned here is made up to hide personal data and is only indicative of a type. Other examples of trans-semiotizing pertained to the use of original titles or labels without rendition, regardless of the language of the presentation, which was English, e.g. *Mine vaganti*, accompanied by a Polish translation *O miłości i makaronach*, not “Loose Cannos”, *Tacones lejanos* instead of “High Heels”. Some seemingly universal signs were used in the way that would be misleading to a native speaker of English, e.g. a circle and a triangle (typically used in Polish context to mean Ladies in Gents) was used by some student to indicate the number of males and females employed in a company.

- **Language play**

This category includes intentional (indicated by the context) wordplay for a comical effect which would be understood only by a Polish audience, e.g. a *man with*

a black beard (pronounced “bird”, correlating with a Polish colloquial word for a penis). Another example might be the use of the German compound *Reisefieber* or the use of German pronunciation of the toothpaste brand *Colgate* to communicate humor, as construed from the context and the accompanying outburst of laughter. Sometimes, language play consists in the intentional and ironic imitation of words and expressions ubiquitous in media, including common pronunciation mistakes, typical of foreign language users (e.g. *delete*, *ultimate*, *certificate*, etc.). Interesting, in this regard, may be a morphological hybrid *carusek** (*car*+Polish suffix *-usek*, to indicate something small).

- **Intercomprehension and code-switching**

This category includes occasional reactions of the audience to the basically English presentations in Polish or rarely in German to stress understanding and involvement. This type of translanguaging also encompasses the use of original titles, geographical locations, etc., or language switch for clarification or more precise communication of meaning, or as a compensation strategy.

- **Unintentional target language code meshing**

We dare claim that students of English as an L2 are exposed to more World Englishes than native speakers and since their English is at the formative stage, shaped by different influences (teachers, materials, travels). Hence, translanguaging practices consist in an indiscriminate use of all possible pronunciations, local expressions or idioms. This category includes spelling, pronunciation and lexical denotational differences. It leads to an incompatible use of codes, belonging to American, British, Scottish and other varieties of English, in the same utterance or sentence, e.g. American pronunciation of the word *mayor* and an inherently American noun *intern* (trainee) is accompanied by the British spelling of words such as *labour*, *travelled*, *offence*.

- **Lexical and pragmatic calques or borrowings**

Plurilinguals operating many languages have a rich semiotic and lexicogrammar repertoire to draw upon. Talking to a homogenous audience, with which they share more than one language code, plurilinguals very often rely on plurilingual resources, seeking assistance and comprehension, e.g. *So we went to Kino* (German not Polish pronunciation of the last word!). However, an interesting phenomenon is that some of the hybrid forms are influenced by lexicogrammar and pragmatic calques other than derived by the native language and culture. Therefore, a native Italian living in Poland happens to be influenced

by the same spelling problem as a Polish learner of English, e.g. *cementary**/*cimitero* (Italian)/ *cmentarz* (Polish) or the pragmatic mistake *Miss Barbara** in place of *Miss Kowalska*.

- **Lexis and grammar hybridity**

This category encompasses morphological mutations typical of Lingua Franca English, however influenced by all languages remaining at the disposal of plurilinguals, e.g. *I still have it on the shelf standing** (a construction influenced by colloquial German), typical native interlanguage errors as *make business**. Interestingly, in this category we also place examples of semantic ambiguity such as *twisted man** (crazy man), *milk centrifuge** (milk separator), *operation room** (operations center), or *what do you intend by this word?**. The latter most obviously influenced by Italian (*intendere/ to mean*) as an L2.

An the last stage of research, with the use of focal group discussion methodology, we attempted to find the answer to the general question of (3) how students position themselves as non-native language users of English and other languages in the context of plurilingual competence. Certainly, as the group moderator, we did not pose the question in the same way. It was disintegrated into step-by-step procedure to discuss some of the examples of translanguaging described above, with the intention of getting to know the reason, motivation or justification of a particular use in the context. Additionally, we tried to elicit general reflection upon language *per se* and students' perception of themselves as non-native users of various languages. To enhance cooperation, the session was conducted in Polish. Hence, students opinion and beliefs presented below were translated in to the language of the article.

Interestingly, students participating in the session did not perceive the examples of translanguaging as deficiency in the English language competence (the question of a kind was asked to them) but rather as a manifestation of plurilingual competence. Significant in this regard is the opinion of Veronica: "Well, we all speak English and German. Sometimes, it is better to use a German word because the English equivalent does not sound the same. Being language students we simply know it. That is why I used the word *Reisefieber*, while speaking in English". Some lines later in the script, she admits not to know the exact English or Polish equivalent of this word. In the follow-up to this statement all students engaged themselves in a long debate of what it meant to be a native speaker in the modern era. In this context, striking are the words of Marek: "I am Polish born in Germany, OK, I am bilingual, in a sense, but then we moved to Italy for 2 years, and now, for some time I have been living in Poland with my mum. It is difficult to say, which language

is my mother tongue. Polish, OK, in a sense, but I prefer, for example, to write in English. I think I am better this way than in Polish". This claim, in turn, opened up pathways to discuss the differences between language genres used at the university and outside academia. This part of discussion was concluded by Lucas who argued "Outside school, when I am on a *Facebook* or *Tweeter* I do not pay much attention to how I say something but to what I am saying or writing. It depends, of course, on who I write with and then I may mix languages. It is important that people understand me".

We may conclude that students are basically aware of their plurilingual linguistic repertoire and it is somehow natural to them to make use of it at large, outside school. This may be corroborated by extensive research, disclosing bilingual discursive practices in which plurilinguals try to "make sense of their bilingual worlds" (García, 2009: 45) and their linguistic repertoire is perceived as a "language continuum" (García, 2009).

The dynamic character of this repertoire is confirmed by the examples delivered in this research but also by the respondents' beliefs who at a different moment of the group discussion argued: "I cannot help it to keep my English under control, words from other language sleep into it" (Adrian), "I honestly do not know the English title of *Mine Vaganti*, when I use the Polish title it should be enough, we all know which movie we are talking about" (Lucas), "It is funny that I made such a mistake with *cementary**, it means Polish is winning here [he meant: over his Italian]" (Lucas), "I said delete [dilejt] because this is what you say in Poland, I wanted to be ironic, why shouldn't I" (Marek).

As to the identity issue, respondents do not worship the native speaker (at least the English one). They are fully aware of the international status of English. Some of them clearly state "Was I not taught during linguistic classes that native speaker is dead so my English, is as important as ... [here the name of the native teacher appears]. I sometimes do not understand him so if he has a problem, it is his problem [laughter echoed by others] (Veronica), "Well, can't we play a bit with English [...] it is ultimately my utterance and my opinion and I do not care whether natives like it or not" (Adrian).

All in all, we must say that the plurilingual students taking part in the discussion do not self-marginalize (Lankiewicz, Wąsikiewicz-Firlej, Szczepaniak-Kozak, 2016) themselves as non-native users of English, or, we may construe it by extension, any other language. Their translanguaging practices manifest their high level of critical awareness that language is not a fixed code and the hybrid forms they produce legitimize them as active creators of contextual meaning outside the established code. Significant in this regard is the opinion of one of the respondents: "There are so many poems about love but they present it in so many different ways, even a rap way" (Lucas). We venture

a claim that by translinguaging plurilinguals appropriate English (by extension any other language) and identify as legitimate users, not merely learners of this language (Firth, Wager, 1997), since they actively tailor it to their own needs in the same way they play and adjust their native languages. An ecological metaphor comparing a rich ecosystem to linguistic diversity, evoked by van Lier (2004: 50), applies here well. Sterility means muteness, agency means “voice” (van Lier, 2004: 130).

6. Conclusions and implications

The reflections and research examples included in this paper were presented on several occasions and judging by the comments or questions addressed at the author, one might suspect that for the great majority of researchers of whom many are active language teachers, translingual practices are perceived as unnecessary evil (“it turns language teaching into chaos”, opinion of an anonymous Polish teacher-researcher) in a language classroom and they are basically classified as a variant of a well-known phenomenon of code-switching. Such a stance is evocative of monolingual perception of plurilingualism and the vision of language as well-defined, culturally solidified and normatively driven entity, despite the fact that research in sociolinguistics and broadly understood applied linguistics shows otherwise, suffice to look at the list of references in this article. Language teachers seem to believe that “there are no atheists in the foxholes”. Understandably, it is easier to teach with the norm – a tangible frame of reference at hand, leaving aside the fact that very few of the teachers themselves conform to the norm.

Yet, plurilingual and pluricultural competence is not a figment of the imagination of crazed linguists. It is, as a matter of fact, corroborated by the new version of Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors (CEFR/CV, 2018). This document updates the former version from 2001, broadens it with new concepts and refines the pedagogical vision of language learning and teaching. Although there are no references to hybridity or translingual practices in the document, the description of plurilingual competence makes provision for these phenomena. Among other things, the document mentions that “[p]lurilingual competence as explained in the CEFR [...] involves the ability to call flexibly upon an inter-related, uneven, plurilinguistic repertoire to: [...] express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another [...] recognise words from a common international store in a new guise; [...] bring the whole of one’s linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression”

(CEFR/CV, 2018: 28). In short, the citation allows for translanguaging in a language classroom, or the emergence of *symbolic competence* (Swain, Whiteside, 2008), yet it is a better said than done statement. Nonetheless, there is some fluttering among applied linguistics regarding translanguaging. Some practical proposals in regard to higher education are contained within the pages of the volume edited by Mazak and Carroll (2017). We personally intend to present some concrete suggestions in the subsequent article.

BIBLIOGRAPHY

- Androutsopoulos J. (2013), *Networked multilingualism: some language practices on Facebook and their implications*. "International Journal of Bilingualism", No 19(2), pp. 185–205.
- Block D. (2003), *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Canagarajah S. (2013), *Translingual practice. Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. (2018), Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [DW 31.12.2019].
- Cook V. (1991), *The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence*. "Second Language Research", No 7, pp. 103–117.
- Driagina V., Pavlenko A. (2007), *Identity repertoires in the narratives of advanced American learners of Russian*, (in:) Hua Z., Seedhouse P., Li W., Cook V. (eds.), *Language learning and teaching as social interaction*. Palgrave Macmillan, pp. 103–125.
- Fairclough N. (1989), *Language and power*. London and New York: Longman.
- Fairclough N. (1992), *Critical language awareness*. London and New York: Longman.
- Fairclough N. (1995), *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Firth A., Wagner J. (1997), *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SL*. "Modern Language Journal", No 81(3), pp. 285–300.
- García O., Li W. (2014), *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Polgrave Macmillan.
- García O., Leiva C. (2014), *Theorizing and enacting translanguaging for social justice*, (in:) Creese A., Blackledge A. (eds.), *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York: Springer, pp. 199–216.

- Halliday M. K. A., Hassan R. (1989), *Language, context, and text: aspects of language in socio-semiotic perspective*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Harris R. (1981), *The language myth*. London: Duckworth.
- Harris R. (1996), *Signs, language and communication*. London: Routledge.
- Jørgensen N. (2008), *Polylingual languaging around and among children and adolescents*. "International Journal of Multilingualism", No 5(3), pp. 161–176.
- Kramsch C. (2002), *Introduction. 'How can we tell the dancer from the dance?'* (in:) Kramsch C. (ed.), *Language learning and language socialization. Ecological perspectives*. London and New York: Continuum, pp. 1–30.
- Kramsch C. (2008), *Ecological perspectives on foreign language education*. "Language Teaching", No 41(3), pp. 389–408.
- Kramsch C., Whiteside A. (2008), *Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence*. "Applied Linguistics", No 29(4), pp. 645–671.
- Lankiewicz H. (2014), *From the concept of languaging to L2 language pedagogy*, (in:) Lankiewicz H., Wąsikiewicz-Firlej E. (eds.), *Languaging experiences: learning and teaching revisited*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 1–32.
- Lankiewicz H., Wąsikiewicz-Firlej E., Szczepaniak-Kozak A. (2016), *Insights into language teacher awareness with reference to the concept of self-marginalization and empowerment in the use of a foreign language*. "Porta Linguarum", No 25, pp. 147–161.
- Li W. (2011), *Moment analysis and translanguaging space: discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain*. "Journal of Pragmatics", No 43(5), pp. 1222–1235.
- Maher J. C. (2005), *Metroethnicity, language, and the principle of cool*. "International Journal of Sociology of Language", No 175/176, pp. 83–102.
- Makoni S., Pennycook A. (2007), *Disinventing and reconstituting languages*, (in:) Makoni S., Pennycook A. (eds.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 1–41.
- Mazak C. M. (2017), *Introduction: theorizing translanguaging practices in higher education*, (in:) Mazak C. M., Carroll K. S. (eds.), *Translanguaging in higher education: beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 1–10.
- Mazak C. M., Carroll K. S. (eds.) (2017), *Translanguaging in higher education: Beyond monolingual ideologies*. Bristol: Multilingual Matters.
- Morgan D. L. (1998), *The focus group guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morgan D. L. (1988), *Focus group as qualitative research*. London: Sage.

- Neisser U. (1988), *Five kinds of self-knowledge*. "Philosophical Psychology", No 1, pp. 35-59.
- Norton B. (2000), *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow, England: Longman/Pearson Education.
- Otsuji E., Pennycook A. (2010), *Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux*. "International Journal of Multilingualism", No 7(3), pp. 240–254.
- Pavlenko A., Blackledge A. (eds.) (2004), *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko A., Lantolf, J. (2001), *Second language learning as participation and the reconstruction of selves*, (in:) Lantolf J. (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 155–177.
- Pennycook A. (2010), *Language as a local practice*. London: Routledge.
- Swain M. (2006), *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*, (in:) Byrnes H. (ed.), *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. New York: Continuum, pp. 95–108.
- van Lier L. (2004), *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991), *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Received: 31.12.2019

Revised: 05.02.2021

Katarzyna Rokoszewska

Jan Długosz University in Częstochowa

<https://orcid.org/0000-0003-4479-0385>

k.rokoszewska@ujd.edu.pl

Accuracy and complexity as connected growers in L2 English speech at secondary school – a case study of a good, average, and poor language learner

Abstract

Complex Dynamic Systems Theory (CDST), which originated in the natural sciences, has recently been applied to second language acquisition, underlining the interdisciplinary character of this humanistic discipline. According to this theory, language is a complex dynamic system consisting of subsystems which develop in a non-linear way forming different kinds of supportive, competitive, or conditional relationships. What is more, these subsystems compete for the learner's limited resources, which causes trade-offs within and between such subsystems as complexity, accuracy, and fluency, especially in speech. The present paper constitutes a part of a short series of articles which present different aspects of the same longitudinal case study on the development of L2 English speech at secondary school. The aim of this paper is to examine the relationships between language accuracy and a number of specific measures of syntactic complexity, i.e. general sentence complexity, subordination, coordination, and nominalisation; as well as lexical complexity, i.e. lexical density, sophistication, and variation, in the case of a good, average, and poor language learner at secondary school. In general, the results showed that the relationships between the selected variables fluctuated over time and often differed in the case of a good, average, and poor language learner.

Keywords: accuracy, syntactic and lexical complexity, Complex Dynamic Systems Theory, L2 speech, secondary school

Słowa kluczowe: poprawność, złożoność syntaktyczna i leksykalna, Teoria Złożonych Systemów Dynamicznych, mowa w J2, szkoła średnia

1. Introduction

Complex Dynamic Systems Theory (CDST) is a term coined by de Bot (2017) to refer to both Complexity Theory (CT) (Larsen-Freeman, Cameron, 2008) and Dynamic Systems Theory (DST) (Verspoor, de Bot, Lowie, 2011) as the two theories share the same theoretical principles and deal predominantly with the same issues but were developed in different research centres in North America and Europe, respectively. CDST is a theory which originated in the natural sciences but which has recently been applied to the social sciences, such as developmental psychology and second language acquisition. Although this theory has been criticised by some researchers for direct transfer from the natural to social sciences and its presumed inapplicability to language studies, it has already provided a new framework and methodological tools for numerous studies within applied linguistics, which underlines the interdisciplinary character of SLA as a scientific humanistic discipline.

CDST focuses on second language development (SLD) as opposed to acquisition (SLA). According to this theory, language is a complex dynamic system consisting of multi-layered subsystems which develop non-linearly in different ways and at different rates (Verspoor, de Bot, Lowie, 2011). Language development is an emergent and self-organising process characterised by intermittent periods of variability and stability (Larsen Freeman, Cameron, 2008). The periods of variability and stability, which signal the activity in the language system, are said to correspond respectively to progress and regress in language development. Hence, intra-individual variability is treated as an important developmental phenomenon. Furthermore, language subsystems develop while entering a complex network of interactions which may be supportive, competitive, or conditional (van Geert, van Dijk, 2002). These subsystems compete for the learner's limited resources so that the allocation of the resources to one subsystem causes trade-offs within and between these subsystems (Schmid, Verspoor, MacWhinney, 2011). Thus, despite the fact that language development usually involves a general increase of complexity, accuracy, and fluency, some trade-offs are observed between them, which is more evident in spoken than written data. Indeed, as Michel (2017: 52) says, complexity, accuracy, and fluency are "multifaceted, multi-layered, and multidimensional" phenomena which do not "progress in tandem" (Wolfe-Quintero, Ingaki, Kim, 1998: 4) but are inter-related in complex and non-linear ways (Hounsen, Kuiken, Vedder, 2012; Larsen-Freeman, 2009; Norris, Ortega, 2009).

Studies conducted within the CDST framework treat complexity, accuracy, and fluency as dynamic constructs which should be examined on the basis of dense, longitudinal, and individual data. The present case study has focused

so far on the phenomenon of intra-individual variability in the emergence of complexity, accuracy, and fluency, with a special emphasis on both syntactic and lexical complexity, in the case of a good, average, and poor language learner at the level of secondary school (Rokoszewska, 2019a, 2019b, 2020). The study has also examined dynamic relationships between general measures of complexity, accuracy, and fluency. Thus, the present part of the case study will examine the relationships between accuracy and specific measures of syntactic and lexical complexity.

2. Language accuracy and complexity in CDST

Language accuracy and complexity constitute inextricable components of the so called CAF triad, which is also referred to as CALF to account not only for complexity, accuracy, and fluency but to emphasise the importance of both syntactic and lexical complexity. The present paper deals with accuracy and a number of specific measures of syntactic complexity, i.e. general sentence complexity, subordination, coordination, and nominalisation, as well as lexical complexity, i.e. lexical density, sophistication, and variation.

Accuracy refers to the target-like or error-free use of language in speech or in writing and measures the extent of deviation from L2 norms (Michel, 2017). Investigating accuracy is a challenging task for a number of reasons. Such an analysis depends on the choice of linguistic norms which may be based either on the prescriptive description of the target language grammar or on native language use. What is more, a given language may have more than one normative standard, e.g. British and American English. In addition, raters may disagree not only on the choice of the norm, but also on what is in fact accurate, not to mention their different opinions on error gravity.

Accuracy is measured by means of holistic, global, and specific scales (Michel, 2017). Holistic scales give a global impression of accuracy and involve general comments about the knowledge of grammar, vocabulary, and the number of errors made (Polio, 1997). Global scales measure general accuracy on the basis of the number of error-free clauses, sentences, or T-units (cf. 3). According to Michel (2017), such measures enable the comparison of accuracy in different languages, populations, and tasks, but as Lambert and Kormos (2014) notice, they may not measure minor differences which are found at higher levels of proficiency or which are caused by short-term pedagogical interventions. Specific scales focus on a particular teaching aim, task, or language form, e.g. subject-verb agreement. Such scales may capture small changes in accuracy, but the findings are not generalisable to other contexts. Apart from identifying errors, it is important to evaluate error severity. Kuiken

and Vedder (2008) proposed the classification of three types of errors with respect to communicative efficiency. According to them, first degree errors involve minor errors, e.g. problems with articles or spelling, second degree errors are more severe errors which make understanding difficult, e.g. problems with word order, and third degree errors make utterances incomprehensible, e.g. a combination of wrong words, word order, and omissions. According to Michel (2017: 55), categorising errors according to their gravity makes it possible to compare accuracy across different studies, but it involves making “strong interpretative choices” while defining categories and assigning errors. Housen et. al (2012) claim that the accuracy measure within the CAF or CALF construct should also account for appropriateness and acceptability in a given social context.

Complexity refers to different aspects in SLA literature, such as developmental complexity, i.e. “the order in which linguistic structures emerge and are mastered” in the first and second language (Pallotti, 2015: 2), cognitive complexity, i.e. the learner’s subjective perception of the difficulty of language items that are processed and learnt (Michel, 2017), and linguistic complexity, i.e. intrinsic formal, semantic, and functional properties of L2 items (Housen et al., 2012). In CALF studies, linguistic or, as Michel (2017:52) puts it, “objective complexity” is in focus. This type of complexity is a multidimensional construct defined as “the number of discrete components that a language feature or a language system consists of, and the number of connections between the different components” (Bulte, Housen, 2012: 24).

Linguistic complexity is divided into lexical and grammatical complexity. Lexical complexity is construed as lexical diversity, density, and sophistication. Lexical diversity or variation refers to the size of lexis usually measured by means of different type-token ratios (Lu, 2010). Lexical sophistication denotes the depth of lexis measured by means of frequency of rare, academic, or advanced words. Lexical density refers to the amount of information in a text, which is usually measured by the ratio of lexical to function words. In addition, according to Read (2000), lexical complexity or richness does not pertain only to lexical density, sophistication, and variation, but also to the number of lexical errors. Lexical errors may be analysed according to a comprehensive classification provided by James (1998) who divided them into formal errors, such as mis-selections, mis-formations, and distortions, as well as semantic relations and collocation, connotation, and stylistic errors.

Grammatical complexity may be analysed at different linguistic levels, such as syntax, morphology, and phonology in terms of length, variation, and interdependence (Bulte, Housen, 2012). The length of a production unit may be measured as the number of words per clause, sentence, or T-unit. Variation refers to a variety of units, e.g. the number of different morphemes, whereas

interdependence—to relations between units, e.g. coordination vs. subordination. In order to examine developmental changes at the syntactic level, Norris and Ortega (2009) suggest measuring coordination, i.e. the number of coordinated phrases, subordination, i.e. the number of subordinated clauses, and internal phrase complexification, i.e. the length of noun phrases. According to them, phrasal coordination is a good sign of complexification at lower levels of L2 proficiency, subordination is a useful indicator of this process at the intermediate level while internal phrase complexification—at higher levels of proficiency. However, it is important to point out that this view of development has been challenged by other researchers.

In Complex Dynamic Systems Theory (CDST), complexity, accuracy, and fluency are construed as the so-called coupled or connected growers which develop over time forming supportive, competitive, or conditional relationships (van Geert, van Dijk, 2011). The relationship between two growers is supportive if they develop together over time supporting each other so that they increase or decrease simultaneously. Such variables are called supportive or connected growers. The relationship between two variables is competitive if they develop in an alternating way competing with each other so that one variable increases while the other decreases and vice versa. Such variables are called competitive growers or competitors. The relationship between two growers may be also conditional when some level of one grower is a necessary condition for another grower to be subsequently developed. Such growers are called conditional growers or precursors. As it has already been pointed out, due to the competition of learners' language subsystems for their limited cognitive and linguistic resources, some substantial trade-offs between complexity, accuracy, and fluency arise. In addition to being non-linear and dynamic, the relationships between these variables might also be different for individual learners. Indeed, as van Dijk, Verspoor, and Lowie (2011: 59-60) point out, CDST aims at discovering 'when and how changes take place in the process of development, how different subsystems develop and interact, and how different learners may have different developmental patterns'.

The present case study consisted of several parts. The first part focused on intra-individual variability in the emergence of complexity, accuracy, and fluency in speaking English as a foreign language at secondary school in the case of a good, average, and poor language learner (Rokoszewska, 2019a). The second part examined this phenomenon with respect to syntactic complexity, understood as general sentence complexity, coordination, subordination, and nominalisation (Rokoszewska, 2019b) while the third part—with respect to lexical complexity, understood as lexical density, sophistication, and variation (Rokoszewska, 2020). As it will be reiterated for the purpose of further analysis

presented in this paper, the previous parts of the case study showed that the language produced by the good learner in speech was characterised by significantly higher accuracy, fluency, and syntactic as opposed to lexical complexity while the language of the average and poor learner did not differ much. What is more, the former parts of the case study revealed statistically insignificant differences in the patterns of intra-individual variability in the emergence of general and specific measures of language development but indicated a positive relationship between the learners' level of intra-individual variability and the rate of development of the selected language variables. Finally, the study examined the relationships between general measures of complexity, accuracy, and fluency, pointing to their dynamic and individual character for different learners. Thus, the fourth part of the case study focused on the relationships between accuracy and specific measures of both syntactic and lexical complexity.

3. Research design

Following the analysis of the relationships between general measures of language development, such as complexity, accuracy, and fluency (Rokoszewska, 2019a), the present part of the case study aimed at the investigation of the influence of lexical and syntactic complexity on language accuracy in the development of the ability to speak English as a foreign language at secondary school in the case of a good, average, and poor language learner. More specifically, the aim was to examine various types of relationships which took place between these variables and which might have different character, i.e. supportive, competitive, or pre-conditional, in the case of the selected learners. Thus, the research questions were as follows:

1. What results are obtained by a good, average, and poor learner in accuracy, lexical complexity, and syntactic complexity in the development of L2 English speech at the level of secondary school?
2. What kind of dynamic relationships take place between accuracy and lexical complexity, i.e. lexical density, sophistication, and variation, in the development of L2 English speech at the level of secondary school in the case of a good, average, and poor language learner?
3. What kind of dynamic relationships take place between accuracy and syntactic complexity, i.e. general syntactic complexity, subordination, coordination, and nominalisation, in the development of English L2 speech at the level of secondary school in the case of a good, average, and poor language learner?

The research method was a corpus-based case study which constitutes a part of a larger quantitative and qualitative research project. This type of case study is best described as exploratory since its aim was to analyse selected language growers in L2 English speech in the case of a good, average, and poor learner, which needs to be followed by a quantitative study of the whole group and subgroups of different learner types. Such a research method was adopted since, according to CDST proponents, it is possible to examine how an individual learner or a group of learners develops only if data are “dense (i.e. collected at many regular measurement points), longitudinal (i.e. collected over a longer period of time), and individual (i.e. for one person at a time and not averaged out)” (van Dijk, Verspoor, Lowie, 2011: 62). The case study was based on three mini-corpora which documented the development of L2 English speech in a good, average, and poor language learner throughout secondary school¹. Each mini-corpus consisted of 21 semi-structured interviews on different topics conducted once a month over a period of three years (Table 1). Altogether, this yielded 63 interviews for the whole analysis. The mini-corpora were built on the basis of the procedure which involved such steps as interviewing and evaluating the learners, transcribing and verifying the recorded interviews, and analysing the samples of around 200 words. The mini-corpora were taken from The Spoken English Developmental Corpus of Polish Learners (SEDCPL) built on the basis of the study conducted on the sample of 106 learners at one of secondary schools in 2014–2017. The whole corpus to be analysed consists of around 2100 recorded interviews.

THE PROCEDURE OF BUILDING THE SPOKEN CORPUS OF LEARNER ENGLISH										
DATA	SEMESTER 1					SEMESTER 2				
	Sept	Oct.	Nov.	Dec.	Jan.	Feb.	March	April	May	June
GRADE 1	Org.	Test 1 Fashion	Test 2 Internet	Test 3 Music	Test 4 Education	Winter break	Test 5 Ecology	Test 6 Pets	Test 7 Work	Test 8 Holidays
GRADE 2	Org.	Test 9 Books & films	Test 10 Shopping	Test 11 Friendship	Test 12 Christmas	Winter break	Test 13 Family	Test 14 Health	Test 15 Fame	Test 16 Home & living
GRADE 3	Org.	Test 17 Love	Test 18 TV	Test 19 Crime	Winter break	Test 20 Terrorism	Test 21 Tolerance	End of school- year	Matura exam	-

Table 1: The procedure of building The Spoken English Developmental Corpus of Polish Learners (SEDCPL).

¹ At the time of the research project, secondary school in Poland included 3 grades consisting of learners at the age of 16–19. Since the 1st of September 2019 it will include 4 grades consisting of learners at the age 15–18.

In the fourth part of the case study, a number of variables were taken into account. The dependent variable was language accuracy operationalised as the number of correct T-units per all T-units in a given speech sample. A T-unit or minimal terminal unit, defined as the main clause with subordinated clauses (Hunt, 1965), was the main unit of the analysis as it is said to be more reliable than a sentence in examining oral production (Larsen-Freeman, Cameron, 2008). The scale for this variable was interval. The independent variable referred to language complexity understood as both syntactic and lexical complexity, the scale being interval. Syntactic complexity was analysed in terms of general syntactic complexity, i.e. the number of clauses per T-unit (C/T) (Ellis, Barkhuizen, 2006), subordination, i.e. the number of subordinated clauses per T-unit (DC/T) (Lu, 2010), coordination, i.e. the number of coordinated phrases per T-unit (CP/T), and nominalisation, i.e. the number of complex nominals per T-unit (CN/T) (Lu, 2010). Lexical complexity was construed as lexical density, sophistication, variation, and frequency. Lexical density (LD) was operationalised as the number of lexical tokens per total number of tokens (Laufer, Nation, 1995). Lexical tokens denote nouns, verbs, adjectives, and adverbs which have the same form as adjectives, e.g. fast, and which are formed on the basis of the adjectival base, e.g. careful-carefully (Lu, 2012). Lexical sophistication (LS) was defined as the number of more advanced tokens per total number of lexical tokens (Laufer, Nation, 1995), whereby more advanced tokens are words not included in the first 2000 words in The British National Corpus (BNC) (Lu, 2012). Lexical variation (LV) was calculated as the so-called sophisticated or complex type-token ratio (CTTR), which takes into account the length of the sample (Ellis, Barkhuizen, 2005; Larsen-Freeman, 2006). The intervening variable, measured on the basis of the interval scale, was described as the influence of language complexity on accuracy in the development of L2 English speech at the level of secondary school. The moderator variable was learners' age established by the nominal scale. The control variables, determined by the nominal scale, included the same nationality, course-book, number of English lessons per week as well as no longer stay in an English-speaking country.

In the present case study, dense, longitudinal, and individual data were gathered by means of systematically conducted semi-structured interviews mentioned above. The data were analysed by such instruments as Syntactic Complexity Analyser (Lu, 2010) and Lexical Complexity Analyser (Ai, Lu, 2010) as well as some CDST procedures (Verspoor, Lowie, van Geert, van Dijk, Schmid, 2011). The procedures were used to calculate the so-called moving correlations between the variables in a time series on the basis of normalised and de-trended data with the use of the moving window of five data collection

points. In contrast to standard correlations computed in terms of Pearson’s product-moment correlation coefficients, moving correlations show the character and the dynamics of the relationship between two variables over time. As it will be shown later, when standard correlations point to non-existent relationships, moving correlations often reveal existent but dynamic relationships which involve pre-conditioning or duality.

The subjects in the present case study were secondary school learners at the age of 16–19 who attended classes with an extended English programme in the form of 4–6 lessons per week. They were chosen from the group of 106 learners on the basis of a placement test, a written essay, and an oral interview which were conducted upon entering secondary school. In total, the good learner (GL) obtained 5.5 points, the average learner (AL) 3.45 points, and the poor learner (PL) 2.17. The learners are described in more detail in Table 2.

	GOOD LEARNER			AVERAGE LEARNER			POOR LEARNER		
GENDER	female			male			male		
AGE	16-19 (grades 1–3)								
EXPOSURE TO L2	10 years (grade 1); 4–6 lessons (1–3 grades) - extended English programme no extra classes, no longer stay in an L2 country								
RESIDENCE	city			village			city		
EDUCATION (F/M)²	higher / higher			secondary / higher			higher / higher		
EMPLOYMENT (F/M)	white collar worker/ white collar worker			blue collar worker/ white collar worker			white collar worker/ white collar worker		
ENGLISH (F/M)³	very good/ basic			basic / average			very good/ basic		
GPA	5.01			4.25			3.54		
GRADES IN ENG.	5.17			3.92			2.67		
FINAL EXAM (%)	Basic	Extended	Oral	Basic	Extended	Oral	Basic	Extended	Oral
	100.0	98.0	100.0	70.0	66.0	77.0	98.0	-	96.0
CLASSIFICATION (pts./ grades)	Test	Speak.	Writ.	Test	Speak.	Writ.	Test	Speak.	Writ.
	6.0 (93pts.)	5.0	5.5	3.0 (61pts.)	3.75	3.5	1.0 (36pts.)	2.0	3.5
	Total–5.5 pts.			Total–3.42 pts.			Total–2.17 pts.		

Table 2: The subjects in the present study.

4. Research results

4.1 Accuracy and complexity – general results

With respect to language accuracy, the results of the present case study (Table 3) indicated that the good learner, on average, produced 60.0% (SD = 0.14), the average learner 26.0% (SD = 0.10), and the poor learner 28.0% (SD = 0.08)

² F/M–father/ mother

³ The students’ opinions about their parents’ knowledge of English.

of correct T-units while speaking English at secondary school. The analysis of the results conducted by means of one-way analysis of variance (ANOVA) ($p = 0.05$) and the Tukey-Kramer test, i.e. a means differentiation test, revealed that the differences between the good and average learner and between the good and poor learner were statistically significant, whereas the difference between the average and poor learner was not.

As far as the development of lexical density is concerned (Table 3), the good learner, on average, used around 46.0% (SD = 0.04) while the average (SD = 0.04) and poor (SD = 0.06) learner 48.0% of lexical tokens per all tokens in a speech on a given topic. As for lexical sophistication, it was found out that the good (SD = 0.07) and average (SD = 0.06) learner produced around 18.0% while the poor learner 21.0% (SD = 0.07) of sophisticated lexical tokens per all lexical tokens in speech. For lexical variation, the learners' results were as follows: the good learner 4.40 (SD = 0.39), the average learner 4.04 (SD = 0.47), and the poor learner 3.91 (SD = 0.33). In general, the differences between the learners' results (Table 3) were statistically significant in terms of lexical variation but not lexical density and sophistication. However, in terms of lexical variation, the differences between the good and average learner as well as between the good and poor learner were statistically significant, but the difference between the average and poor learner was not.

THE DEVELOPMENT OF ACCURACY AND LEXICAL COMPLEXITY												
DATA	ACCURACY			LEX. DENSITY			LEX. SOPHISTICATION			LEX. VARIATION		
	GL	AL	AL	GL	AL	PL	GL	AL	PL	GL	AL	PL
MEAN	0.60	0.26	0.18	0.46	0.48	0.48	0.18	0.18	0.21	4.40	4.04	3.91
SD	0.14	0.10	0.06	0.04	0.04	0.06	0.07	0.06	0.07	0.39	0.47	0.33
MIN	0.37	0.05	0.10	0.12	0.40	0.36	0.03	0.10	0.12	3.76	3.14	3.27
MAX	0.86	0.42	0.26	0.35	0.56	0.60	0.31	0.26	0.35	5.02	5.15	4.41
ANOVA	0.000			0.505			0.505			0.001		
TUKEY-KRAMER TEST ⁴	GL≠AL GL≠PL AL=PL			-			-			GL≠AL GL≠PL AL=PL		

Table 3: The development of accuracy and lexical complexity – all learners.

As far as the development of syntactic complexity is concerned (Table 5), the results of the study indicated that in terms of general syntactic complexity, the good learner, on average, produced 2.30 (SD = 0.92), the average learner 1.47 (SD = 0.21), and the poor learner 1.51 (SD = 0.35) clauses per T-unit in speech over the period of three years at secondary school. As far as more specific measures of syntactic

⁴ As this test involves the comparison of absolute difference and critical range, detailed numbers are not provided here.

complexity are concerned, it was observed that in terms of subordination, the good learner used 1.00 (SD = 0.61), the average learner 0.47 (SD = 0.19), and the poor learner 0.50 (SD = 0.27) dependent clauses per T-unit while speaking English at secondary school. With respect to coordination, the good learner built 0.40 (SD = 0.33), the average learner 0.24 (SD = 0.14), and the poor learner 0.32 (SD = 0.11) co-ordinate phrases per T-unit. With respect to nominalisation, the good learner uttered 1.70 (SD = 1.00), the average learner 0.80 (SD = 0.29), and the poor learner 0.86 (SD = 0.39) complex nominals per T-unit. The results of the statistical analysis conducted by means of one-way ANOVA ($p = 0.05$) showed that the differences between the three learners were statistically significant in general syntactic complexity, subordination, and nominalisation, but not in coordination (Table 4). What is more, the Tukey-Kramer test showed that, in terms of these three measures of syntactic complexity, the differences between the good and average learner as well as the good and the poor learner were statistically significant, whereas the differences between the average and poor learner were insignificant (Table 4).

THE DEVELOPMENT OF SYNTACTIC COMPLEXITY												
DATA	GENERAL SYNTACTIC COMPLEXITY			SUBORDINATION			COORDINATION			NOMINALISATION		
	GL	AL	PL	GL	AL	PL	GL	AL	PL	GL	AL	PL
MEAN	2.30	1.47	1.51	1.00	0.47	0.50	0.40	0.24	0.32	1.70	0.80	0.86
SD	0.92	0.21	0.35	0.61	0.19	0.27	0.33	0.14	0.11	1.00	0.29	0.39
MIN	1.15	1.04	0.90	0.21	0.07	0.07	0.15	0.00	0.16	0.25	0.43	0.19
MAX	4.67	1.87	2.13	2.75	0.93	1.07	1.23	0.53	0.53	4.17	1.67	1.65
ANOVA	0.000			0.000			0.163			0.000		
TUKEY-KRAMER TEST	GL≠AL GL≠PL AL=PL			GL≠AL GL≠PL AL=PL			-			GL≠AL GL≠PL AL=PL		

Table 4: The development of syntactic complexity – all learners.

4.2. Dynamic relationships between accuracy and lexical complexity

Analysing dynamic relationships between accuracy and lexical complexity, it may be said that the correlation between accuracy and the first lexical measure, i.e. lexical density, was very weak and positive for the good learner (.1633) but non-existent for the average (.0019) and the poor (-.0351) learner (Table 5). However, moving correlations, which illustrate how the relationship between the two variables changes over the period of three years, revealed a clear pre-conditional relationship between accuracy and lexical density in the case of the good learner, which means that the two variables first competed but then supported each other (Figure 1). In the case of the average and poor learner, a dual relationship could be observed in that the two variables competed and supported each other in an alternating fashion (Figure 1).

ACCURACY AND LEXICAL COMPLEXITY – CORRELATIONS AND RELATIONSHIPS							
DATA	Ls	LEX. DENSITY		LEX. SOPHISTICATION		LEX. VARIATION	
		COR.	REL.	COR.	REL.	COR.	REL.
ACCURACY	GL	0.1633	pre-cond.	0.1830	supportive	.3137	pre-cond.
	AL	0.0019	dual	-0.0422	pre-cond.	.0535	dual
	PL	-0.0351	dual	-0.3999	competitive	.0404*	dual

Table 5: Correlations and relationships between accuracy and lexical complexity measures – all learners.

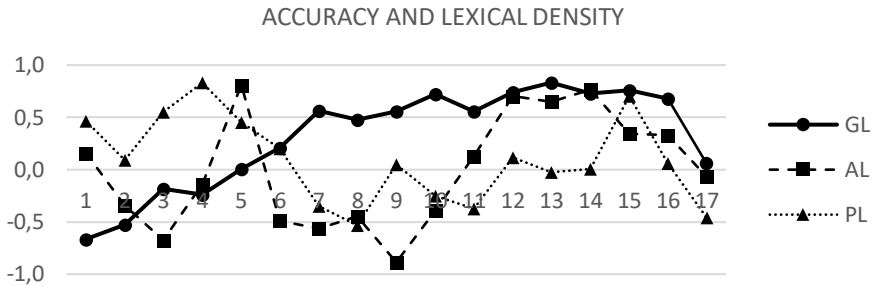


Figure 1: Moving correlations between accuracy and lexical density – all learners.

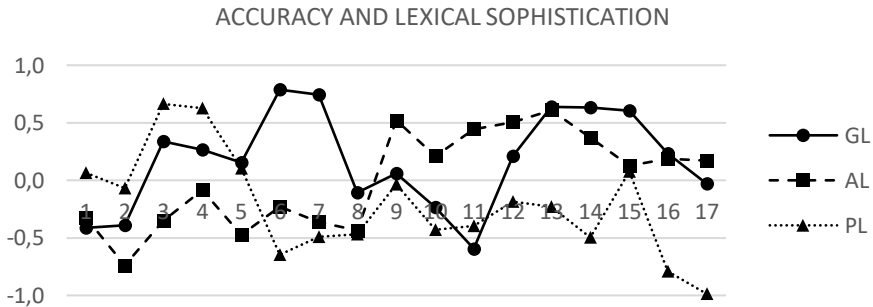


Figure 2: Moving correlations between accuracy and lexical sophistication – all learners.

The relationship between accuracy and lexical sophistication was very weak and positive for the good learner (.1830), non-existent for the average learner (-.0422), but weak and negative for the poor learner (-.3999) (Table 5). The analysis of moving correlations pointed to a predominantly positive relationship between accuracy and lexical sophistication in the case of the good learner, though some duality could also be observed in that quite strong support dropped down twice (Figure 2). In the case of the average learner, the analysis indicated a pre-conditional relationship in which systematically increasing support between the two measures might be observed (Figure 2). In the case of the poor learner, it showed a predominantly negative relationship in which systematically decreasing

support could be noticed, as initial support between the two variables changed into persistent competition (Figure 2). In other words, accuracy and lexical sophistication constituted supportive growers for the good learner, competitive growers for the poor learner, and pre-conditional growers for the average learner.

The correlation between accuracy and lexical variation was positive but weak in the case of the good learner (.3137) but non-existent in the case of the average (.0535) and poor learner (.0404) (Table 5). However, moving correlations graphically represented a pre-conditional relationship for the good learner and a rather dual relationship for the average and poor learner (Figure 3). Thus, for the good learner, accuracy and lexical variation were pre-cursors, whereas for the average and poor learner, they were intermittent supporters and competitors.

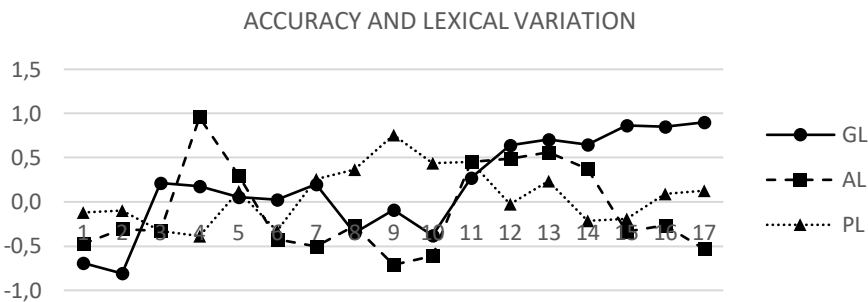


Figure 3: Moving correlations between accuracy and lexical variation – all learners.

4.3. Dynamic relationships between accuracy and syntactic complexity

Analysing dynamic relationships between accuracy and syntactic complexity, it may be pointed out that the correlation between accuracy and general syntactic complexity indicated a weak, negative relationship for the good (-.2135) and average (-.3755) learner, but a weak, positive (.2410) relationship for the poor learner (Table 6). However, in the case of the poor learner, moving correlation illustrated a typical pre-conditional relationship in which the two variables first formed a competitive and then a supportive relationship (Figure 4). Such pre-conditioning, though more moderate, could also be observed in the case of the good learner (Figure 4). In the case of the average learner, the relationship was probably best described as dual (Figure 4).

As far as more specific measures of syntactic complexity are concerned (Table 6), it was observed that there was a weak, negative relationship between accuracy and subordination in the case of the oral production of the good (-.3398) and average (-.3236) learner, but no relationship in the case of the oral production of the poor learner (.0498). Moving correlations revealed

a predominantly negative relationship between the two variables with some outliers at the beginning and end of the observation period in the case of the good learner, a dual relationship in the case of the average learner, and a pre-conditional relationship in the case of the poor learner (Figure 5).

ACCURACY AND SYNTACTIC COMPLEXITY – CORRELATIONS AND RELATIONSHIPS									
DATA	Ls	GEN. SYNTACTIC COMPLEXITY		SUBORDINATION		COORDINATION		NOMINALISATION	
		COR.	REL.	COR.	REL.	COR.	REL.	COR.	REL.
ACCURACY	GL	-.2135	pre-cond.	-0,3398	comp.	-0.1285	pre-cond.	-0.3060	comp.
	AL	-.3755	dual	-0,3236	dual	-0.1574	dual	-0.2723	pre-cond.
	PL	.2410	pre-cond.	0,0498	pre-cond.	-0.2383	dual	0.3195	support.

Table 6: Correlations and relationships between accuracy and syntactic complexity measures – all learners.

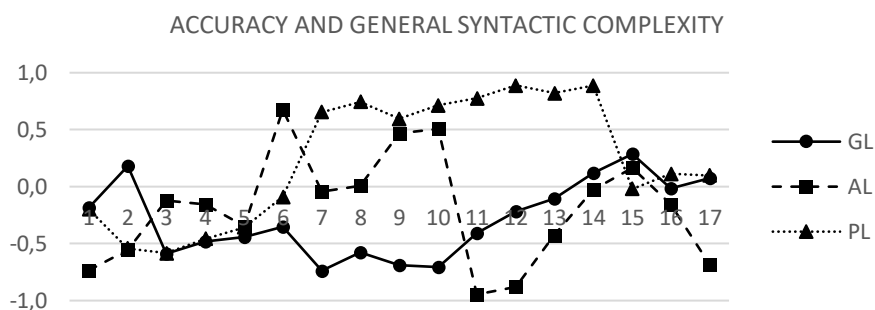


Figure 4: Moving correlations between accuracy and general syntactic complexity – all learners.

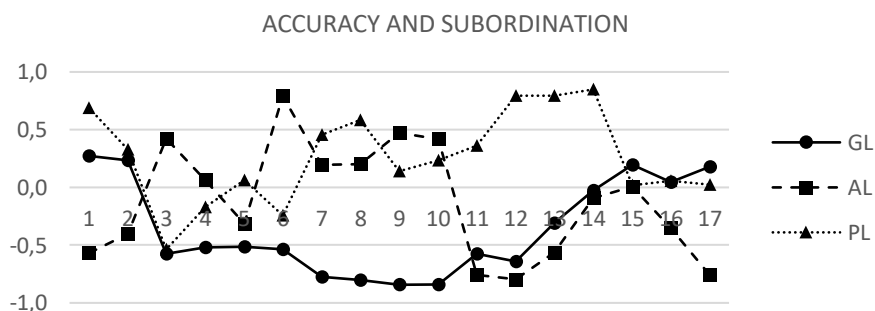


Figure 5: Moving correlations between accuracy and subordination – all learners.

Looking at accuracy and phrasal coordination, it was observed that standard correlations indicated the existence of a weak, negative relationship

between the two factors in the case of all three learners as the precise results were as follows $-.1285$ for the good learner, $-.1574$ for the average learner, and $-.2383$ for the poor learner (Table 6). However, moving correlations clearly indicated a pre-conditional relationship in the case of the good learner and a completely opposite type of relationship for the poor and average learner, in that the two variables first supported each other and then competed, which made the relationship dual and changeable (Figure 6).

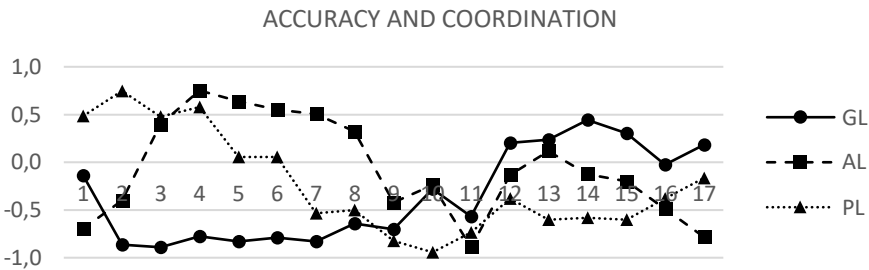


Figure 6: Moving correlations between accuracy and coordination – all learners.

Examining accuracy and nominalisation, it was found out that the relationship between the two factors was weak and negative in the case of the good ($-.3060$) and average ($-.2723$) learner, but weak and positive for the poor learner ($.3195$) (Table 6). Moving correlations confirmed that the relationship was predominantly negative in the case of the good learner but predominantly positive in the case of the poor learner, though some decrease of this support was noticed at the end of the observation period. For the average learner, this relationship was pre-conditional. It is interesting to notice that support went down for all learners towards the end of the observation period (Figure 7).

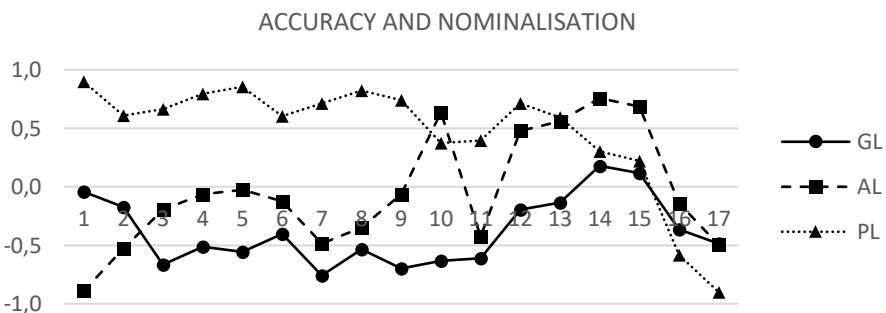


Figure 7: Moving correlations between accuracy and nominalisation – all learners.

5. Discussion

The aim of the present part of the case study was to examine the influence of lexical and syntactic complexity on language accuracy in the development of L2 English speech at secondary school in the case of a good, average, and poor language learner. For this reason, first the results which the learners obtained in the development of these measures were reiterated, and then the relationships between these variables were examined. Generally speaking, the results of the case study showed that the good language learner produced more accurate and complex language in speech than the average and poor learner, whose language did not differ (Rokoszewska, 2019a). With respect to syntactic complexity, it was found out that the good learner produced more complex language than the average and poor learner in terms of general sentence complexity, subordination, and nominalisation, but not in terms of phrasal coordination. What is more, the language of the average and poor learner was characterised by the same level of complexity in terms of all aspects of syntactic complexity (Rokoszewska, 2019b). With respect to lexical complexity, it was found out that the good learner's speech differed from the average and poor learner's speech only in terms of lexical variation but not density and sophistication (Rokoszewska, 2020).

The analysis of dynamic relationships between accuracy and complexity revealed some patterns in the development of L2 English speech at secondary school. In the case of the good learner, the analysis indicated that the relationship between accuracy and lexical sophistication was positive while the relationship between accuracy and either subordination or nominalisation was negative. This means that the good learner was able to build accurate utterances using more sophisticated words, but the use of subordinated clauses and complex nominal phrases took place at the cost of accuracy. Furthermore, the analysis indicated that the remaining relationships between accuracy and some measures of syntactic complexity, like general sentence complexity and coordination, and some measures of lexical complexity, like lexical density and variation, were pre-conditional. It seems reasonable to assume that the good learner needed to learn how to build more syntactically complex utterances, including coordinated phrases, and how to use denser and more varied vocabulary before reaching the level of more accurate L2 speech. In the case of the average learner, the analysis of dynamic relationships indicated rather chaotic language development as most of the variables, except lexical sophistication and syntactic nominalisation, formed dual relationships with accuracy, which were characterised by alternating support and competition. In the case of the poor learner, such duality was observed in terms of

accuracy and lexical density and variation as well as phrasal coordination. In contrast to the good learner, the poor learner was able to use longer nominal phrases but not more advanced words without compromising the accuracy of his speech. At the same time, for this learner, the development of general sentence complexity, including subordination, appeared to pre-condition the development of accuracy in L2 English speech.

The results of the present part of the case study lead to a number of conclusions. Firstly, it may be said that language variables, such as accuracy, syntactic complexity, and lexical complexity, develop as the so-called coupled or connected growers which form a variety of positive, negative, or conditional relationships over the course of time. Secondly, these relationships are complex and dynamic as their character may change over the language learning period. In other words, similarly to learners' individual learning trajectories, the trajectories of moving correlations between two variables are non-linear and dynamic. Thirdly, the relationships between different variables involve substantial competition between the connected growers as most of the relationships found in the case of a good, average, and poor learner were negative, pre-conditional, or dual. This illustrates the trade-offs between different language subsystems which are due to the fact that language processing is dependent on the learner's limited linguistic and cognitive resources. Finally, such relationships might be different for individual learners. However, the validity of this claim should be sought in the future in the course of comparing these individual learning trajectories and moving correlations with the data from the whole group of learners.

6. Conclusions

To conclude, it is important to highlight the fact that Complex Dynamic Systems Theory constitutes one of alternative approaches to second language acquisition which contributes to the interdisciplinary character of this scientific discipline. Since CDST, which originated in the natural sciences, is in fact the theory of change, it was only a matter of time before the theory was implemented in the social sciences, including developmental psychology and applied linguistics, in order to examine the mechanisms of change in human development. CDST emphasises the importance of investigating the process of second language development as opposed to second language acquisition, providing a new theoretical framework as well as a set of methodological tools and procedures. Rooted in the CDST framework, the present part of the case study showed that the good learner was able to produce more accurate and more syntactically, but not lexically, complex language in oral production in

English as a foreign language than the average learner and the poor learner between whom hardly any differences were found. This indicates that the learners allocated their linguistic and cognitive resources to different language subsystems. The good learner paid attention mainly to accuracy and syntactic but not lexical complexity. The average learner developed accuracy to the disadvantage of both syntactic and lexical complexity. The poor learner developed his syntactic and lexical complexity at the cost of accuracy. Such non-linear development of different language subsystems in the case of selected individual learners is reflected in a variety of moving correlations between accuracy and syntactic complexity, understood in terms of general sentence complexity, subordination, coordination, and nominalisation, as well as between accuracy and lexical complexity, understood in terms of lexical density, sophistication, and variation. Thus, the study points to the fact that both learning paths and trajectories of moving correlations are complex, dynamic, and fluctuant over a longer period of time and that they might indeed differ among individual learners. Nevertheless, despite the fact that CDST proponents are preoccupied with individual language development, it is crucial to compare the findings of the present case study with language development of the whole group of learners in order to discern generalisable patterns of language development on the basis of the myriad of individual learning paths and trajectories.

BIBLIOGRAPHY

- Ai H., Lu X. (2010), *A web-based system for automatic measurement of lexical complexity*. Paper presented at the 27th Annual Symposium of the Computer-Assisted Language Consortium (CALICO-10). Amherst, MA. June 8-12.
- Bulte B., Hounsen A. (2012), *Defining and operationalizing L2 complexity*, (in:) Hounsen A., Kuiken F., Vedder I. (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 23-46.
- de Bot K. (2017), *Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: Same or different?*, (in:) Ortega L., Han Z. (eds.), *Complexity Theory and language development*. In celebration of Diane Larsen-Freeman. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 51-58.
- Ellis R., Barkhuizen G. (2005), *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hounsen A., Kuiken F., Vedde, I. (2012), *Dimensions of L2 performance and proficiency: Complexity, accuracy and fluency in SLA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hunt K. (1965), *Grammatical structures written at three grade levels*, (in:) NCTE Research Report 3. Champaign, IL: NCTE.

- James C. (1998), *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. New York: Longman.
- Kuiken F., Vedder I. (2008), *Cognitive task complexity and written output in Italian and French as a foreign language*. "Journal of Second Language Writing", No 17(1), pp. 48-60.
- Lambert C., Kormos J. (2014), *Complexity, accuracy and fluency in task-based L2 research. Toward more developmentally based measures of second language acquisition*. "Applied Linguistics", No 35(5), pp. 607-614.
- Laufer B., Nation P. (1995), *Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production*. "Applied Linguistics", No 16, pp. 307-322.
- Larsen-Freeman D. (2006), *The emergence of complexity, fluency and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English*. "Applied Linguistics", No 27, pp. 590-616.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Lu X. (2010), *Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing*. "International Journal of Corpus Linguistics", No 15(4), pp. 474-496.
- Lu X. (2012), *The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives*. "The Modern Language Journal", No 96(2), pp. 190-208.
- Michel M. (2017), *Complexity, accuracy and fluency in L2 production*, (in:) Loewen S., Sato M. (eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. London/ New York: Routledge.
- Norris J.M., Ortega L. (2009), *Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: the case of complexity*. "Applied Linguistics", No 30(4), pp. 555-578.
- Pallotti G. (2015), *CAF: Defining, redefining and differentiating constructs*. "Applied Linguistics", No 30(4), pp. 590-601.
- Polio C. G. (1997), *Measures of linguistic accuracy in second language writing research*. "Language Learning", No 47, pp. 101-143.
- Read J. (2000), *Assessing vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Rokoszewska K. (2019a), *Intra-individual variability in the emergence of complexity, accuracy and fluency in speaking English at secondary school - a case study of a good, average and poor language learner*. "Anglica Wratislaviensia", No LVII, pp. 181-204.
- Rokoszewska K. (2019b), *Intra-individual variability in the emergence of syntactic complexity in English L2 speech at secondary school—A case study of a good, average and poor language learner*. "Konińskie Studia Językowe", No 7(4), pp. 445-473.
- Rokoszewska K. (2020), *Intra-individual variability in the emergence of lexical complexity in speaking English at secondary school - a case study of*

- a good, average and poor language learner*. "Theory and Practice in Second Language Acquisition", No 6(1), pp. 107-142.
- Schmid M., Verspoor M., MacWhinney B. (2011), *Coding and extracting data*, (in:) Verspoor M, de Bot K., Lowie W. (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 39-54.
- van Dijk M., Verspoor M., Lowie W. (2011), *Variability and DST*, (in:) Verspoor M, de Bot K., Lowie W. (eds.), *A Dynamic Approach to Second Language Development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 55-84.
- van Geert P., van Dijk M. (2002), *Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data*. "Infant Behaviour and Development", No 25, pp. 340-375.
- Verspoor M., de Bot K., Lowie W. (2011), *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Verspoor M., Lowie W., van Geert P., van Dijk M., Schmid M. S. (2011), *How to sections*, (in:) Verspoor M., de Bot K., Lowie W. (eds), *A dynamic approach to second language development*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 129-199.
- Wolfe-Quintero K., Ingaki S., Kim H.-Y. (1998), *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy, and complexity (Report No 17)*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Curriculum Centre.

Received: 31.12.2019

Revised: 20.12.2020

Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers FoReLLIS (EA 3816) – MSHS (USR 3565)

<https://orcid.org/0000-0001-8703-6230>

fvaletop@univ-poitiers.fr

Les apprenants prennent la parole : analyse des procédés de cohésion utilisés dans le cadre d'une interview avec des locuteurs natifs

Learners speak with native speakers: analysis of cohesion processes in an interview with native speakers

The aim of this paper is to explore the strategies used by B1 learners of French as a Foreign Language to construct their discourse and achieve cohesion during an interview with native speakers. The results of this analysis will highlight the characteristics of the development of oral competences. According to the Common European Framework of Reference for Languages, B1 learners can communicate with some confidence on familiar routine and non-routine matters related to their interests and professional field. In an interview task, learners are able to take some initiatives but are very dependent on the interviewer in the interaction. Learners should also be able to use a prepared questionnaire to carry out a structured interview, with some spontaneous follow up questions. The corpus analysis indicated certain strategies expressing inter-sentential and inter-sequential cohesion, such as use of discourse markers (*et, donc*) or markers of agreement (*d'accord*).

Keywords: Learner Corpus, French as a Foreign Language, Interviews, Native speakers, CEFR, Cohesion

Słowa kluczowe: korpusy uczniowskie, francuski jako język obcy, wywiad, rodzimy użytkownik języka, ESOKJ, spójność wypowiedzi

1. Introduction

Dans le cadre du projet européen E-LENGUA¹, l'équipe de l'Université de Poitiers a eu pour tâche d'étudier comment les TICE permettent l'amélioration des interactions entre apprenants et entre apprenants et enseignants. Cette thématique était l'une des sept questions abordées par les équipes du consortium² ; les autres portaient sur l'apprentissage d'une langue étrangère à l'aide des MOOC, l'intégration des composantes affectives en situation d'apprentissage, l'autonomisation des apprenants, la communication interculturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'utilisation des modalités d'apprentissage synchrone/asynchrone et, enfin, l'évaluation en ligne (voir la présentation générale de Fernández Juncal, 2017 : 281-297). Toutes ces thématiques avaient pour dénominateur commun l'utilisation des TICE.

Afin de développer notre problématique et de répondre à la thématique attribuée, nous avons mis en place une expérimentation (voir la section Méthodologie) nous permettant de nous concentrer sur l'utilisation des téléphones portables et les interviews réalisées par les apprenants d'un niveau B1.1. (Kiernan, Kazumi, 2004 ; Kukulska-Hulme, Shield, 2008 ; pour une analyse de la compétence linguistique, du développement des stratégies socio-affectives, de l'utilisation et l'utilité perçue par les apprenants voir Chanudet, Valetopoulos, 2016 ; Valetopoulos, 2017 ; Valetopoulos, Chanudet, 2018).

Plus précisément, dans le cadre de l'analyse de la compétence linguistique (Valetopoulos, Chanudet, 2018), nous avons observé que les apprenants essayent de suivre lors de leurs échanges une organisation interne précise : ouverture présentant le contexte et les objectifs de leur échange, phase de questionnement et clôture.

Extrait 1 (7_16-17_Musique)

LA euh d'abord euh vous aimez écouter la musique
LN oui {rires} bah là j'en écoutais
LA à quelle fréquence euh vous l'écoutez
LN hum bah tous les jours en fait hum hum tous les matins

¹ E-Learning Novelties towards the Goal of a Universal Acquisition of Foreign and Second Languages [E-LENGUA, <http://elengua.usal.es/>], programme Erasmus+ (2015-1-ES01-KA203-015743). Voir aussi la plateforme collaborative multilingue FOCO : <https://foco.usal.es/>.

² Le projet, dirigé par l'Université de Salamanque – Espagne, a associé, outre l'Université de Poitiers - France, les Universités suivantes : Université de Coimbra - Portugal, Université de Heidelberg – Allemagne, Université de Bologne – Italie, Trinity College Dublin – Irlande, Université du Caire – Egypte.

- LA <ah d'accord
LN tous les soirs> quand je prends le bus hum
LA à quel moment de la journée vous préférez écouter de la musique
LN hum j'aime bien le matin hum hum dans le bus {rires}
LA et pourquoi
LN bah parce que euh + ça comme ça je reste euh un peu endormie euh
enfin je somnole {rires}
LA <d'accord
LN oui>

L'enchaînement des tours de parole est ordinaire. Chaque interlocuteur intervient à son tour sans interrompre l'autre : les apprenants (LA) posent des questions et les locuteurs natifs (LN) répondent en construisant parfois leur réponse de manière que les apprenants puissent les comprendre. Les apprenants peuvent reformuler leurs questions afin de ne pas laisser place à la mécompréhension.

Extrait 2 (11_15_17_Voyage)

- LA1 ça plairait partir à l'aventure après tes études
LN oui
LA1 euh tu irais où
LN euh {sourir} pour l'instant + j'ai pour projet d'aller à Taiwan + euh
j'aimerais bien aller en Amérique du Sud
LA1 euh oui euh tu partirais seul ou avec quelqu'un
LN plutôt avec des amis si je pouvais.

Extrait 3 (14_17-18_Réseaux_sociaux)

- LA1 qu'est-ce-que- qu'est-ce-que vous pensez de la réseau sociale
LN j'aime bien mais il faut pas trop en abuser non plus
LA1 quels réseaux vous avez
LN Instagram et Snapchat

Parfois nous pouvons même constater une insistance de la part de l'apprenant qui juge que la réponse n'est pas suffisante sans pouvoir rebondir sur l'information :

Extrait 4 (7_16-17_Musique)

- LA2 combien de temps par jour tu écoutes de la musique
LN ouh là + au moins la moitié de la journée
LA1 mh + proposez combien d'heures
LN à peu près euh je pense cinq heures
LA1 cinq heures
LN oui je pense

Dans la suite de notre article, nous souhaitons nous concentrer sur un autre aspect de ces interviews. Ainsi, nous nous proposons de réfléchir sur les moyens utilisés par les apprenants afin d'obtenir la cohésion dans leurs interviews. Nous présenterons tout d'abord notre méthodologie, nos objectifs et hypothèses de travail et ensuite nous nous concentrerons sur l'analyse de notre corpus.

2. Méthodologie

Les participants étaient inscrits dans un programme d'apprentissage extensif³ et ont réalisé, à l'aide de leur smartphone, une série de 4 interviews de locuteurs natifs sur une période de 4 mois. Les deux premières interviews ont eu lieu à l'intérieur de l'université et se fondaient sur un questionnaire conçu en classe. Pour les deux dernières, les apprenants étaient libres d'ajouter quelques questions spontanées, en fonction du déroulement de l'interaction avec l'interviewé, et se sont déplacés à l'extérieur du campus (pour une description plus détaillée, voir Valetopoulos, Chanudet, 2018). Les interviews avaient un rapport avec les thématiques développées dans le cadre des manuels utilisés en classe tels que *Version originale 3* (Denyer et al., 2011) et *Entre Nous 3* (Avanzi et al., 2016).

Bien que l'interview ne soit pas le but en soi en tant que genre textuel, l'objectif principal reste linguistique et porte sur le développement de la capacité à interagir avec des locuteurs natifs. Cette capacité est associée à d'autres objectifs secondaires, comme par exemple la prise de conscience de l'importance de l'interaction avec le locuteur natif dans l'apprentissage de la langue ou le développement de stratégies de contournement et la remédiation en production orale (lexique, grammaire et phonologie).

3. Objectifs et hypothèses

À la suite de nos premières observations (Valetopoulos, Chanudet, 2018), nous pouvons nous poser la question de savoir si les apprenants reprennent mécaniquement les différentes questions déjà prévues ou s'ils essaient d'obtenir une certaine cohésion dans leurs interactions avec les locuteurs natifs. Si tel est le cas, il est intéressant de savoir quelles sont ces stratégies mises en place afin d'obtenir une certaine cohésion dans le discours. Avant de répondre à cette question, nous nous proposons de présenter très brièvement trois points : la place des interactions verbales dans le CECRL, l'interview en tant que genre textuel et la question de la cohésion. Cette analyse nous permettra de mieux formuler nos hypothèses.

³ Pour plus d'informations voir le site du Centre FLE de l'Université de Poitiers : <https://cfle.univ-poitiers.fr/wp-content/uploads/sites/78/2019/07/DUEF-B1-1.pdf>

3.1. Les interactions verbales dans le CECRL

D'après le CECRL, les apprenants d'un niveau B1 peuvent communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers ou échanger des informations et s'exprimer sur un sujet abstrait ou culturel. Au niveau conversationnel, l'apprenant est capable de suivre un discours articulé d'un locuteur natif, mais il peut rencontrer également des difficultés quand il essaye de formuler clairement ce qu'il souhaite dire. L'apprenant « [...] joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2001, §4.4.3.1.). Ainsi, plusieurs activités interactives sont proposées : conversation, discussion informelle (entre amis), discussion et réunions formelles, coopération à visée fonctionnelle, obtenir des biens et des services, échange d'informations et interviewer et être interviewé (pour une réflexion sur la compréhension des interactions naturelles par les apprenants, voir Thomas, 2016 ; pour une présentation générale sur les interactions, voir Ravazollo et al., 2015 ; voir également Kerbrat-Orecchioni, 1998 ; Kerbrat-Orecchioni, Traverso, 2004).

En ce qui concerne l'activité *Interviewer et être interviewé* (2001 : 68, §4.4.3.1.), nous pouvons lire que l'apprenant de niveau B1 « peut fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien [...], mais il le fait avec une précision limitée ». Et quand l'entretien est préparé, l'apprenant « peut vérifier et confirmer les informations », avec éventuellement quelques difficultés de compréhension. Enfin, il peut prendre des initiatives ou poser quelques questions spontanées s'il dispose d'un questionnaire préparé au préalable. Le volume complémentaire (2018 : 94) ne rajoute qu'un seul nouvel indicateur au niveau B1, spécifique aux échanges avec les services de santé.

3.2. Pourquoi l'interview ?

Comment pouvons-nous définir l'interview en tant que genre et pourquoi celui-ci peut être intéressant pour les apprenants ? Rappelons tout d'abord, à titre d'exemple, ce qui a déjà été souligné par Kucharczyk (2009) dans le but de définir la différence entre la conversation et l'interview (voir également Kucharczyk, 2012, sans pagination) :

[...], l'intervieweur a pour tâche d'obtenir de l'interviewé certaines informations et ce dernier doit les lui fournir par ses réponses. Cela a de l'impact sur la structure de l'interview : elle est beaucoup mieux structurée que la conversation, car il y a moins de chevauchement de parole, moins de phatèmes, moins de phrases inachevées, etc. ce qui fait que l'ensemble est beaucoup plus cohérent.

En réalité, l'interview est « une pratique langagière largement standardisée, impliquant des attentes normatives spécifiques pour les interactants, comme dans un jeu de rôles : l'interviewer ouvre et clôt l'interview, pose des questions, suscite la parole de l'autre, incite à la transmission d'informations, introduit de nouveaux sujets, oriente et réoriente l'interaction » (voir Schnewly, Dolz, 1997 : 37 ; pour une analyse plus générale Pekarek 1994). Cette définition correspond par ailleurs à ce que Dolz, Erard, Moro (1997, cité par Schnewly, Dolz, 1997 : 37-38) précisent comme étant enseignable :

- l'étude du rôle d'interviewer, conçu comme médiateur ;
- l'étude de l'organisation interne de l'interview (ouverture, phase de questionnement et clôture) et
- la régulation des tours de parole, la formulation des questions et l'utilisation de la part de l'interviewer d'interventions de relance permettant d'étoffer, de poursuivre et de reprendre le thème abordé par l'interviewé.

Ces différentes dimensions présupposent que les interactants soient engagés dans un dialogue et par conséquent leurs énoncés doivent constituer un ensemble cohérent et non une succession d'énoncés « décousus » (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 197). Ceci pose alors la question de la cohésion que nous abordons dans la partie suivante.

3.3. La cohésion

Pour qu'il y ait discussion, dialogue ou conversation, il est nécessaire que les partenaires aient la capacité d'élaborer un certain niveau de *texture discursive* (voir par exemple Sarfati, 2018). La texture, plus ou moins dense, désigne toute l'organisation formelle du texte dans la mesure où cette organisation assure sa continuité sémantique (Halliday, Hasan, 1976 : 2, 295-297).

Il serait difficile de présenter en détail, dans les limites de cet article, toute la discussion qui se poursuit depuis plusieurs années sur la définition de la cohérence et de la cohésion (voir par exemple Slatka, 1975 : 31 ; voir également Charolles, 1995, 2011). Nous pouvons rappeler rapidement les deux types de cohésion de Halliday, Hasan (1976) : la *cohésion grammaticale* et la *cohésion lexicale*. La première se réfère à des phénomènes syntaxiques tels que la référence, l'ellipse, la substitution et les conjonctions alors que la deuxième renvoie à des stratégies de *réitération* de mots ayant un sens proche (synonymie, antonymie, hyponymie, méronymie, etc.). La texture est rendue par les relations, les liens, qui existent entre les éléments du texte. Ainsi, l'interaction orale permet aux apprenants de s'engager dans une co-construction. Celle-ci devient de plus en plus dense suivant le développement des compétences des apprenants : « one

learns how to do conversations, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed⁴ » (Hatch, 1978 : 404).

Dans le cadre du CECRL, la cohésion, suivie de la cohérence, apparaît sous la compétence pragmatique, qui, elle, recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue. Ainsi, les auteurs du référentiel proposent (2001 : 98, §5.2.3.1.) l'indicateur suivant pour la cohésion et la cohérence : au niveau B1, l'apprenant « peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne ».

Les auteurs ne s'étalent pas plus sur la question de la cohésion. Ce manque de précision a été en partie compensé dans le volume complémentaire publié en 2018 en français, avec l'ajout de nouveaux descripteurs (2018 : 149) qui précisent que l'apprenant peut réaliser des paragraphes dans un texte long en utilisant des moyens simples et peut également relier des phrases dans un récit, sachant qu'il aura un répertoire d'articulateurs plutôt limité.

Ces descripteurs font référence soit à la cohérence intraphrastique soit à la cohérence interphrastique, mais ils n'ont pas apporté plus de précisions au niveau des moyens éventuellement utilisés par les apprenants.

3.4. Hypothèses

À partir de toutes nos observations et de ce qui est prévu dans le cadre du CECRL, nous pourrions alors émettre les hypothèses suivantes :

- les apprenants utilisent un nombre limité d'articulateurs afin d'obtenir la cohésion dans les limites des séquences ;
- les apprenants utilisent des articulateurs pour relier les différentes séquences dans le cadre de leurs échanges avec les locuteurs natifs ;
- les apprenants utilisent des moyens linguistiques afin de manifester leur engagement dans l'interaction.

Si les deux premières hypothèses résultent des descripteurs du CECRL, la troisième hypothèse nous paraît importante par rapport à ce qui a déjà été soutenu dans la littérature concernant la texture du texte.

4. Analyse du corpus

Dans cette partie, nous étudierons la question de la cohésion tout d'abord entre les différentes séquences (inter-séquentielle) de l'interview ainsi que

⁴ Traduction de l'auteur de l'article : « [...] on apprend comment avoir une conversation, on apprend comment interagir, et cette interaction permet le développement des structures syntactiques ».

dans les limites de chaque séquence (intra-séquentielle). La séquence est définie par les limites thématiques d'une question accompagnée par la réponse ou par un ensemble de questions et de réponses qui portent sur la thématique de la première question.

4.1. La cohésion inter-séquentielle

Nous pouvons constater différents moyens utilisés par les apprenants afin d'obtenir la cohésion inter-séquentielle de manière explicite. Il s'agit tout d'abord d'une stratégie d'énumération, utilisée très rarement et qui est vite abandonnée dans le fil de discussion : les apprenants utilisent le syntagme « première question » pour amorcer l'interview. Après cette première phase, nous avons observé un seul usage de « deuxième question » ou « dernière question ». En revanche, ils utilisent d'autres moyens pour exprimer l'énumération comme « et après ».

Extrait 5 (1_15-16_Réseaux_sociaux)

- LA1 salut
 LA2 salut {rires}
 LA1 euh c'est **première question** + est-ce que euh tu utilises les euh les réseaux sociaux
 LN oui tout à fait
 LA1 euh lesquels euh quels réseaux sociaux
 LA2 <quels réseaux sociaux tu utilises
 LN quels réseaux sociaux euh> j'utilise euh Facebook euh et Snap-Snapchat + principalement Facebook et Snapchat après euh j'ai aussi Instagram mais bon + je l'utilise moins + c'est vraiment plutôt euh Facebook et Snapchat voilà
 LA1 euh le **deuxième question** euh qu'est-ce que tu fais sur les réseaux sociaux
 LA2 euh je suis principalement les autres euh surtout sur Instagram et euh je partage aussi en fait ça ça dépend des des réseaux [...]
 LA1 hm hm + ok + et combien de temps passes-tu par jour sur les réseaux sociaux

Extrait 6 (14_17-18_Réseaux_sociaux)

- LA1 bonjour excusez-moi hum est-ce qu'on peut vous déposer question pour interview
 LN ah
 LA2 par contre nous sommes étudiantes de centre FLE pour apprendre le français et les professeurs ont demandé petite devoir faire un interview avec des étudiants{rire}
 LA1 **première hum question** + quels réseaux sociaux préférez-vous
 LN euh Snapchat

- LA1 Snapchat + pourquoi
LN euh bah parce que je trouve ça cool d'envoyer des photos entre nous et euh + bah voilà
- LA2 **et après** est-ce que ça vous dérange pas de dévoiler notre vie votre vie sur internet
LN euh bah pas spécialement parce que je dévoile pas ma vie privée en soit je dévoile juste ce que je veux montrer en fait donc euh + voilà
- LA1 d'accord<merci
LA2 merci>

La stratégie la plus fréquente est celle de l'utilisation du coordonnant « et », ce qui a été également observé par Verplaetse Manoilo (2017 : 274-275) dont l'analyse porte sur l'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 en milieu francophone. Elle a donc observé que les apprenants ont recours à des procédés discursifs pour marquer la cohésion du discours tel que l'utilisation de *and* ou *so*. Le coordonnant *and* construit le dialogue en marquant l'ajout d'information qui est nécessaire à la réalisation de la tâche alors que *so* fonctionne comme un embrayeur du discours.

Extrait 7 (2_15-17_Cinéma)

- LA1 euh oui euh est-ce que vous aimez le cinéma
LN oui
- LA1 **et** + tu vas souvent au cinéma
LN euh pf ben on va dire que j'ai pas trop le temps + mais sinon j'y vais on va dire une fois tous les six mois
- LA1 oui
LN environ
- LA1 ah c'est bien **et** + pour toi + un bon film qu'est-ce que c'est

Extrait 8 (11_15_17_Voyage)

- LA2 **et** quel moyen de transport tu utilises -rais
LN ça dépend si je pars loin, l'avion même si j'aime pas ça sinon en bus ou en voiture ça me dérange pas
- LA2 **et** tu logeais où
LN dans les auberges de jeunesse ou les petits hôtels mais plutôt les auberges de jeunesse

La cohésion peut également opérer au niveau de la cohésion lexicale. Ainsi, les apprenants reprennent un *mot clé* pour marquer la clôture de la première question ou pour poser une nouvelle question.

Extrait 9 (3_17-18_Voyage)

- LA1 euh est-ce que tu partirais en voyage après vos études

- LN euh oui
 LA1 euh j'ai un question euh où est-ce que vous allez
 LN euh j'irais dans un pays hispanophone comme euh **l'Espagne**
 LA1 **l'Espagne** et deuxième question quel est votre moyen de transport
 utilisez-vous en train en avion
 LN euh **en avion**
 LA1 **en avion**
 LN ouais ce sera plus simple <plus rapide
 LA1 oui> plus rapide + mais c'est cher
 LN ouais

Extrait 10 (5_17-18_Voyage)

- LA2 euh avec qui vous- avec qui vous aime vous aime voyager
 LN euh j'aime beaucoup voyager avec des amis euh sinon j'ai eu beau-
 coup euh l'occasion de voyager hum avec des- ma classe donc euh
 dans- dans le cadre scolaire
 LA1 ah quel est votre moyen euh quel est votre moyen de transport euh préféré
 LN euh mon moyen de transport préféré c'est **l'avion**
 LA1 **ah l'avion** et + euh quel type d'héber- euh d'hébergement euh vous
 choisirez vous choisissez + euh

Cette stratégie semble être très fréquente chez les locuteurs natifs (cf. Gülich, Kotschi, 1987; Tannen, 1989), mais également chez les apprenants d'une langue étrangère (Krafft, Dausendschön-Gay, 1993).

4.2. La cohésion intra-séquentielle

Tout au long des séquences thématiques, les locuteurs marquent leur engagement et la cohésion discursive par plusieurs procédés. Malgré leur usage irrégulier, ils montrent, comme l'a déjà souligné Verplaetse Manoïlov (2017 : 275), « un certain niveau de compétence d'interaction orale ». Nous pouvons analyser certaines stratégies utilisées : faire un commentaire, faire une comparaison ou ponctuer l'échange par un marqueur.

4.2.1. Faire un commentaire

Les apprenants réagissent aux réponses et à leurs propres questions afin d'exprimer leur accord ou leur désaccord par rapport à leur interlocuteur ; comme le précisent Valetopoulos, Chanudet (2018 : 94) « ils s'affirment face à un interlocuteur qui donne son avis et tentent de le rassurer s'ils pensent qu'il a du mal à répondre aux questions ». Ils s'affirment également par rapport au contenu de la réponse exprimant leur propre avis.

Extrait 12 (2_15-17_Cinéma)

- LA1 et + tu vas souvent au cinéma
LN euh pf ben on va dire que j'ai pas trop le temps + mais sinon j'y vais
on va dire une fois tous les six mois
LA1 oui
LN environ
LA1 **ah c'est bien** et + pour toi + un bon film qu'est-ce que c'est

Extrait 13 (9_16-17_Musique)

- LN j'écoute de la musique
LA1 donc euh vous écoutez souvent quelque fois rarement de la musique
LN souvent + souvent + j'écoute souvent de la musique
LA1 {rires} **c'est bien** et quel type de musique aimez-vous et pourquoi

4.2.2. Faire une comparaison

En comparant leurs expériences, les apprenants s'engagent mutuellement dans l'interaction en s'impliquant personnellement. Le fait de ramener à soi permet de resserrer les liens entre les partenaires, qui partagent ainsi une expérience commune. Cette construction de la conversation est relativement simple, mais montre que les apprenants sont capables de co-construire avec leur interlocuteur un texte cohésif.

Extrait 14 (1_15-16_Réseaux_sociaux)

- LA1 hm hm ok et combien de temps passes-tu par jour sur les réseaux sociaux
LN euh pf je dirais euh une ou deux heures facilement {rires}
LA2 **moi c'est plus <ouais**
LN ouais ouais>
LA1 **moi aussi** euh euh si il n'y a pas les réseaux sociaux dans ta vie que tu euh euh que penses-tu
LN qu'est-ce que j'en penserais

Extrait 15 (10_16-17_Musique)

- LA1 ok + où vous écoutez la musique
LN quand je conduis quand je rentre chez moi en voiture
LA1 vous vous l'écoutez tous les jours
LN oui
LA1 à quel moment de la journée vous préférez l'écouter
LN plus le soir, ça me détend en fait.
LA2 **comme moi** {rires}
LA1 bon bah combien de temps vous l'écoutez

4.2.3. Ponctuer l'échange par un marqueur

Les apprenants utilisent des marqueurs qui peuvent avoir une fonction ponctuant afin de marquer la fin de la séquence comme c'est le cas de *donc* ou même de *d'accord* (voir aussi Delahaie, 2009). En tant que co-construction, l'interaction implique une détermination réciproque qui se traduit entre autres par la production de signes d'engagement dans l'interaction, que Kerbrat-Orecchioni appelle des « procédés de validation interlocutoire » (1998 : 18).

Extrait 16 (5_16-17_Musique)

- LA2 donc vous partagez votre vie sur euh Instagram
 LN euh oui enfin je reste en privé quand même euh
 LA2 **d'accord** et est-ce que ça ne vous dérange pas de dévoiler votre vie sur vous
 LN euh non mais je choisis ce que je montre ou pas
 LA2 **d'accord donc** ce- euh ce compte est privé ou pas privé
 LN oui mon compte il est privé

Extrait 17 (9_16-17_Musique)

- LA2 euh est-ce que vous aimez la musique
 LN euh oui
 LA1 euh quelque de+ de la musique préférez-vous
 LN euh je dirais la pop
 LA1 la pop
 LA2 la pop **d'accord** combien de temps vous écoutez la musique par jour
 LN euh je dirais un peu plus de 4 heures

5. Conclusions

L'objectif premier de la tâche mise en place était de permettre aux apprenants d'être en contact avec des locuteurs natifs, d'échanger avec eux dans un cadre de communication authentique, de réfléchir par la suite sur ces productions afin d'améliorer leur compétence orale. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes concentré sur un seul aspect des interactions verbales, celui de la cohésion. Nous avons donc souhaité étudier les moyens utilisés par les apprenants afin d'obtenir la cohésion dans leurs échanges avec les locuteurs natifs.

Nous avons alors constaté que les apprenants évitent dans leur grande majorité d'avoir un discours avec des tours de parole sans aucune cohésion. Ils utilisent des moyens linguistiques, certes limités, afin d'obtenir la cohésion, qu'elle soit intra-séquentielle ou inter-séquentielle : emploi des adjectifs *premier* et *deuxième*, structuration de la cohésion lexicale, utilisation du coordonnant *et* et d'autres marqueurs avec une fonction ponctuant comme *d'accord*. Il

n'y a que trois apprenants qui préfèrent poser quelques questions sans avoir un vrai échange avec les locuteurs. Ainsi, nous pouvons constater que les apprenants ont développé les compétences attendues chez les apprenants d'un niveau B1. Nous pouvons alors confirmer nos deux premières hypothèses.

En ce qui concerne notre troisième hypothèse, nous pouvons également souligner que les apprenants utilisent différents moyens afin de confirmer leur engagement ; ils font des commentaires sur ce qui a été dit ou ils ajoutent des informations en répondant à leurs propres questions. Ils n'acquiescent pas ce qui est dit, mais ils accordent toute leur attention, ils valident ou ils invalident ce qui est dit par leur interlocuteur.

Si en effet cette tâche nous montre d'un côté les compétences de nos apprenants, de l'autre côté nous permet aussi d'avancer des hypothèses d'ordre pédagogique. Car nous pensons que ce type de tâche a un intérêt non seulement au moment de la réalisation, mais également au moment de la réutilisation en classe en passant par l'auto-observation. Autrement dit, nous pensons que ces interactions constituent un corpus de travail pour les apprenants qui doivent observer leurs pratiques de locuteurs, les pratiques de leurs interlocuteurs, les spécificités interculturelles au niveau de la communication, les moyens linguistiques utilisés par les apprenants afin d'obtenir un discours cohésif et cohérent, mais aussi les tics de langage utilisés par les locuteurs natifs.

Bien évidemment de nouvelles questions surgissent : est-ce que ce type d'activités aurait un impact positif sur l'apprentissage et le développement de la compétence orale ? Est-ce que cette tâche est plus efficace quand elle est réalisée en dehors de la classe avec des locuteurs natifs ? Quelle serait la différence par rapport à une tâche identique réalisée avec ses pairs en classe ? Toutes ces questions vont constituer la problématique de nos futures analyses.

Bibliographie

- Avanzi A., Malorey C., Pruvost N., Venaille C., Geeraert Th., Miras G., Poisson-Quinton S. (2016), *Entre nous 3 : Livre de l'élève*. Paris : EMDL.
- Chanudet Ch., Valetopoulos F. (2016), *Téléphone portable et production asynchrone*. « Istanbul Journal of Innovation in Education », n° 2/3-1, 85-96.
- Charolles M. (1995), *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*. « Travaux de Linguistique », n° 29, 125-151.
- Charolles M. (2011), *Cohérence et cohésion du discours*, (in:) Holker K., Marello C. (éds), *Dimensionen der Analyse Texten und Diskursivent*. Berlin: Lit Verlag, 153-173.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté 08.12.2019].
- Delahaie J. (2009), *Oui, voilà ou d'accord ? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE*. « Synergies Pays Scandinaves », n° 4, 17-34.
- Denyer M., Ollivier Ch., Perrichon E. (2011), *Version originale 3 : Méthode de français B1*. Paris : EMDL.
- Dolz J., Erard S., Moro C. (1997), *L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Une approche pour le primaire*. « Enjeux », n° 39/40, 130-158.
- Fernández Juncal C. (2017), *Innovación para el multilingüismo: E-LENGUA*. « Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital », n° 6-2, 281-297.
- Gülich E., Kotschi T. (1987), *Les actes de reformulation dans la consultation*, (in :) Bange P. (éd.), *L'analyse des interactions verbales*. La dame de Caluire : une consultation. Berne: Peter Lang, 88-122.
- Halliday M., Hasan R. (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hatch E. (1978), *Discourse analysis and second language acquisition*, (in:) Hatch E. (éd.), *Second language acquisition: A book of readings*. Rowley, Mass.: Newbury House, 401-435.
- Kerbrat-Orecchioni C., Traverso V. (2004), *Types d'interactions et genres de l'oral*. « Langages », n° 153, 41-51.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1990), *Les interactions verbales*, tome I, Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1998), *La notion d'interaction en linguistique : origines, apports*. « Langue française », n° 117, 51-67.
- Kiernan P., Kazumi A. (2004), *Cell Phones in Task Based Learning--Are Cell Phones Useful Language Learning Tools?*. « ReCALL », n° 16/1, 71-84.
- Krafft U., Dausendschön-Gay U. (1993), *La séquence analytique*. « Bulletin CILA », n° 57, 137-157.
- Kucharczyk R. (2009), *Vers la compétence discursive à l'oral en classe de FLE*. « Synergies Canada », n° 6, 77-89.
- Kucharczyk R. (2012), *Construire un discours oral, oui ... mais comment ? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères*. « Synergies Canada », n° 5, 1-13.
- Kukulska-Hulme A., Shield L. (2008), *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*. « ReCALL », n° 20/3, 271-289.
- Pekarek S. (1994), *Gestion des rôles et comportement interactif verbal dans l'interview semi-directive de recherche*. « Acta romanica basiliensis », n° 2, 85-103.

- Ravazollo E., Jouin E., Traverso V., Vigner G. (2015), *Interactions, dialogues, conversation. L'oral en FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Sarfati G.-E. (2018), *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Schneuwly B., Dolz J. (1997), Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. « Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle », n° 15, 27-40.
- Slatka D. (1975), *L'ordre du texte*. « Études de linguistique appliquée », n° 19, 30-42.
- Tannen D. (1989), *Talking Voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas A., Granfeldt J., Jouin-Chardon E., Etienne C. (2016), *Conversations authentiques et CECR : compréhension globale d'interactions naturelles par des apprenants de FLE*. « Cahiers de l'AFLS », n° 20/1, 1-44.
- Valetopoulos F., Chanudet Ch. (2018), *Améliorer les interactions verbales dans un contexte de communication authentique : TICE et apprentissage du français langue étrangère*. « Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación », n° 76, 81-100. Online : <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/62499> [consulté 08.12.2019].
- Valetopoulos F. (2017), *How to improve collaboration and interaction in the teaching of a foreign language by including ICTs*. « Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital », n° 6-2, 323-342.
- Verplaetse Manoïlov P. (2017), *L'interaction orale entre pairs en classe d'anglais LV2 : analyse didactique et linguistique de la construction et du développement des compétences des apprenants*. Linguistique, Thèse non publiée. Université Sorbonne Paris Cité.

Received : 31.12.2019

Revised: 04.04.2020

Agnieszka Nowicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-3447-2252>

agnieszka.nowicka@amu.edu.pl

Zastosowanie analizy konwersacyjnej w dydaktyce akademickiej

Using conversation analysis in academic didactics

The article discusses a case study focusing on the students' task of analyzing expressing opinions in Polish and English TV discussions. The written observation task is performed as a final requirement to receive credit for the course of interaction analysis, during which the second-year students of applied linguistics are introduced to the basic methods of conversation analysis. I use document analysis of students' discourse to distinguish the main tendencies in performing the task by the students.

The aim of the research presented in the paper is assessing the students' ability to use conversation analysis in observing different ways of expressing opinion in selected Polish and American TV discussions. I especially focus on evaluating the students' skill of unmotivated looking at the ways of expressing opinions in TV discussions. This phenomenological observation requires suspending the researcher's personal views and assumptions concerning the meaning of actions in interaction. The main aim of conversation analysis is discovering the meaning of communicative actions from the perspective of a talk participant. If applied appropriately, this kind of observation allows student-researchers to avoid a tendency to rely on stereotypical evaluations in the analysis of interactions.

Keywords: conversation analysis, students' observation skills, phenomenological observation, TV discussions, expressing opinions in Polish and English TV discussions

Słowa kluczowe: analiza konwersacyjna, obserwacja fenomenologiczna, wyrażanie opinii w polskich i angielskich dyskusjach telewizyjnych, umiejętności obserwacji interakcji u studentów

1. Wstęp

Głównym celem przedstawionego w artykule badania jest określenie możliwości stosowania analizy konwersacyjnej do rozwijania świadomości komunikacyjnej u osób uczących się języka angielskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym (B2). Opisywane zadanie stanowi ćwiczenie zaliczeniowe dla semestralnego kursu, w trakcie którego studenci II roku lingwistyki stosowanej poznają podstawy analizy konwersacyjnej. Zajęcia zmierzają do budowania u nich szerokiego repertuaru narzędzi do obserwacji działań komunikacyjnych w różnorodnych interakcjach. W pracy dążymy (i) do opisanego sposobu, w jaki studenci ujmują i wartościują różnice w zakresie działań rozmówców oraz (ii) do opisanego ich umiejętności obserwacji fenomenologicznej tj. obserwacji, w której studenci jako badacze starają się opisywać działania rozmówców tak, jak są one postrzegane przez nich samych. Obserwując interakcje, uczący się wykazują skłonność do wartościowania działań uczestników interakcji i opierania się na swoich sądach oraz stereotypach dotyczących rozmówców, treści ich wypowiedzi, a także własnego i obcego kontekstu kulturowo-społecznego, co często ukierunkowuje lub spłaszcza ich obserwację. Zakładamy, że umiejętność nie czynienia założeń wstępnych co do zachowań rozmówców jest szczególnie przydatna w rozwijaniu świadomości komunikacyjnej osób uczących się, pozwala ona bowiem obserwować tworzenie się znaczeń w komunikacji z perspektywy jej uczestników.

2. Specyfika analizy konwersacyjnej

W analizie konwersacyjnej szczególne znaczenie ma kontekst nawiązujących do siebie w dialogu działań. Badacze starają się odtworzyć indywidualną perspektywę rozmówców oraz sposób, w jaki uczestnicy interakcji tworzą i wzajemnie rozumieją swoje wypowiedzi, uważa się bowiem, że znaczenie ma charakter intersubiektywny i kształtuje się dynamicznie. Przyjmuje się ponadto, że normy społeczne nie determinują ściśle działań rozmówców, którzy aktualizują je i interpretują w danej interakcji.

Analiza konwersacyjna zakłada, że każde zjawisko interakcyjne może być potencjalnym intencjonalnym działaniem komunikacyjnym, a rozmowa ma charakter uporządkowany i opiera się na intersubiektywnym porządku społeczno-kulturowym oraz dzielonej, lecz jednocześnie uzgadnianej w trakcie interakcji, wiedzy społeczno-kulturowej. Analiza ta skupia się na eksplorowaniu porządku społecznego wyrażającego się wysokim uporządkowaniem interakcyjnym rozmowy, nazywanym także architekturą intersubiektywności (Sidnell, 2014: 365-373). To obrazowe porównanie podkreśla ustrukturyzowanie

interakcji oraz współkonstruowanie znaczeń przez rozmówców, podejmujących wspólny wysiłek dochodzenia do wzajemnego zrozumienia.

Przedmiotem obserwacji są następujące działania: zabieranie głosu, zmiana tematu, zasady rozpoczynania i kończenia określonych sekwencji. Zwraca się w niej też uwagę na pauzy, nakładające się wypowiedzi, ich głośność, śmiech, intonację, sygnały niewerbalne, ponieważ najczęściej nie są one przypadkowe i istotnie wpływają na znaczenie wypowiedzi.

Szczegóły dotyczące tworzenia działań komunikacyjnych analizuje się w interakcjach bezpośrednich (ang. *face-to-face*) w kontekście sekwencyjnym, tj. w następujących kolejno po sobie i nawiązujących do siebie wypowiedziach rozmówców. Wypowiedź w pierwszej części pary przyległej (ang. *adjacency pair*) pokazuje ukierunkowanie mówiącego na spodziewaną i przewidywaną przez rozmówcę reakcję słuchacza i odsłania tym samym przewidywanie tego, jak ta wypowiedź będzie rozumiana przez słuchacza (Heritage, 1984: 254). Znaczenie wypowiedzi rozmówcy, który zabiera głos jako pierwszy, analizuje się tym samym w kontekście reakcji słuchającego. Podkreślić należy, że uczestnicy interakcji interpretują swoje wypowiedzi zarówno retrospektywnie, jak i prospektywnie, przy czym procesy interpretacyjne uwidoczniają się, zwłaszcza gdy pojawiają się metatekstowe działania oceniające lub naprawcze, wskazujące na problem z wzajemnym zrozumieniem.

Badania omawiające znaczenie analizy konwersacyjnej w rozwijaniu umiejętności prowadzenia interakcji w języku obcym ogniskują się najczęściej na obiektach takich jak działania naprawcze czy sygnały słuchania (por. Markee, 2000). Podkreśla się konieczność praktyki komunikacyjnej, w trakcie której osoby uczące się mają, na przykład, możliwość wypróbowania określonych sposobów skutecznego zabierania głosu w rozmowie, czy też zauważenia własnych trudności z takim działaniem lub też z zapobieganiem przerywania swojej wypowiedzi przez innego rozmówcę (por. Seedhouse, 2004; Doehler, Wagner, Martinez, 2018). Wiele badań dotyczy stosowania analizy konwersacyjnej, rozumianej jako podejście opisujące interakcje w celu obserwacji i opisywania przebiegu interakcji szkolnych, stosowanie analizy konwersacyjnej do opracowywania zadań i materiałów do uczenia się języka obcego oraz określania obiektów uczenia się. Proponowane zadania obserwacji dla osób uczących się są często ukierunkowane na analizę sposobów otwierania i zamykania konwersacji (Wagner, Pekarek-Doehler, 2006). Autorzy podręczników do języka obcego, które odwołują się w swojej konstrukcji do metodologii analizy konwersacyjnej, często uwzględniają wyniki badań nad grzecznością językową lub pragmatyngwistyką interkulturową po to, aby włączyć do podręcznikowych zadań marginalizowany w analizie konwersacyjnej makrokontekst (por. Kasper, Rose, 2002; Barraja-Rohan, 2011). Problemy badania makro-porządku społecznego

w interakcjach społecznych podejmują bowiem pokrewne analizie konwersacyjnej etnometodologia i analiza kategoryzacji społecznej; sama analiza konwersacyjna rzadko zaś koncentruje się na makrokontekście społecznym obejmującym takie pojęcia jak: tożsamości społeczne i wzajemne relacje, wspólnoty dyskursywne, style komunikacyjne i gatunki.

Szczególnie interesujące dla glottodydaktyki są badania prowadzone w perspektywie pragmatycznej interkulturowej dotyczące rozwoju kompetencji pragmatycznej (por. Kasper, Rose, 2002). Badania te podkreślają wagę zadań, które kierują uwagę uczących się na konkretne rodzaje działań komunikacyjnych i uwzględniają zabiegi interakcyjne takie jak łagodzenie wypowiedzi. Badacze zauważają, że wiele aspektów komunikacji w języku obcym trudno poddaje się świadomemu oglądowi z powodu nawyków i nastawienia samych uczących się, którym trudno jest przyjąć, że spontaniczne interakcje są uporządkowane, a rozmówcy stosują się do ukrytych norm dotyczących rozwijania tematu i zabierania głosu w rozmowie. W spontanicznych interakcjach w języku ojczystym, szczególnie w rozmowie, realizujemy określone cele komunikacyjne, rozmawiamy na dany temat i rzadko musimy zastanawiać się nad tym, w jaki sposób i dlaczego rozumiemy naszego rozmówcę.

Werbalne środki komunikacji, takie jak wyjaśnienia w przeprosinach lub rodzaje przymiotników o funkcji oceniającej, są zrozumiałym i chętnie akceptowanym przez uczących się obiektem obserwacji. Natomiast rutynowe parawerbalne i niewerbalne aspekty komunikacji w interakcji, takie jak pauzy, zawahania, powtórzenia czy też pozbawione zawartości leksykalnej znaczniki dyskursywne typu *well* czy *oh*, umykają ich uwadze i są często niesłusznie postrzegane jako trywialne czy też mniej znaczące dla udanej komunikacji.

Niewiele badań podejmowanych przy zastosowaniu analizy konwersacyjnej w dydaktyce języków obcych dotyczy rozwijania umiejętności prowadzenia analizy interakcji ustnych przez studenta w roli badacza. Mniej uwagi poświęca się więc trudnościom, jakie niesie ze sobą rozwinięcie u uczących się swoistego spojrzenia fenomenologicznego na procesy zachodzące w komunikacji. Cechą tego spojrzenia jest nieformułowanie własnych sądów i założeń dotyczących możliwych społecznych kategorii, które wpływają na przebieg komunikacji. Fenomenologiczne przyglądanie się komunikacji, tzw. obojętność etnometodologiczna (Hutchby, Wooffitt, 1998: 31, 36; Kasper, Wagner, 2018: 85) polega na próbach odtworzenia perspektywy rozmówców, współkonstruujących rozumienie wzajemnych działań w interakcji. Istotne jest zogniskowanie obserwacji na kontekście interakcyjnym, czyli na interpretowaniu działań rozmówcy w odniesieniu do tego, jak uwidoczni się rozumienie tych działań w reakcjach słuchacza. Działanie komunikacyjne ma charakter odzwierciedlający (ang. *reflexive nature*), ponieważ rozmówca ukierunkowuje się na reakcję słuchacza, a ta nawiązuje do wypowiedzi rozmówcy.

Przedstawiony w niniejszym artykule sposób wykorzystania analizy konwersacyjnej w pracy dydaktycznej, w czasie której uczący się jako badacze obserwują komunikację, wpisuje się tym samym w mniej rozwijany nurt badań.

3. Opis badania

Badanie przeprowadzone było w roku 2019 i objęło 3 grupy studentów II roku studiów licencjackich kierunku lingwistyka stosowana liczące łącznie 40 osób. Kurs stacjonarny trwał 30 godzin. Tematem zajęć były podstawy analizy konwersacyjnej, a ich celem – rozwinięcie u studentów umiejętności rozpoznawania, opisywania, a także porównania wybranych typów działań komunikacyjnych charakterystycznych dla rozmów potocznych i obecnych w angielskich i polskich rozmowach telewizyjnych. W trakcie kursu studenci poznawali także symbole używane w analizie konwersacyjnej, niezbędne dla właściwego odczytywania transkrypcji i zapisu interakcji mownej. Badanie zostało przeprowadzone przez osobę nauczającą, jest więc przykładem badania w działaniu służącemu usprawnieniu praktyki dydaktycznej. Zadanie dydaktyczne stanowiło końcowe kolokwium sprawdzające umiejętności studentów w zakresie analizy interakcji mownych.

Metodologia zastosowana do obserwacji pisemnych odpowiedzi studentek to dyskursywna analiza dokumentów (Rapley, 2007). Stosuje się ją najczęściej w badaniach etnograficznych, aby zbadać nie tylko społeczne praktyki, lecz także postawy i przekonania obserwowanych osób. Analiza obejmuje wstępną i pobieżną lekturę dokumentów, a następnie lekturę uważną i interpretację tekstów pod kątem treści i/lub tematów (Bowen, 2009: 29-32).

Forma analizy dokumentów zastosowana w niniejszym badaniu ma charakter eksploracyjny i skupia się na temacie, który wyłonił się w obserwowanych wypowiedziach studentów. W odróżnieniu od analizy treści, dotyczy ona bardziej ograniczonych próbek danych i nie obejmuje danych ilościowych. W naszym przypadku koncentruje się na indukcyjnej identyfikacji sposobów rozwiązywania zadania przez studentów i ma charakter opisu jakościowego (por. Vaismoradi, Turunen, Bondas, 2013) zmierzającego do zrozumienia działań osoby wykonującej określone zadanie z jej własnej perspektywy. Po wstępnym przyjrzeniu się treści 40 wypowiedzi studentów zauważalna była tendencja do oceniania działań rozmówców w analizowanych dyskusjach. Ostatecznie interpretacji poddano 12 reprezentatywnych wypowiedzi. Dalsza szczegółowa interpretacja zmierzała do określenia sposobów przeprowadzania takiej oceny przez studentów. Obserwacji poddano też związek między tendencją do oceniania interakcji a konstrukcją zadania zaproponowanego przez osobę nauczającą.

Głównym celem badania było rozpoznanie umiejętności zastosowania analizy konwersacyjnej przez osoby uczące się do obserwacji różnych sposobów

wyrażania opinii w wybranych polskich i angielskich dyskusjach telewizyjnych. Szczególnie interesowało nas opisanie umiejętności spojrzenia fenomenologicznego, tj. jak uczący się analizowali wyrażanie opinii w polskiej i angielskiej dyskusji telewizyjnej.

W badaniu poszukiwano odpowiedzi na dwa pytania szczegółowe:

- PS1: Jak osoby uczące się wartościują sposoby wyrażania opinii w dyskusji amerykańskiej i polskiej? Co dostrzegają i na ile ich wyjściowe umiejętności mogą wspomóc rozwój ich kompetencji komunikacyjnej?
- PS2: Jak pomóc uczącym się rozwinąć umiejętność opisu i interpretacji fenomenologicznej działań rozmówców zaangażowanych w dyskusje telewizyjne?

Polecenie dla zadania sformułowane było następująco: *przeanalizuj wybrane sposoby prowadzenia polskiej i angielskiej dyskusji telewizyjnej (możliwe podobieństwa i różnice w sposobach wyrażania opinii i formułowania argumentów przez rozmówców). Weź pod uwagę role rozmówców i ich relacje.*

W zadaniu wykorzystano fragmenty dwóch audycji telewizyjnych w języku rodzimym i obcym. Takie zestawienie zostało dokonane celowo, aby otworzyć uczącym się szersze spektrum obserwacji dla sposobów wyrażania opinii i aby umożliwić im rozwijanie osobistego repertuaru działań o charakterze preferencyjnym (zgadzanie się i tworzenie argumentów wspierających daną tezę) i niepreferencyjnym (niezgadzanie się i tworzenie kontrargumentów). W opisywanym zadaniu studenci analizowali wybrany fragment dyskusji amerykańskiej i dwa fragmenty dyskusji polskiej. W swojej pracy wykorzystywali także szczegółową transkrypcję sporządzoną przez nauczyciela.

Dyskusja wykorzystywana w zadaniu została wyemitowana w lipcu 2004 roku, porusza ona jednak ciągle aktualny i omawiany na amerykańskim forum publicznym temat użycia tortur w zwalczaniu aktów terroryzmu. Zaproszeni eksperci to dwaj profesorowie prawa, którzy są też czynni zawodowo poza akademią. Omawiają oni głównie aspekty prawne, polityczne i etyczne związane ze stosowaniem tortur w zwalczaniu terroryzmu. Dyskusja amerykańska pochodziła z programu przygotowywanego przez Instytutu Hoovera (Uniwersytet Standforda), emitowanego też na platformie YouTube. Jest to seria programów o nazwie *Uncommon Knowledge*. Głównym redaktorem programu i jednocześnie moderatorem dyskusji jest Peter Robinson, dziennikarz i badacz w Instytucie Hoovera. Gośćmi programu są eksperci i autorzy najnowszych książek naukowych i popularnonaukowych, a dyskusja ma charakter argumentacyjny i często akademicki, tj. rozważania formułowane są w oparciu o standardy myślenia krytycznego i prowadzone w formule rzeczowej dyskusji. Zakłada się przy tym, że widzowie programu stanowią wykształconą publiczność

zainteresowaną zgłębianiem problemów Stanów Zjednoczonych i współczesnego świata. Do programu zapraszani są też obcokrajowcy.

Dyskusja polska wyemitowana była w roku 2013 w serii programów pt. *Na pierwszym planie* w pierwszym programie Telewizji Polskiej. Jej tematem było śledztwo dotyczące katastrofy smoleńskiej. W odróżnieniu od dyskusji amerykańskiej w polskiej wzięło udział sześciu rozmówców, miała ona bardziej żywiołowy charakter i prowadzącemu ją dziennikarzowi często wymykała się spod kontroli. Gośćmi byli znani dziennikarze prasowi, a także akademicy takich specjalności jak nauki ścisłe, prawo i socjologia często goszczący w programach telewizyjnych.

W dyskusjach telewizyjnych, zarówno polskich, jak i amerykańskich częściej niż w rozmowach codziennych porusza się tematy polityczne, a rozmówców cechuje duże zainteresowanie sprawami społeczno-politycznymi. Do badania celowo zostały wybrane starsze dyskusje, ponieważ zakładamy, że studentom łatwiej jest zachować w swojej interpretacji afektywny i kognitywny dystans wobec bardziej odległych wydarzeń i mniej bieżących tematów.

Dyskusja amerykańska w większym stopniu wpisuje się w model dyskusji rzeczowej, polska natomiast jest bardziej konfrontacyjna i zawiera więcej sekwencji o charakterze polemicznym, w których rozmówcy odrzucają odmienne od swoich stanowiska. Jej dobór był uzasadniony tym, że jest ona typowa, a dominacja stylu konfrontacyjnego i potocznego charakteryzuje większość polskich dyskusji telewizyjnych, szczególnie tych dotyczących tematów politycznych. Badacze zauważają, iż w polskim dyskursie publicznym dyskusje nacechowane potoczną konfrontacyjnością, a nawet brutalnością, wypierają coraz częściej merytoryczne, akademickie i spełniające kryteria debaty krytycznej (por. Sikora, 2016; Ożóg, 2006).

Naszym celem było przedstawienie studentom do analizy dyskusji typowych i najczęściej realizowanych w mediach, ponieważ to właśnie te typowe, a nie wzorcowe wpływają na kształt kompetencji komunikacyjnej osób uczących się, dla wielu użytkowników stanowią bowiem nieświadomie przyjmowany model dyskusji. Zakładamy, że rozwinięcie narzędzi do obserwacji działań w dyskusjach ułatwić może uczącym się stosowanie bardziej precyzyjnych kryteriów oceny wypowiedzi publicznych działań rozmówców, a także pomóc w kształtowaniu własnych działań komunikacyjnych w danym obszarze zarówno w języku polskim, jak i obcym.

Pomimo wskazanych różnic, obie dyskusje wykazują też wiele podobieństw. Obie poruszają kontrowersyjny i politycznie zaangażowany temat, są nacechowane emocjonalnie i moderowane. Obie opierają się również na klasycznej formule doboru gości: zapraszani rozmówcy reprezentują odmienne wartości i poglądy polityczne. Celem podejmowania porównań dokonywanych przez studentów nie jest, rzecz jasna, pogłębiona analiza kontrastyczna

czy formułowanie wiążących wniosków dotyczących ogólnych różnic w sposobach zabierania głosu i formułowania opinii w telewizyjnej dyskusji amerykańskiej i polskiej. Wdrożenie do obserwacji interakcji publicznych ma na celu rozwijanie u nich umiejętności systematycznej obserwacji działań komunikacyjnych oraz poszerzanie świadomości komunikacyjnej i wrażliwości na pewne tendencje w zakresie formułowania wypowiedzi argumentacyjnej w rozmowach potocznych i wybranych gatunkach ustnych w języku ojczystym i obcym.

Kluczowym mechanizmem interakcyjnym, jaki obserwują studenci w obu dyskusjach jest tzw. organizacja preferencyjna (por. Pomerantz, 1984). Przyjmuje się, że w dyskusji rozmówcy mogą podejmować działania preferowane (np. wyrażanie argumentacyjnego wsparcia dla innego rozmówcy lub zgadzanie się z nim) bądź niepreferowane (np. krytyka, wyrażenie niezgody, formułowanie kontrargumentu). Działania niepreferowane mogą zaburzać relację społeczną, a więc wymagają pewnych kulturowo uwarunkowanych zabiegów uprzedzających i łagodzących ze strony rozmówcy. W tym sensie pojęcie organizacji preferencyjnej jest pokrewne grzeczności językowej, lecz pozostaje mniej ukierunkowane na określenie norm społecznych wyznaczających zachowania rozmówców, a bardziej na interpretację znaczeń w lokalnym kontekście interakcyjnym.

Pojęcie organizacji preferencyjnej zdaje się użyteczne szczególnie w obserwacjach porównawczych interakcji pochodzących z różnych kręgów kulturowych, szczególnie jeśli uwzględni się zastrzeżenia formułowane niekiedy w literaturze przedmiotu (por. Boyle, 2000), wskazujące, iż organizacja preferencyjna nie jest mechanizmem czysto interakcyjnym. Trudno nie zgodzić się z postulatem przeformułowania pojęcia organizacji preferencyjnej, w taki sposób, aby uwzględnić także makro-kontekst, a w szczególności normy grzecznościowe i relacje oraz tożsamości społeczne. Istotną zaletą tej kategorii obserwacji wypracowanej na gruncie analizy konwersacyjnej jest możliwość zaobserwowania szczegółowych różnic kulturowych i indywidualnych w sposobie podejmowania określonych działań komunikacyjnych w dyskusjach. W ich trakcie najczęściej mamy do czynienia z sekwencjami polemicznymi i niepreferowanymi. W dyskusji polskiej i amerykańskiej różnice te często wyrażają się na przykład w bezpośredniości wprowadzania tematu i eksplicytności wypowiedzianej opinii czy formułowanego argumentu. Korzystając z narzędzi analizy konwersacyjnej, możemy zademonstrować studentom znaczenie werbalnych i niewerbalnych środków łagodzenia wypowiedzi oraz zachowania dobrej relacji, tj. stosowania pauz, opóźnień, znaczników dyskursywnych i sygnałów dialogowych oraz odpowiednio dobranych środków leksykalno-gramatycznych, takich jak zaimki osobowe, formuły adresatywne, modalność i formy grzecznościowe.

4. Odwołania do językoznawczych narzędzi opisu w studenckich interpretacjach dyskursu medialnego – przedstawienie wybranych danych

Na podstawie wypowiedzi studentów sformułujemy wnioski dotyczące operacyjności wprowadzonych kategorii obserwacji dla osób uczących się oraz przedstawimy zalecenia dotyczące dalszego uwrażliwiania studentów w zakresie umiejętności posługiwania się analizą konwersacyjną i prowadzenia obserwacji fenomenologicznej. Celem analizy odpowiedzi studentów była ocena ich umiejętności obserwacji:

- gatunkowych właściwości dyskusji telewizyjnych i publicznych tożsamości rozmówców;
- sekwencji wypowiedzi, w których rozmówcy podejmowali działania argumentacyjne i podtrzymujące interakcję.

Poniżej przywołamy wybrane wypowiedzi studentów, w których zestawiają oni i opisują strategie komunikacyjne rozmówców w obu dyskusjach, odnosząc się do pojęcia organizacji preferencyjnej.

4.1. Obserwacja działań komunikacyjnych uwzględniająca odwołania do gatunkowych właściwości dyskusji telewizyjnej i relacji między rozmówcami

W większości analiz studenckich można zaobserwować pozytywne waloryzowanie amerykańskiego sposobu wyrażania opinii w dyskusji, podczas gdy działania polskich rozmówców są przez nich oceniane negatywnie. Wartościowanie to opiera się często na odwołaniach do gatunkowych właściwości dyskusji telewizyjnej. Wielu studentów skupia się na ocenie, odnosząc się do własnych reprezentacji modeli gatunku, czyli tego, jak ich zdaniem powinna wyglądać dyskusja telewizyjna. Wyobrażenia na temat idealnych modeli określonych gatunków ustnych, tożsamości i oceny wpływają niejednokrotnie na obserwację danych, ukierunkowując ich analizę, ale też i ograniczając możliwości interpretacji.

Zarysowane wyżej tendencje odzwierciedla lista najczęściej wymienianych działań (tabela 1), które wartościowane są przez studentów jako pozytywne i oczekiwane w dyskusji (przy czym część z nich stanowią strategie grzecznościowe) oraz działań, które odbierają jako niegrzeczne. Wymienione działania wskazują na konstruowany przez studentów model dyskusji rzeczowej.

Działania oceniane pozytywnie	Działania oceniane negatywnie
<ul style="list-style-type: none"> ● wzajemny szacunek do rozmówcy, np.: <i>W dyskusji angielskiej uczestnicy traktują się na ogół życzliwie</i> (student DK). <i>Jeżeli chodzi o amerykańską dyskusję, jej uczestnicy wykazują wzajemny szacunek do siebie jak i do wyrażanej opinii</i> (student MS). ● akceptowanie sformułowanych przez rozmówcę sądów; ● powściągliwość w wyrażaniu emocji np.: <i>Analizując najpierw amerykańską dyskusję możemy zauważyć zdecydowanie lepsze zdolności opanowywania emocji i szanowania współuczestników rozmowy</i> (studentka AS); ● dystans rozmówców w stosunku do własnych opinii i wzajemne słuchanie się; ● akademicki styl dyskusji, np.: <i>Amykańska dyskusja odbywa się na wyższym poziomie, obie strony wzajemnie się słuchają; bardzo rzadko przerywając. Nie wyrażają swoich opinii bezpośrednio, podkreślając, iż to, co mówią to tylko ich opinia</i>" (studentka GB). <i>Uczestnicy stosują wyszukane środki językowe, charakterystyczne dla dyskusji akademickich, np. w wersji 1 „first of all”. Taki sposób formułowania argumentów pomaga uporządkować wywód, przez co staje się on bardziej klarowny dla odbiorcy. Amerykanie lubią się czasem wtrącić w słowo, ale zwykle jest to krótkie i dopuszczalne, np. wers 10 „that’s right”, 36: „all right”</i> (student DK). ● niebezpośrednie wyrażanie opinii, np.: <i>Ogromną różnicę można zauważyć w wyrażaniu odmiennej opinii. W angielskiej dyskusji odmienność zdania jest wprowadzana w bardzo grzeczny sposób „I’m not sure that I agree with your characterization”</i> (student KB). 	<ul style="list-style-type: none"> ● brak szacunku w stosunku do rozmówcy, np.: <i>W dyskusjach polskich niemalże w ogóle nie występuje kultura, szacunek w konwersacji. Rozmówcy naginają cały czas zasady, wtrącając się, przerywając, ledwo się słuchając, gdyż każdy chce dojść do głosu.</i> ● negatywna ocena kompetencji rozmówcy wyrażana w kąśliwych komentarzach, np.: <i>Zauważalne są także uszczypliwe komentarze, których brak w przykładzie amerykańskiej dyskusji</i> (student MS). ● potoczny styl dyskusji, upodabniający dyskusję do kłótni, np.: <i>W polskim fragmencie nr 1 mamy do czynienia ze znacznie niższym intelektualnie poziomem prowadzenia dyskusji. Już na początku widać, że pierwsza wypowiedź ma ugodzić w innego rozmówcę, co jest b. charakterystyczne dla polskiej dyskusji, a mianowicie – rozmówcy traktują się wzajemnie często jak przeciwnicy i koncentrują się nie tyle na dyskusji co na własnym ego</i> (student DK). <i>W pierwszym polskim fragmencie dochodzi niemal do sprzeczki. PL ofensywnie ocenia wypowiedź swojego rozmówcy</i> (student NS). ● nieprzestrzeganie zasad grzeczności: <i>brak tolerancji i umiejętności podstawowych zasad prowadzenia dyskusji</i> (student FM); ● niejasno sformułowane wypowiedzi, np.: <i>Mamy do czynienia z czymś czemu najbliższym jest do słowotoku, z którego bardzo trudno cokolwiek zrozumieć</i> (student KB); ● emocjonalność: <i>Reakcje na wypowiedzi innych reaguje się impulsywnie, bez dystansu. Na pewno polskie konwersacje są bardziej chaotyczne, dosadne, z mniejszym dystansem. Czujemy faktyczną frustrację, emocje w tych wypowiedziach. AS w pewnym momencie jest wysłuchany, a potem spotyka się z gwałtownym wtrąceniem i sprzeciwem MK, który wręcz porównuje bez ogródek temat do przykładu z pa-dliną i zgnitego mięsa</i> (student NS). ● działania określane jako „narzucanie poglądów”; ● „bezpośrednie” wyrażanie opinii, np.: <i>Wypowiedzi i argumenty są bardziej dosadne, rozmówcy bezpośrednio wyrażają swoją opinię. Oceniają bezprecedensowo „nie może być tak, że”</i> (student NS) <i>Angielski sposób prowadzenia dyskusji jest przede wszystkim uporządkowany i generalnie wolny od emocji. Uczestnicy dyskusji koncentrują się zatem na temacie rozmowy, nie szukają natomiast okazji do kłótni, nie chwytają interlokutorów za słowa</i> (student DK).

Tabela 1: wartościowanie sposobów wyrażania opinii w dyskusji amerykańskiej i polskiej przez studentów¹.

¹ Zachowano oryginalną pisownię.

Uzyskane w badaniu odpowiedzi studentów mają charakter ogólny i są ograniczone w stosowanych kategoriach opisu. Niepogłębiona i uproszczona forma analizy jest po części związana ze stylem potocznym, w jakim wyrażone są odpowiedzi studentów, styl ten nie sprzyja bowiem precyzyjnemu i krytycznemu formułowaniu myśli.

Ponadto, studenci mają tendencję do odtwarzania wartości informacyjnej wypowiedzi (por. Górecka, Wojciechowska, 2013), a także oceniają jej treść z perspektywy odbiorcy programu telewizyjnego. Student jako badacz ocenia sposób prowadzenia dyskusji i jej zrozumiałość, dlatego łatwiej rezygnuje z próby określenia, jak uczestnicy interakcji postrzegają wzajemnie swoje działania i skupia się wyłącznie na swoich wrażeniach czy ocenach. Tym samym, ocena wypowiedzi nie dość mocno uwzględnia relacje między rozmówcami oraz ich reakcje wewnątrz interakcji. Studenci często wyrażają osobistą krytykę, używając zaimków w pierwszej osobie liczby pojedynczej w sformułowaniach „moim zdaniem”, „co uznaję za niekulturalną próbę”, „w mojej ocenie”. Na przykład, kiedy student KB pisze, że coś jest niezrozumiałe, kontekst tej wypowiedzi pozwala nam wnioskować, że ocena ta formułowana jest z jego perspektywy jako odbiorcy programu i ma charakter subiektywny. Co więcej, w swoich ocenach studenci posługują się zabiegiem kategoriycznego różnicowania opartego na dychotomiach. Zauważyć można, że w przygotowanych przez nich opisach powtarzają się podobne obserwacje, że podobnie oceniają też opisywane zachowania. Negatywnie oceniają emocjonalność uczestników dyskusji, a pozytywnie dystans wobec własnych opinii, powściągliwość w reakcjach oraz gotowość do wysłuchania rozmówcy. Otwarte wyrażanie negatywnych emocji łączy z brakiem samokontroli, niższym poziomem intelektualnym lub wręcz brakiem kultury osobistej rozmówców.

Negatywnie jest też oceniana bezpośredniość wypowiedzi polskich rozmówców, przy czym nie każdemu studentowi udaje się określić precyzyjnie, za pomocą jakich zabiegów językowych i interakcyjnych rozmówcy tą bezpośredniością osiągnęli. Do najczęściej przywoływanych środków werbalnych zalicza się dobór słów pozwalający łagodzić treść wypowiedzi, np. użycie słowa *nieodpowiedni* zamiast *zły*, zaś najczęściej wskazywane środki interakcyjne to zawahania, powtórzenia i pauzy. Pośredniość w formułowaniu argumentów oraz używanie szerszej gamy środków łagodzących są waloryzowane pozytywnie i traktowane jako wyraz wyższej kultury, szacunku i uprzejmości w stosunku do współdyskutanta. Analiza studenckich interpretacji pozwala przy tym zauważyć, że niewielu z nich traktuje pojęcia pośredniości i bezpośredniości wypowiedzi jako relatywne, a więc stopniowalne.

4.2. Obserwacja działań podtrzymujących interakcję i działań niepreferowanych, interpretowanych z uwzględnieniem kontekstu sekwencyjnego

Istotną trudność sprawia studentom analiza działań w kontekście sekwencyjnym, a więc interpretacja, która uwzględniałaby zarówno działanie (akcję) rozmówcy, jak i reakcję słuchacza. Komentarze mają często charakter zdawkowy, studenci najczęściej opisują określone działania bez podawania przykładów i nie wyjaśniają szczegółowo, w jaki sposób w analizowanych fragmentach dyskusji rozmówcy rozumieją wzajemnie swoje działania. Ci, którzy zauważają działania podtrzymujące interakcję lub służące łągodzeniu wypowiedzi i je nazywają, na ogół nie wyjaśniają, jakie jest znaczenie danego działania w kontekście sekwencyjnym lub też proponują interpretacje niepełne i/lub nietrafne.

Przytoczona w przykładzie 1 została wypowiedź studenta KB, który wymienia i nazywa działania rozmówcy JM:

Gdy JM chce wprowadzić swój punkt widzenia, nie neguje tego co powiedział jego poprzednik, wprowadza argument używając *But also*. Podobieństwem między tymi dwoma dyskusjami jest użycie *prefaces* w angielskim *well* w polskim *no*. W obu dyskusjach występują wahania (ang. *hesitations*) w jęz. angielskim wyrażana przez *uhm, uh hhh*, w polskim *ehh, hhh...do..do* (wypowiedź studenta KB).

Przykład 1: interpretacja wypowiedzi zaproponowana przez studenta.

W analizie uwidacznia się ukierunkowanie na obecność zwrotów interakcyjnych, środków językowych i strategii komunikacyjnych przynależnych do repertuaru obserwowanych działań. KB zauważa szereg działań, jednak jego spostrzeżenia koncentrują się na bardziej utartych sposobach działania w dyskusji. Wymienia na przykład wstępy (ang. *prefaces*) i zawahania w wypowiedziach, lecz nie opisuje, w jakim celu są one używane i nie określa ich znaczenia w kontekście sekwencyjnym, tj. tego, jak dana wypowiedź jest postrzegana przez jej odbiorcę.

Drugi przykład obrazuje podobną strategię analizy danych:

Pomimo, że uczestnicy mogą mieć różne zdania na ten sam temat to potrafią również przyznać rację innym. Świadczy o tym mnogość wyrażen typu *right, yes, fine*. [...] Stosują oni także tzw. *repairs* podczas dyskusji, gdy zauważą, że ich myśl przewodnia została zakłócona. Rozmowę naprawia się poprzez np. powtórzenie (*that's precisely the point (...) that's precisely*). W dyskusji można zauważyć także *hedges*, np. w wersie 17 (*hhh*) lub 28 (*well*). Rozmówcy podkreślają ważne słowa, którymi najczęściej są *very, also, not* oraz inne przysłówki i przymiotniki. Formułują oni stwierdzenia w 1 os. l. poj. oraz można zauważyć tendencję do *mitigation*, czyli łągodzenia swoich wypowiedzi (np. wers 26 – *I'm not sure I I don't believe that*). Gdy rozmówcy zastanawiają się nad czymś, co chcą powiedzieć, to często powtarzają dane słowo, najczęściej spójnik, zaimki lub pierwsze litery wyrazu (np. wers 37 – *I I think...*) (wypowiedź studentki AS).

Przykład 2: działania częściej interpretowane z uwzględnieniem kontekstu sekwencyjnego.

Studentka AS zaobserwowała w działaniach rozmówców amerykańskich organizację preferencyjną i opisała ją, wskazując na środki językowe i zabiegi interakcyjne zastosowane przez rozmówców w celu łagodzenia kontrargumentów. Rozpoznała też powtórzenie jako działanie naprawcze (*that's precisely the point (...) that's precisely*), lecz pominęła, w swojej obserwacji, kontekst sekwencyjny tego działania, przez co zaproponowana interpretacja nie jest trafna. Dostrzeżone działanie jest bowiem wielofunkcyjne, a w danym kontekście służy przede wszystkim zgodzaniu się z tymi aspektami wypowiedzi oponenta, które wspierają wcześniej sformułowany przez rozmówcę argument, z którym polemizuje jego oponent. Ponadto cytowany wers 37 (*I / I think*) nie wskazuje jedynie na zastanawianie się, lecz jest strategicznym i rutynowym działaniem opóźniającym i wstępem uprzedzającym słuchacza o mającym się pojawić kontrargument. Brak odwołań do kontekstu sekwencyjnego uniemożliwia studentce poprawne odczytanie znaczenia znaczników dyskursywnych, takich jak *well*.

5. Potencjał podejścia fenomenologicznego w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w zakresie wyrażania opinii w dyskusji

Podejście fenomenologiczne otwiera studentom nowe możliwości opisu i analizy działań komunikacyjnych w dyskusji telewizyjnej. Podejście to pozwala rozszerzyć repertuar kategorii obserwacji do opisanie sytuacji konfliktu między rozmówcami, które uwzględnić będzie preferencyjną organizację dyskusji (por. Pomerantz, 1984). Narzędzia analizy konwersacyjnej z pewnością mogą ułatwić studentom budowanie bardziej szczegółowych obserwacji działań komunikacyjnych. Interpretacje studentów są jednak często zdawkowe, a istotną trudność stanowi pogłębiona analiza działań w kontekście interakcyjnym. Wskazane byłoby więc zachęcanie ich do zestawiania zwrotów realizujących określone działanie jako przykładów o różnej sile i ocenianiu ich wewnątrz takiego zbioru. Na przykład, prośba o dostarczenie przykładu może być realizowana za pomocą bardzo bezpośredniego zwrotu *niech pan* lub przy użyciu pośrednich wyrażań, takich jak *ale może pan by się odwołał do....* Jest wtedy także możliwe porównanie indywidualnych stylów komunikacyjnych poszczególnych odbiorców.

Zestawienie dyskusji angielskiej i polskiej choć okazało się przydatnym zadaniem, pokazało jednocześnie szereg trudności, jakich doświadczają studenci w zadaniu interpretacji fenomenologicznej dyskusji telewizyjnej. Badanie wskazuje, że trudno im jest wyjść poza schematy opisu i interpretacji stosowane w codziennym doświadczeniu komunikacji. Mało który uczący się jest też świadomy perspektywy, w jakiej dokonuje swojej oceny, tj. perspektywy widza programu oceniającego w sposób potoczny wyrażane przez rozmówców poglądy i formy prowadzenia przez nich dyskusji.

W świetle uzyskanych wyników, ważnym postulatem wydaje się konieczność regularnego treningu studentów w zakresie formułowania stosowanych przez nich kategorii opisowych. Jednym z kluczowych działań interpretacyjnych jest umiejętność opisywania przebiegu interakcji w sposób możliwie neutralny, tj. z zachowaniem dystansu krytycznego wobec poglądów i zachowań rozmówców. Z pewnością nie jest to łatwe zadanie, lecz warto, aby studenci prowadzący obserwacje uświadamiali sobie, z jakiej perspektywy takich ocen dokonują i jak kategoryzują osoby, których interakcję analizują. Aby zrozumieć znaczenie działań komunikacyjnych korzystają oni, co zrozumiałe, z własnych doświadczeń i kompetencji członków danej społeczności. Tym samym, łatwo jest im niekiedy zatracić dystans między osobistą oceną poglądów wyrażanych przez rozmówców i sposobów wyrażania tych poglądów, a rekonstruowaniem znaczeń w perspektywie rozmówców. Wielu uczących się interpretuje znaczenie działań komunikacyjnych uczestników interakcji opisując, jak oni sami przyjęliby określone działanie, jak na nich oddziałują słowa obserwowanego rozmówcy lub co odczuwają w reakcji na dane działanie. W rezultacie rzeczywiste zamierzenia rozmówcy i reakcje słuchacza rzadko brane są pod uwagę.

Osoby uczące się mają także tendencję do czynienia uogólniających odwołań, tj. w niewystarczającym stopniu dokumentują swoje spostrzeżenia poprzez odwołania do kontekstu sekwencyjnego. Polegają one niekiedy na potocznej wiedzy, często zawierającej stereotypowe oceny i uproszczenia. Nie ułatwia spojrzenia fenomenologicznego także trudność, jaką sprawia im zaobserwowanie porządku interakcyjnego w emocjonalnie nacechowanych dyskusjach. Emocjonalny styl wyrażania opinii jest oceniany negatywnie i kojarzony z chaosem, a nawet brakiem kultury osobistej rozmówców. Tymczasem środki takie jak emfaza, powtórzenia, obrazowe choć potoczne porównania i mówienie równoczesne z innym rozmówcą bywają przejawem świadomej strategii retorycznej mówiącego.

Wyniki obserwacji wskazują na trudności w analizie wynikające z gatunkowych właściwości dyskusji telewizyjnej, które przyzwyczajają nas do nie dość aktywnej poznawczo roli widza i odbiorcy podawanych nam treści. W zamyśle twórców większości programów telewizyjnych, odbiorca nie musi angażować się w systematyczną obserwację interakcji. Dyskusja telewizyjna realizuje cele informacyjno-rozrywkowe, a rola telewidza sprowadza się do odbierania i odczuwania określonych treści jako przyjemne lub nieprzyjemne, ciekawe czy nieciekawe, zrozumiałe lub nie, zbieżne lub rozbieżne z jego poglądami. Badanie pokazało, że większość poddanych badaniu w taki właśnie sposób dokonuje oceny działań rozmówców w obserwowanych dyskusjach. Wydaje się zatem, że dobór, w zadaniu obserwacji, gatunku niemiedialnego, na przykład rozmowy potocznej, ułatwiłby początkującym studentom-badaczom budowanie dystansu i neutralnej postawy wobec analizowanych interakcji. Należałoby także

dążyć do przeformułowania stosowanych przez studentów kategorii opisowych, tak aby nie odnosili się osobiście do sądów formułowanych przez rozmówców. Istotnym ułatwieniem analizy interakcji byłoby ponadto rozpoczęcie wdrażania narzędzi opisu i interpretacji w zadaniach opartych na krótszych sekwencjach dokumentów autentycznych i stopniowe wprowadzanie coraz dłuższych nagrań. Szczególnie ważnym celem w uwrażliwianiu na fenomenologiczne spojrzenie na komunikację wydaje się przeniesienie uwagi uczących się na mechanizmy interakcji między rozmówcami i podkreślanie, że interpretacja działań powinna być prowadzona na podstawie tego, jak działanie odbierane jest przez samych uczestników interakcji.

Podsumowując: przeprowadzone badanie ujawniło, że biorący w im udział uczestnicy mieli trudność z zachowaniem dystansu i przyjęciem postawy obojętności etnometodologicznej, co ograniczyło zakres dokonywanej przez niech obserwacji. Skupiła się więc ona na ocenie analizowanych interakcji, postaw rozmówców, wyrażanych przez nich opinii oraz działań komunikacyjnych. Z uwagi na bardzo ograniczoną próbkę badawczą, wnioski z badania nie mają charakteru uogólniającego, mogą jednak posłużyć do refleksji nad przyczynami uwidocznionych trudności i kierunków ulepszenia praktyki dydaktycznej w zakresie rozwijania u studentów umiejętności interpretacji interakcji mownych za pomocą analizy konwersacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Barraja-Rohan A. M. (2011), *Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence*. „Language Teaching Research”, nr 15 (4), s. 479-507.
- Bowen G. A. (2009), *Document Analysis as a Qualitative Research Method*, „Qualitative Research Journal” nr 9 (2), s. 27-40.
- Boyle R. (2000), *Whatever happened to preference organization*. „Journal of Pragmatics”, nr 32, s. 583-604.
- Doehler S. P., Wagner J., González Martínez E. (2018), *Longitudinal studies on the organization of social interaction*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Górecka J., Wojciechowska B. (2013), *Rozwijanie rozumienia publicystycznych audycji radiowych: specyfika etapu poprzedzającego słuchanie*. „Neofilolog”, nr 40 (1), s. 59-77.
- Heritage J. (1984), *Garfinkel and Ethnomethodology*. Hoboken: Wiley.
- Hutchby I., Wooffitt R. (1998), *Conversation analysis: Principles, practices, and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Kasper G., Rose K. R. (2002), *Pragmatic development in a second language. Language learning monograph series*. Oxford: Blackwell.

- Kasper G., Wagner J. (2018), *Epistemological Reorientations and L2 Interactional Settings: A Postscript to the Special Issue*. „The Modern Language Journal”, nr 102, s. 82-90.
- Markee N. (2000), *Conversation analysis. Second language acquisition research: theoretical and methodological issues*. Mahwah, N.J., London: L. Erlbaum Associates.
- Pomerantz A. (1984), *Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes*, (w:) Atkinson J. M., Heritage J. (red.), *Studies in emotion and social interaction. Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 57-110.
- Rapley T. (2007), *Doing conversation, discourse and document analysis*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, DC, Melbourne: SAGE.
- Seedhouse, P. (2004), *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, Mass., Oxford: Blackwell.
- Sidnell J. (2014), *The architecture of intersubjectivity revisited*, (w:) Enfield N., Kockelman P., Sidnell J. (red.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen D. (1998), *The argument culture: Changing the way we argue and debate*. London: Virago.
- Vaismoradi M., Turunen H., Bondas T. (2013), *Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study*, „Nursing & health sciences”, nr 15 (3), s. 398-405.
- Wagner J., Pekarek-Doehler S. (2006), *Progressive bricolage of TCUs in second language talk*. ICCA international conference on conversation analysis, Helsinki.
- Wierzbicka A. (2003), *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Mouton Textbook. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

NETOGRAFIA

<https://www.hoover.org/research/unconventional-wisdom-torture-and-war-terror>
[DW 31.01.2020]

Received: 31.12.2020

Revised: 10.02.2021

Magdalena Aleksandrak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8536-5508>

madaalek@amu.edu.pl

Problemy terminologiczne w glottodydaktyce – źródła, przykłady, konsekwencje

Terminological problems in foreign language teaching – sources, examples and consequences

The present paper discusses selected terminological problems typical of the field of foreign language teaching and learning. The discussion concentrates on several terms commonly used in various glottodidactic debates, namely: competence, communication, interaction, discourse, authenticity and individual differences. The article attempts to indicate the sources of inconsistencies in the terminology, offers several examples and interpretations of these terms from the relevant literature, and determines potential consequences. The aim of the paper is also to indicate areas of glottodidactic research which may be particularly sensitive to such terminological confusion and to stress the necessity of identifying the theoretical perspective and defining the terms central to the particular research project or discussion.

Keywords: terminological problems, competence, communication, interaction, discourse, individual differences, authenticity

Słowa kluczowe: problemy terminologiczne, kompetencja, komunikacja, interakcja, dyskurs, różnice indywidualne, autentyczność

1. Wprowadzenie

Specyfika glottodydaktyki, a także jej interdyscyplinarny¹ charakter (Wilczyńska, 2010; Dakowska, 2015) powodują, iż terminologia stosowana w opracowaniach glottodydaktycznych często jest niejednoznaczna. Szeroki aparat pojęciowy glottodydaktyki bywa przyczyną pewnego chaosu terminologicznego, gdyż pojęcia i terminy pozornie oczywiste są niejednokrotnie rozumiane w odmienny sposób przez autorów zajmujących się określonym zagadnieniem.

W niniejszym artykule powyższe zjawisko zostanie zilustrowane na przykładzie wybranych terminów powszechnie stosowanych w debatach i opracowaniach glottodydaktycznych. Pierwsza grupa niejednoznacznych terminów to pojęcia często pojawiające się w dyskusjach dotyczących np. rozwijania sprawności produktywnych, takie jak *kompetencja*, *komunikacja*, *dyskurs*, *interakcja* i *autentyczność*. Druga grupa obejmuje terminy sytuujące się w szerokim i niejednorodnym obszarze różnic indywidualnych (zob. Pawlak, 2017), w tym różnorodnie definiowane pojęcia *motywacji*, *osobowości*, *stylów uczenia się* i *strategii*. Celem artykułu jest wskazanie różnic i rozbieżności znaczeniowych uzależnionych od przyjętej orientacji teoretycznej (lub braku takowej) oraz uzasadnienie konieczności jasnego definiowania lub większej precyzji w interpretacji zagadnień będących przedmiotem zainteresowania glottodydaktyków.

2. Kompetencja komunikacyjna

Pojęcie *kompetencji* tak często stosowane obecnie w naukach humanistycznych, w tym w opracowaniach z zakresu glottodydaktyki, wydaje się wręcz niezbędne we wszelkich dyskusjach dotyczących rozwijania umiejętności obcojęzycznych. Mimo że termin został zapożyczony ze świata przedsiębiorczości

¹ Dakowska (2015: 139) definiuje interdyscyplinarność jako „właściwość większości dziedzin współczesnych badań naukowych, która polega na podejmowaniu zagadnień wykraczających poza granice przedmiotu badań pojedynczych dyscyplin; badania interdyscyplinarne mają tę zaletę, że integrując reprezentantów różnych specjalności, pozwalają dostrzegać i podejmować szersze fascynujące badaczy problemy w sposób innowacyjny”. Autorka zastrzega jednocześnie, iż „[i]nterdyscyplinarne badania w powyższym, wzbogacającym dziedziny naukowe znaczeniu należy jednak odróżnić od interdyscyplinarności jako pojęcia maskującego brak wewnętrznego uporządkowania i ukonstytuowania się powstającej dopiero dyscypliny: w przypadku dziedziny przyswajania i nauczania języków obcych interdyscyplinarność traktuje się często jako termin sankcjonujący przedstawianie przez nią swojego modelu przedmiotu badań jako sumy części przedmiotów badań innych dziedzin. Nie wzbogaca to tej młodej nauki, a przeciwnie, redukuje bogactwo interesujących ją zjawisk tylko do tych kwestii, na które światło rzucają inne, bardziej rozwinięte dyscypliny” (Dakowska, 2015: 139).

(Zajęc, 2011), okazał się zarówno użyteczny, jak i inspirujący dla szerokiego grona badaczy i teoretyków debatujących nad naturę kompetencji komunikacyjnej i zorientowanych na poszukiwanie sposobów jej usprawnienia. Konkretnie znaczenie tego terminu wydaje się jednak każdorazowo uzależnione od kontekstu użycia i może odnosić się do (Zajęc, 2011: 21):

- uświadomionej dyspozycji osiągniętej poprzez wyuczenie,
- zdolności i/lub gotowości do wykonywania zadań na określonym poziomie,
- wyuczonej sprawności potrzebnej do radzenia sobie z określonymi problemami,
- umiejętności adekwatnego zachowania się (zgodnego ze społecznie ustalonymi standardami), świadomości konsekwencji takiego postępowania oraz gotowości do przyjęcia za nie odpowiedzialności,
- opanowanej wiedzy, zdobytych umiejętności i doświadczenia.

W zasadzie już od momentu wprowadzenia pojęcia kompetencji językowej (ang. *linguistic competence*) i oddzielenia jej od wykonania językowego (ang. *performance*), pojęcie kompetencji nieustannie ewoluowało. Tendencja ta wyraźnie zaznacza się w także w rozważaniach glottodydaktycznych (zob. Aleksandrak, 2018), w których dotyczy przede wszystkim konstruktu kompetencji łączącej wiedzę i użycie języka, powszechnie określanej mianem kompetencji komunikacyjnej (Hymes, 1972). Najczęściej przywoływane w literaturze glottodydaktycznej modele kompetencji komunikacyjnej (np. Canale, Swain, 1980; Canale, 1983; van Ek, 1986; Bachman, 1990; Bachman, Palmer, 1996; Celce-Murcia, Dörnyei, Thurell, 1995; Celce-Murcia, 2007) zwykle definiują jej podstawowe wymiary przez pryzmat przyjętej perspektywy teoretycznej i zakres zainteresowań teoretyczno-badawczych autorów modelu². W konsekwencji sama różnorodność interpretacji pojęcia powoduje wrażenie chaosu terminologicznego i umiejscawia termin wśród pojęć otwartych. Problemy z jego interpretacją wynikają zatem w dużej mierze właśnie z wielości modeli kompetencji, a także z tendencji do wskazywania w ich obrębie licznych typów podkompetencji, których wzajemne zależności kształtują się w różny sposób w poszczególnych modelach. Elementem dodatkowo wzmacniającym odczucie chaosu jest fakt, że w różnych modelach kompetencji pojawiają się te same określenia różnych jej rodzajów i podtypów, chociaż ich interpretacje, definicje czy też znaczenie w ogólnym opisie lub ocenie kompetencji

² Na przykład van Ek (1986) stwierdza, iż celem nauki języka obcego nie jest jedynie rozwinięcie umiejętności komunikacyjnych, lecz rozwój jednostki w wymiarze osobistym i społecznym, co zaznacza, wprowadzając do swojego modelu dwie „nowe” kompetencje: socjokulturową i społeczną.

są odmienne. I tak, o ile podstawowe rodzaje kompetencji komunikacyjnej (kompetencje: gramatyczna, socjolingwistyczna i strategiczna) wyróżnione w klasycznym modelu Canale i Swain (1980), powtarzają się w późniejszych modelach (choć niekoniecznie pod oryginalną nazwą), o tyle ich funkcja w całościowym obrazie kompetencji jest rozumiana odmienne. Przykładem może być centralna rola kompetencji strategicznej czy też traktowanie kompetencji socjolingwistycznej jako składnika kompetencji pragmatycznej w popularnym modelu Bachmana (1990). Co więcej, badacze wprowadzają kolejne typy kompetencji do swoich modeli, czyniąc całościowy obraz jeszcze bardziej skomplikowanym. Takim zabiegiem było na przykład dodanie kompetencji dyskursywnej do oryginalnego modelu Canale i Swain (1980) przez jego współtwórcę (Canale, 1983), a także propozycja umieszczenia tej kompetencji w centrum nowego modelu proponowanego przez kolejny zespół badaczy (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurell, 1995).

Jak już wspomniano, ewolucja pojęcia kompetencji komunikacyjnej to także wprowadzanie coraz to nowych rodzajów kompetencji składowych, które w zamyśle autorów danego modelu są niezbędne dla pełnego opisu. W tym miejscu wymienić należy przynajmniej te przykłady podkompetencji, które doczekały się stosunkowo obszernych i rzetelnych opracowań w literaturze przedmiotu, a także zyskały zainteresowanie szerokiego grona teoretyków, badaczy i praktyków. Do tego zestawu należą:

- kompetencja organizacyjna (Bachman, 1990),
- kompetencja działaniowa (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurell, 1995),
- kompetencja interkulturowa (Byram, 1997),
- kompetencja formułiczna (Celce-Murcia, 2007),
- kompetencja interakcyjna (Young, 2011).

Wydaje się zatem, iż sama rozległość i popularność konstruktów kompetencji komunikacyjnej, a także jego dynamiczny charakter, stają się przyczyną problemów terminologicznych. Brak definicji pojęcia w ramach danego projektu badawczego lub wywodu oznacza zatem bardzo często brak jasności w kwestii podstawowych odniesień teoretycznych i interpretacyjnych.

3. Dyskurs i interakcja

W literaturze przedmiotu można zauważyć częste stosowanie pojęć odnoszących się do podstawowych aspektów komunikacji ustnej – obserwacja ta w szczególności odnosi się do trzech pojemnych i popularnych terminów: komunikacja, dyskurs i interakcja. Warto zatem bliżej przyjrzeć się wybranym definicjom tych terminów obecnym w opracowaniach z dziedziny glottodydaktyki. W tym miejscu

należy jednocześnie zaznaczyć wyraźną skłonność do uogólniania i uwpólniania znaczenia tych bliskich sobie pojęć, charakterystyczną dla wielu publikacji, które podejmują zagadnienie rozwijania sprawności produktywnych, a przede wszystkim budowania umiejętności w zakresie sprawności mówienia.

Termin *dyskurs* jest powszechnie stosowany w opracowaniach z zakresu psycholingwistyki, socjolingwistyki i socjologii języka, pragmatyki i psychologii społecznej oraz analizy dyskursu. Ujęcia glottodydaktyczne zazwyczaj przyjmują określoną perspektywę teoretyczną lub badawczą, niestety nie zawsze identyfikując czy też uzasadniając wybraną opcję. W ten sposób naturalnie nieostre pojęcie dyskursu (Wilczyńska, 2012: 9; Jaroszevska, 2012: 74) dodatkowo traci na wyrazistości, stając się często jedynie synonimem dla pojęcia interakcji lub komunikacji. Ta specyficzna właściwość pojęcia dyskursu jest zresztą często podkreślana w literaturze przedmiotu, a znaczna część badaczy i teoretyków wyraża przekonanie, iż ze względu na szerokie zastosowanie terminu i jego rozległy zakres nie można określić, ani też nie należy oczekiwać precyzyjnej kategoryzacji jego znaczeń (Kurcz, 2000). Właśnie ta wieloznaczność powoduje, że termin *dyskurs* jest stosowany zarówno w odniesieniu do pojedynczego tekstu lub wypowiedzi (van Dijk, 2001: 12), jak i do konkretnego zdarzenia komunikacyjnego, czy też społecznie ukonstytuowanych sposobów użycia języka (np. dyskurs polityczny, administracyjny, akademicki).

Jak zaznacza Duszak (1998: 18-20), anglosaski nurt analizy dyskursu definiuje to pojęcie jako język w użyciu, który ilustruje procesy tworzenia i odbioru tekstów. Normą użycia staje się w tym wypadku prototyp tekstu skorelowany z prototypem sytuacji, w wyniku czego dyskurs umożliwia przekraczanie granicy tekstu. Według Grzmil-Tylutki (2010), w nurcie francuskojęzycznym pojęcie dyskursu sytuuje się pomiędzy Saussure'owskimi kategoriami *langue i parole*. Zdaniem badaczki nie jest to konstrukt tożsamy z językiem, gdyż „nie jest abstrakcyjnym systemem znaków i reguł ich łączności”, [jak również] „nie jest jednostkową mową, *parole*. Nie należy bowiem do osoby; odwrotnie, to osoba należy do dyskursu w chwili, gdy przyjmuje określone role społeczne” (Grzmil-Tylutki, 2010: 10-11).

W interpretacjach wywodzących się z socjolingwistyki termin dyskurs dotyczy najczęściej „języka w użyciu rozumianego jako społecznie usytuowany proces. [Dyskurs] pełni konstruktywną i dynamiczną rolę w porządkowaniu obszarów wiedzy i powiązanych z nimi społecznych i instytucjonalnych praktyk” (Candlin, 1997: ix). Z kolei w perspektywie psycholingwistycznej dyskurs jest „całością złożoną z co najmniej dwóch wypowiedzi, która ma swój początek i koniec. Cechuje się spójnością, to znaczy kolejne wypowiedzi są ze sobą powiązane. Minimalną jednostką dyskursu jest para przyległa, np. pytanie – odpowiedź [...], może mieć on formę konwersacyjną lub tekstową [...]. Przykładami dyskursu są: rozmowa, opowiadanie, lekcja szkolna, wykład, sesja

parlamentarna, rozprawa w sądzie itp.” (Kurcz, 2000: 147). Cechą wspólną definicji powstałych na gruncie socjo- i psycholingwistycznym wydaje się przede wszystkim podkreślenie dynamicznego charakteru dyskursu i rozpatrywanie go w kategoriach działania i aktywnej interakcji (Kurcz, 2000).

W perspektywie glottodydaktycznej również akcentowany jest związek między charakterem dyskursu a określoną dziedziną życia społecznego i przypisanym jej funkcjom (Wilczyńska, 2012). Co więcej, podkreśla się, iż „zachowania komunikacyjne bynajmniej nie są ani całkowicie spontaniczne, ani dowolne, ani przypadkowe...[choć] rozpoznawanie i rozumienie danego typu dyskursu nie musi zawsze oznaczać faktycznej przynależności do danej wspólnoty ani też podzielenia prezentowanych treści” (Wilczyńska, 2012: 13). *Dyskurs* jest zatem rozumiany ogólnie jako styl wypowiedzi obserwowany w konkretnych interakcjach, który operuje określonym zbiorem środków wyrazu w postaci leksyki, konstrukcji gramatycznych oraz figur retorycznych. Środki te mają wyrażać treści i intencje komunikacyjne typowe dla określonej dziedziny aktywności jednostki (Wilczyńska, 2002c). Odmiany dyskursu są zatem praktycznie realizowane „w określonych gatunkach wytworzonych historycznie i wyspecjalizowanych funkcjonalnie oraz treściowo” (Wilczyńska, 2012: 14).

W odniesieniu do terminów *komunikacja* i *interakcja* można zaobserwować, iż często są one traktowane jako określenia zbliżone znaczeniowo, a nawet synonimiczne. Niewątpliwie zarówno komunikacja, jak i interakcja dotyczą procesów porozumiewania się, lecz jednocześnie warto zasygnalizować, iż szczegółowe definicje wskazują na istotne rozbieżności. A zatem pojęcie *komunikacji* podkreśla efekt lub cel działań mających formę porozumiewania się. Jest zatem społeczną formą współdziałania. Z kolei termin *interakcja* dotyczy przede wszystkim fizycznych aspektów komunikacji, czyli faktycznej wymiany komunikatów między rozmówcami (Wilczyńska, 2002c). Badacze podkreślają ponadto wielokrotnie, iż jest to kategoria pojęciowa, która „mimo że może być uznana za podstawową dla licznych teorii psychologicznych i socjologicznych, nie została jak dotąd jednoznacznie zdefiniowana” (Kubiak-Szymborska, 2005: 20), a samo zjawisko interakcji jest wieloaspektowe i wieloznaczne (Aleksandrak, 2017).

W perspektywie glottodydaktycznej interakcja jest prawdopodobnie najczęściej rozumiana jako „wymiany werbalne posiadające wartość komunikacyjną, w trakcie których uczniowie anagazują się w szereg różnorodnych procesów (np. negocjacja, modyfikowanie produkcji językowej, interpretowanie dostępnych danych językowych, przekazywanie i odbiór informacji zwrotnej). Procesy te uznaje się za dostarczające istotnych informacji językowych, które w świetle badań korzystnie wpływają na uczenie się języka, przy czym uważa się, że interakcja jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym

do opanowania języka obcego” (DeKeyser, 2007: 308).³ Ujęcie to wyraźnie odnosi się do kontekstu formalnej nauki języka i identyfikuje jej podstawowe funkcje, czyli dostarczanie informacji językowych (*input*) i umożliwianie produkcji w języku docelowym (*output*). Szczególna rola interakcji w klasie językowej niewątpliwie wiąże się także z faktem, że właśnie za ich pomocą nauczanie i uczenie się są realizowane – oznacza to, iż interakcja jest zarówno środkiem, jak i celem uczenia się. Jako tak istotne zjawiska interakcje stają się zatem obiektem szczególnej uwagi pedagogicznej (Hall, Walsh, 2002), wyrażanej w kontroli, analizie, planowaniu oraz wspieraniu interakcji uczących się przez nauczyciela. Innymi słowy, wśród glottodydaktyków, zarówno teoretyków, jak i praktyków, dość powszechne jest przekonanie, że jakość interakcji w klasie językowej przekłada się na jakość uczenia się i jego wyniki (Aleksandrak, 2018).

4. Problematyka autentyczności

Pojęcie *autentyczności* pojawia się w literaturze glottodydaktycznej w różnych znaczeniach i kontekstach. Powoduje to odczucie pewnego braku spójności w interpretacji przymiotnika *autentyczny* i w znacznym stopniu oddaje kontrowersje wokół istoty autentyczności w nauczaniu języków obcych (Ciepielewska-Kaczmarek, 2013). Przymiotnik ‘autentyczny’ funkcjonuje zarówno w znaczeniu ‘prawdziwy, naturalny’ w odniesieniu do danego dyskursu, jak i ‘oryginalny’ w odniesieniu do materiałów dydaktycznych, przy czym niezależnie od postulowanego znaczenia, *autentyczność* jest przedstawiana jako atrybut pożądany (Mishan, 2004: 219), wywołujący pozytywne skojarzenia z pojęciami takimi jak oryginalność, naturalność, czystość i jakość.

W ramach dyskusji toczącej się na temat *autentyczności* w literaturze przedmiotu można wyróżnić trzy główne obszary zainteresowania badawczego glottodydaktyków:

- autentyczność procesu uczenia się,
- autentyczność komunikacji obcojęzycznej w klasie językowej,
- materiały autentyczne.

Co istotne, zauważyć można znaczącą ewolucję interpretacji samego pojęcia, a mianowicie odchodzenie od rozumienia przymiotnika ‘autentyczny’ jako tożsamego z ‘prawdziwy’ w kierunku odnoszenia go do autentyczności wewnętrznej uczących się (Ciepielewska-Kaczmarek, 2013) i nadawania mu sensu bliższego słowu ‘istotny’ w perspektywie osobistej.

³ Tłumaczenie własne.

Na uwagę zasługuje szereg interpretacji pojęcia autentyczności obecnych w debacie glottodydaktycznej, przy czym sama ich liczba wskazuje na konieczność jasnego identyfikowania przyjętej perspektywy teoretycznej. I tak, według van Liera (1996: 128) uczniowie i nauczyciel, dzięki zaangażowaniu w swoje działania, dokonują aktu autentyzacji samego procesu uczenia się i języka stosowanego dla jego celów – tym samym autentyczność należy rozumieć jako efekt procesu, w którym uczestniczą. Z kolei Widdowson (1998) wskazuje na potrzebę rozróżnienia między zadaniami zorientowanymi na uczenie się języka oraz zadaniami nastawionymi na jego wykorzystanie (ang. *language-learning and language-using activities*). W jego interpretacji autentyczność to konstrukt społeczny, który wynika z charakteru danego zadania realizowanego na lekcji języka. Autentyczność nie jest zatem związana z pochodzeniem materiałów dydaktycznych czy też typem języka stosowanego w interakcjach, lecz dotyczy natury uczestnictwa uczniów w procesie uczenia się języka. Zadania, które uczący się akceptują w określonym momencie jako uzasadnione, stają się autentyczne w danym kontekście sytuacyjnym.

Brown i Menasche (2005) uważają, że należy wyodrębnić trzy różne poziomy autentyczności zadania: rzeczywistą, symulowaną i dydaktyczną. Wysuwają jednocześnie tezę, iż w warunkach szkolnych trudno mówić o autentyczności rzeczywistej, gdyż taka jest możliwa jedynie w sytuacji immersji w naturalnym środowisku danego języka, gdzie nauczyciel jest niedostępny a użytkownicy języka realizujący konkretne zadanie komunikacyjne mogą polegać jedynie na sobie (Brown, Menasche, 2005). Z tej perspektywy autentyczność wydaje się zatem całkowicie nieosiągalna w zinstytucjonalizowanym, formalnym nauczaniu języka. Odmienne stanowisko zajmuje Taylor (1994), który podważa zasadność koncepcji abstrakcyjnej autentyczności. Uznaje on, podobnie jak Widdowson (1998), iż autentyczność to cecha języka i zadania komunikacyjnego, a także kwestia odczuć samych uczestników komunikacji, natury interakcji, w których uczestniczą, w tym poczucia autentyczności środowiska komunikacyjnego i stosowanych form wypowiedzi. Zgodnie z powyższym, autentyczność jest zatem każdorazowo tworzona przez uczestników interakcji społecznych.

Wilczyńska (2002a, 2002b) swoją koncepcję autentyczności opiera na własnym modelu osobistej kompetencji komunikacyjnej. Autentyczność jest rozumiana tutaj jako forma osobistego zaangażowania uczących się w proces rozwijania umiejętności językowych i jest ściśle związana z osobowością, możliwościami i aspiracjami danej osoby. Takie ujęcie wskazuje na osobisty wymiar autentyczności oraz znaczenie indywidualnych mechanizmów regulacyjnych w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej jednostki. Manifestacją tak pojmowanej autentyczności jest indywidualny styl komunikacyjny danej osoby, który określa sposób negocjowania celów i statusu jednostki w interakcjach.

Zabierając głos w dyskusji na temat autentyczności, Grucza (2004) dokonuje podziału na teksty autentyczne i oryginalne⁴. W omawianym ujęciu autentyczność danego tekstu jest rozpatrywana w kategoriach jego przystawalności „do sytuacji komunikacyjnej, w której lub dla której został sformułowany. O autentyczności danego tekstu nie da się więc rozstrzygnąć abstrahując od kontekstu sytuacyjnego” (Grucza, 2004: 80). Tym samym autentyczność i oryginalność stanowią niejako dwie osobne cechy tekstu, które nie determinują się wzajemnie. Opanowanie umiejętności tworzenia tekstów i posługiwania się nimi jest w opinii Gruczy (2004) jednym z podstawowych celów procesu uczenia się języka obcego.

Również w zapisach *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) występują częste odniesienia do pojęcia autentyczności, a sam przymiotnik ‘autentyczny’ pojawia się w tekście dokumentu wielokrotnie, chociaż, jak zauważa Smuk (2013), w polskojęzycznym tłumaczeniu *Europejskiego portfolio językowego* ma to miejsce zdecydowanie rzadziej niż w wydaniach angielskim i francuskim⁵. W tym miejscu należy dodać, iż obserwacje autora pozwoliły na sformułowanie interesujących wniosków na temat funkcjonowania pojęcia autentyczności w ESOKJ (Smuk, 2013: 114), zgodnie z którymi:

- autentyczność jest utożsamiana z życiem codziennym i sytuacjami rzeczywistymi, ale nie zdefiniowano zadowalająco granicy pomiędzy działaniem (zadaniem, interakcją, tekstem) „autentycznym” a „dydaktycznym”,
- zauważyć można brak spójności w dostępnych w ESOKJ definicjach zadań i tekstów,
- autentyczność jest definiowana w odniesieniu do kontekstu zewnętrznego, pozaszkolnego,
- ocena kompetencji ucznia powinna według ESOKJ uwzględniać umiejętności praktyczne, co tworzy nową perspektywę dla zagadnienia autentyczności, ale może powodować problemy z obiektywnym ocenianiem ucznia i stosowaniem kryteriów.

Mając na uwadze powyższe omówienia, zasadne wydaje się stwierdzenie, iż poza dość niespójną interpretacją wynikającą z zapisów ESOKJ, autentyczność rozumiana jest obecnie przez badaczy zajmujących się tym zagadnieniem jako

⁴ Tekst rozumiany jest tutaj jako spójna treściowo wypowiedź ustna lub pisemna, która zawiera określone wzorce strukturalne, umożliwiające uczącym się tworzenie własnych wypowiedzi. Tekst oryginalny to tekst, który pojawia się w niezmienionej formie w kontekście oryginalnym, czyli tym, dla którego został pierwotnie sformułowany, lub też w kontekście zmienionym.

⁵ Zdaniem autora (Smuk, 2013), jest to efektem częstego stosowania w polskiej wersji określeń w zamierzeniu synonimicznych lub bliskoznacznych (np. oryginalny, życie codzienne, z życia wzięte, rzeczywiste sytuacje, normalne warunki).

wewnętrzna akceptacja i zaangażowanie w podejmowane działania, które w kontekście edukacyjnym można interpretować jako „autentyzm uczenia się” (Niemierko, 2007). Dotyczy przede wszystkim autentyczności doświadczenia uczestniczących podmiotów oraz sytuacji⁶, w której uczenie się zachodzi, a nie zagadnień związanych z pochodzeniem tekstów wykorzystywanych na lekcjach, czy też charakterem języka stosowanego przez uczących się w interakcjach (Aleksandrak, 2018).

5. Różnice indywidualne

Problematyka różnic indywidualnych jest zagadnieniem często podejmowanym w badaniach glottodydaktycznych. Jednak konieczność korzystania z bazy pojęciowej i narzędzi badawczych zapożyczonych z innych dziedzin nauki powoduje, iż sama popularność tematyki staje się pewnego rodzaju utrudnieniem i pułapką. Często bowiem badaniom nad czynnikami indywidualnymi towarzyszy jednocześnie dążenie do wskazania ogólnych zasad kierujących procesem uczenia się oraz podkreślanie indywidualnego charakteru i specyfiki działań poszczególnych uczących się, w tym różnorodności zachowań, celów, a także osiągniętych efektów uczenia się. Badania w tym zakresie dodatkowo komplikuje fakt, iż tematyka różnic indywidualnych nie jest wolna od niejasności i kontrowersji, które wynikają głównie z braku w miarę jednoznacznej definicji czynników indywidualnych oraz ich jednolitej typologii (zob. Pawlak, 2017).

I tak, w podejściu tradycyjnym zaobserwować można uznawanie zmiennych indywidualnych i istniejących między nimi zależności za wymiary względnie statyczne. Jednak Dörnyei (2012) wyraźnie zaznacza, że istnieje potrzeba zmiany dotychczas obowiązującego paradygmatu. Zdaniem badacza możliwości podejścia tradycyjnego zostały już wyczerpane, co wynika w głównej mierze ze zbyt idealistycznych przesłanek stojących u jego podstaw. Dörnyei (2012: 182) uznaje, iż poniższe założenia typowe dla tradycyjnego rozumienia czynników indywidualnych nie uwzględniają ich procesualnego charakteru i wpływu kontekstu sytuacyjnego na zachowania uczących się:

- różnice indywidualne istnieją w tym sensie, że można je zdefiniować i zoperacjonalizować w sposób naukowy,
- różnice indywidualne są atrybutami względnie stałymi,
- różne cechy indywidualne tworzą stosunkowo monolityczne komponenty, które wpływają na funkcjonowanie człowieka w rozmaitych aspektach życia (jako takie są ze sobą powiązane w niewielkim stopniu),
- różnice indywidualne są wewnętrznymi cechami osoby uczącej się – w związku z tym nie podlegają wpływom środowiska zewnętrznego.

⁶ Jak zaznacza Ciepielewska-Kaczmarek (2013: 53), niemieckojęzyczna literatura przedmiotu podkreśla właśnie wartość tzw. autentyczności sytuacyjnej w procesie uczenia się.

Odmienne założenia składają się na interpretację zakładającą dynamiczny charakter czynników indywidualnych, która znajduje odzwierciedlenie w tzw. teorii dynamicznych systemów złożonych (ang. *complex dynamic systems theory*). Jej istotą jest uwzględnienie procesualnego i zmiennego charakteru różnic indywidualnych, w tym zmian zachodzących pod wpływem kontekstu sytuacyjnego. Zgodnie z powyższą teorią czynniki indywidualne są interpretowane przez pryzmat szeregu systemów, które współistnieją i wzajemnie na siebie oddziałują (Ellis, Larsen-Freeman, 2006; de Bot, Lowie, Verspoor, 2007; Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Dörnyei, Ryan, 2015; Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015). Różnorodne czynniki kognitywne, afektywne i motywacyjne (Dörnyei, 2012) tworzą złożoną sieć, na którą istotny wpływ ma ponadto środowisko uczenia się, zarówno w skali makro, jak i mikro.⁷ To dynamiczne ujęcie różnic indywidualnych wydaje się obecnie dominować nie tylko w modelowaniu teoretycznym, ale także, w coraz większym stopniu, w glottodydaktycznych badaniach empirycznych.

U źródeł problemów terminologicznych związanych z interpretacją czynników indywidualnych stoi jednak zazwyczaj nie tylko brak jasnego stanowiska i wskazania określonego podejścia do charakteru tych czynników, ale także wielość obecnych w literaturze przedmiotu definicji poszczególnych atrybutów. Jednym z elementów uwzględnianych w definicjach jest wymiar stabilności danego czynnika, drugim – stopień jego występowania, czyli intensywność lub nasilenie u danej osoby. Za główne, tradycyjne różnice indywidualne w procesie uczenia się języka obcego zazwyczaj uznaje się *zdolności językowe*, *motywację*, *strategie* oraz *style uczenia się* (Dörnyei, 2012). Z kolei Ellis (1994: 517) podkreśla, iż w opinii wielu nauczycieli języków obcych czynnikiem indywidualnym mającym największy wpływ na sukces lub porażkę w nauce języka jest *osobowość* ucznia. Podobny pogląd wyrażają Ehrman i Oxford (1995: 82), uwypuklając ponadto wpływ osobowości na wybór strategii uczenia się. Warto także przytoczyć stanowisko Dewaele (2012: 43), który podkreśla zmienny charakter pewnych cech osobowości ucznia i związek ich dynamiki z konkretnym kontekstem uczenia się. Niemniej jednak badacz stwierdza, że trudno jest wskazać konkretne efekty wpływu osobowości jednostki na procesy uczenia się i produkcji językowej, a także odróżnić je od tych będących wynikiem oddziaływania czynników społecznych, kognitywnych lub związanych z kontekstem sytuacyjnym.

Znaczne kontrowersje budzi również pojęcie *zdolności językowych* (ang. *language aptitude*), głównie z powodu braku precyzyjnego określenia jakie zdolności są w istocie zdolnościami językowymi i w jaki sposób są powiązane z innymi cechami jednostki, przede wszystkim z inteligencją. Literatura dotycząca

⁷ Skala makro dotyczy tutaj uwarunkowań kulturowych, skala mikro zasad i sposobów funkcjonowania konkretnej klasy językowej.

struktury inteligencji i zdolności intelektualnych wymienia zdolności potencjalne (ang. *capacities*), zdolności rzeczywiste (ang. *abilities*) oraz zdolności, które można faktycznie zaobserwować w trakcie wykonywania konkretnego zadania (ang. *performance*). Zdolności językowe są uważane za atrybut potencjalnie kształtujący przyszły poziom kompetencji w języku obcym. Innymi słowy, zdolności językowe to predyspozycje, które „są w miarę trwałe, niezależne od doświadczenia i tylko w niewielkim stopniu podlegające modyfikacji w toku ćwiczenia” (Rysiewicz, 2006: 18).

Testy predyspozycji językowych opierają się na modelu zdolności, który obejmuje cały zestaw komponentów: zdolności słuchowe, zdolność do uczenia się indukcyjnego, pamięć i wrażliwość gramatyczną. Ze względu na to, iż zwykle koncentrują się one na formie językowej ignorując aspekty komunikacyjne, ich adekwatność bywa jednak często kwestionowana. Harmer (2007: 85) zauważa na przykład, że formuła testów zdecydowanie faworyzuje uczniów analitycznych, a prawdopodobieństwo dobrego wyniku u osób podchodzących do nauki języka w sposób bardziej holistyczny jest znacznie ograniczone. Dörnyei (2012: 183) z kolei podkreśla jak bardzo nieprecyzyjne jest samo pojęcie zdolności językowych i postuluje, aby zagadnienie to było zawsze rozpatrywane w określonym kontekście sytuacyjnym i uwzględniano dynamiczną zależność między kontekstem a prezentowanymi umiejętnościami/zdolnościami.

Czynnikiem indywidualnym prawdopodobnie najczęściej przywoływanym w literaturze glottodydaktycznej wydaje się być *motywacja*, interpretowana zwykle jako wewnętrzna siła, impuls lub bodziec, który nadaje kierunek działaniom człowieka i prowadzi do osiągnięcia konkretnego celu. Motywacja jest również definiowana jako czynnik, który uaktywnia zachowania człowieka, jako działanie skierowane na cel czy też wpływ potrzeb na intensywność działań jednostki. Bywa również rozumiana jako decyzja o podjęciu działania, które wymaga intelektualnego lub/i fizycznego wysiłku w intencji osiągnięcia wcześniej określonego celu (Williams, Burden, 1997: 120). Typologie motywacji zazwyczaj odnoszą się do jej źródeł. Motywacja zewnętrzna (ang. *extrinsic motivation*) wiąże się z oczekiwaniem sukcesu i korzyści z niego wynikających, podczas gdy motywacja wewnętrzna (ang. *intrinsic motivation*) oznacza postrzeganie danej aktywności jako przynoszącej satysfakcję lub jako czynność mało interesującą, a nawet frustrującą (Ur, 2012: 10). W psychologii społecznej często pojawia się pojęcie motywacji integrującej (chęć integracji z określoną grupą społeczną) i motywacji instrumentalnej (podejmowanie działania w celu osiągnięcia korzyści, np. materialnej lub edukacyjnej). W obliczu takich rozbieżności terminologicznych oraz faktu, iż motywacja wydaje się terminem powszechnie zrozumiałym i pozornie oczywistym warto mieć na uwadze, że pojęcie to w rzeczywistości funkcjonuje jednocześnie w kilku wykluczających się zakresach (Dörnyei, 2014: 519):

- jako emocja i percepcja (poznanie),
- jako względnie stała cecha indywidualna i atrybut zmienny,
- jako proces w stanie ciągłej zmiany,
- jako czynnik charakteryzujący danego ucznia, jednostkę (np., zainteresowanie danym przedmiotem czy zagadnieniem) i jako element zależny od środowiska uczących się (stosunek do kraju danego obszaru językowego w obrębie określonej wspólnoty lub narodowości).

Elementem wspólnym w rozważaniach nad zjawiskiem motywacji jest dla odmiany pogląd, iż powiązana z nią problematyka w istocie rzeczy skupia się wokół jednego fundamentalnego pytania: dlaczego ludzie zachowują się w taki, a nie inny sposób oraz podejmują określone działania (Dörnyei, 2014).

Kolejny czynnik indywidualny – *strategie uczenia się* – mimo że doczekały się ogromnej liczby definicji w literaturze przedmiotu nadal są uznawane za temat raczej trudny i niejednoznaczny. Zazwyczaj są interpretowane jako zachowania lub działania podejmowane przez uczących się w celu zoptymalizowania procesu uczenia się, dostosowania go do indywidualnych potrzeb i możliwości oraz uczynienia bardziej satysfakcjonującym (Oxford, 1990). Według innych często przywoływanych definicji, strategie uczenia się to indywidualnie dobierane techniki, działania, plany i decyzje, które mają na celu ułatwienie i regulację uczenia się. Istotne różnice terminologiczne w interpretacji pojęcia strategii uczenia się występują w bardziej szczegółowych ujęciach tematyki. I tak, Ellis (1994) wyróżnia strategie uczenia się języka i strategie uczenia się sprawności, czyli dzieli strategie na działania uczniów zmierzające do opanowania lingwistycznej i socjolingwistycznej wiedzy na temat języka (strategie uczenia się języka) oraz wysiłki podejmowane w celu opanowania konkretnych sprawności językowych (strategie uczenia się sprawności). Cohen z kolei (1998) wyodrębnia strategie uczenia się i strategie użycia języka obcego, traktując je jako kroki lub działania świadomie podejmowane przez ucznia w celu usprawnienia uczenia się lub/i użycia języka. Zdaniem badacza, pojęcie strategii obejmuje zarówno ogólne podejście, jak i konkretne działania oraz techniki wykorzystywane przez uczących się. Strategie są w niniejszym ujęciu traktowane jako swoiste kontinuum, które obejmuje strategie ogólne (np. formułowanie hipotez na temat funkcjonowania języka), strategie nieco bardziej konkretne (np. specyficzne strategie rozwijania umiejętności mówienia), a także strategie szczegółowe (np. próba streszczenia wypowiedzi ustnej w celu sprawdzenia jej spójności).

Wobec nagromadzenia definicji i typologii strategii w literaturze przedmiotu pomocne mogą okazać się listy charakterystycznych cech zachowań określanych mianem strategii uczenia się. Analiza takich zestawień (Oxford, 1990;

Ellis, 1994) pozwala na wyodrębnienie cech ogólnie uznawanych przez badaczy za typowe zachowania strategiczne, wskazując jednocześnie, iż pojęcie strategii uczenia się jest bardzo pojemne. Co więcej, na przykład Dörnyei (2012: 181) sugeruje, że strategii prawdopodobnie nie należy zaliczać do różnic indywidualnych. Zdaniem badacza nie są to bowiem indywidualne cechy jednostki, lecz zestaw idiosynkratycznych zachowań, które uczniowie wykorzystują w określonych sytuacjach po wcześniejszym stwierdzeniu ich przydatności.

Style uczenia się to kolejny konstrukt wpisujący się w szeroko rozumiany obszar różnic indywidualnych. Termin został zapożyczony bezpośrednio z psychologii, a jego atrakcyjność dla dydaktyki języków obcych wynika z demokratycznego charakteru samego pojęcia. Inaczej niż konstrukt zdolności językowych, termin ten sugeruje, że każdy styl uczenia się posiada określone zalety i wady, tak więc każdy może zostać z pożytkiem wykorzystany w procesie uczenia się języka obcego. Mimo niewątpliwej popularności terminu trzeba zaznaczyć, iż brak w literaturze jednolitej definicji stylu uczenia się, która umożliwia jednoznaczne rozróżnienie między stylami uczenia się a stylami kognitywnymi oraz strategiami uczenia się. Style uczenia się definiowane są zwykle jako spójne sposoby postępowania, które wytyczają kierunek działań związanych z uczeniem się, czy też preferowane przez ucznia sposoby przyswajania wiedzy i umiejętności. Jednak Dörnyei i Skehan (2005: 602) wskazują na konieczność uszczegółowienia tej zbyt ogólnej, ich zdaniem, definicji, tak aby podkreślić różnicę między stylem kognitywnym a stylem uczenia się i uniknąć ujednoczenia pojęć w piśmiennictwie specjalistycznym.

6. Podsumowanie

Problemy terminologiczne w glottodydaktyce zapewne dalece wykraczają poza zjawiska naświetlone w niniejszym artykule, który zawiera przykłady ilustrujące rozbieżności ograniczone do pewnego wycinka rozważań. W zamierzeniu są to jednak przykłady terminów i ich interpretacji o kluczowym znaczeniu dla przedmiotu badań glottodydaktyki jako takiej – stąd też na podstawie ich analizy można pokusić się o wnioski o bardziej ogólnym charakterze.

Podstawowym źródłem problemów wydaje się zatem brak nawyku jasnego definiowania terminów należących do grupy pojęć otwartych w wielu opracowaniach z dziedziny glottodydaktyki lub też brak osadzenia danego badania lub wywodu teoretycznego w określonej perspektywie, która jednocześnie sugeruje lub określa interpretację kluczowych pojęć. Można również zaobserwować skłonność, by traktować pewną grupę terminów (np. wskazane w artykule pojęcia *komunikacji*, *interakcji*, *kompetencji*, *motywacji*) jako oczywiste, jednolicie zdefiniowane i niepodlegające dyskusji, czy też przeciwnie,

jako zjawiska ogólne, niedookreślone, wielowymiarowe, a przez to wymykające się definicjom i w efekcie zbyt wieloznaczne, by mogły stanowić adekwatny punkt odniesienia w badaniach i debatach glottodydaktycznych. Taki stan rzeczy zapewne nie przyczynia się do wzmocnienia statusu glottodydaktyki jako nauki, niestety często nadal postrzeganej jako niedoświadczona, młoda gałąź tzw. nauk ościennych. Skutecznym i stosunkowym prostym sposobem radzenia sobie z sytuacją braku jednoznaczności danego terminu jest stosowanie zasady definicji regulującej. Nieostre znaczeniowo pojęcia należy w tym celu okroić poprzez wyraźne zakreślenie ich granic i precyzyjne wskazanie definicji przyjętej w danym badaniu lub wywodzie teoretycznym.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrzak M. (2018), *Rozwijanie sprawności mówienia w kształceniu neofilologicznym z perspektywy studentów uczących się języka angielskiego jako obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Aleksandrzak M. (2017), *Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska*. „Neofilolog”, nr 49(2), s. 163-177.
- Bachman L. F. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L. F., Palmer A. (1996), *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown S., Menasche L. (2005), *Defining authenticity*. <http://www.as.yzu.edu/~english/BrownMenasche.doc> [DW 04. 01. 2011].
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*. (w:) Richards J. C., Schmidt R. (red.), *Language and communication*. London: Longman, s. 2-27.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1-47.
- Candlin C. (1997), *General Editor's preface*, (w:) Gunnarsson B. L., Linell P., Nordberg B. (red.), *The construction of professional discourse*. London: Longman.
- Celce-Murcia M. (2007), *Rethinking the role of communicative competence in language learning*, (w:) Alcón Soler E., Jordá M. P. (red.), *Intercultural language use and language learning*. Heidelberg: Springer, s. 41-57.
- Celce-Murcia M., Dörnyei Z., Thurell S. (1995), *A pedagogical framework for communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications*. „Issues in Applied Linguistics”, nr 6 (2), s. 5-35.

- Ciepielewska-Kaczmarek L. (2013), *Postulat autentyczności w glottodydaktyce*, (w:) Puppel S., Tomasziewicz T. (red.), *Scripta manent – res nova*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 47-56.
- Cohen A. D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Longman.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Dakowska M. (2015), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- de Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007), *A dynamic systems theory approach to second language acquisition*. "Bilingualism: Language and Cognition", nr 10, s. 7-21.
- DeKeyser R. M. (2007), *Glossary*, (w:) DeKeyser R. M. (red.), *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 303-311.
- Dewaele J.-M. (2012), *Personality: personality traits as independent and dependent variables*, (w:) Mercer S., Ryan S., Williams M. (red.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 42-57.
- Dörnyei Z. (2012), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2014), *Motivation in second language learning*, (w:) Celce-Murcia M., Brinton M., Snow M. (red.), *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: National Geographic Learning/Cengage Learning, s. 518-531.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.) (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*. New York: Routledge.
- Dörnyei Z., Skehan P. (2005), *Individual differences in second language learning*, (w:) Doughty C. J., Long M. H. (red.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 589-630.
- Duszak A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ehrman M., Oxford R. (1995), *Cognition plus: Correlates of language learning success*. "The Modern Language Journal", nr 79, s. 67-89.
- Ellis N., Larsen-Freeman D. (2006), *Language emergence: implications for applied linguistics. Introduction to the special issue*. "Applied Linguistics", nr 27 (4), s. 558-589.
- Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Grucza S. (2004), *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 19, s. 75-83.
- Grzmil-Tylutki H. (2010), *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu: historia, tendencje, perspektywy*. Kraków: Universitas.
- Hall J. K., Walsh M. (2002), *Teacher-student interaction and language learning*. “Annual Review of Applied Linguistics”, nr 22, s. 186-203.
- Harmer J. (2007), *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hymes D. (1972), *On communicative competence*, (w:) Pride J. B., Holmes J. (red.), *Sociolinguistics: Selected readings*. London: Penguin Books, s. 269-293.
- Jaroszewska A. (2012), *Komunikacja interpersonalna na lekcji języka obcego – typologia czynników determinujących dyskurs*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 6, s. 73-81.
- Kubiak-Szyborska E. (2005), *Nauczyciele akademicki – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Kurcz I. (2000), *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Mishan F. (2004), *Authenticating corpora for language learning: a problem and its resolution*. “ELT Journal”, nr 58, s. 219-227.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne*. „Neofilolog”, nr 48 (1), s. 9-28.
- Rysiewicz J. (2006), *Uzdolnienia językowe – nieporozumienia a rzeczywistość badawcza*. „Neofilolog”, nr 29, s. 17-25.
- Smuk M. (2013), *O czym i jak rozmawiać, by „było autentycznie”?* Wyniki badania na temat autentyczności w klasie, (w:) Pawlak M. (red.), *Mówienie w języku obcym – skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno – Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 107-127.
- Taylor D. (1994), *Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity?* TESL-EJ vol. 1/2. <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej02/a> [DW 12.02.2012].
- Ur P. (2012), *A Course in English language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Dijk T. (red.) (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Ek J. A. (1986), *Objectives for foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.

- van Lier L. (1996), *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- Widdowson H. (1998), *Context, community and authentic language*. "TESOL Quarterly", nr 32 (4), s. 705-716.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2002a), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51-67.
- Wilczyńska W. (2002b), *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 69-83.
- Wilczyńska W. (2002c), *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych – doskonalenie w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 317-335.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. „Neofilolog”, nr 34, s. 21-35.
- Wilczyńska W. (2012), *Czy pojęcie dyskursu jest przydatne w glottodydaktyce?* „Neofilolog”, nr 38, s. 7-25.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young R. (2011), *Interactional competence in language learning, teaching and testing*, (w:) Hinkel E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Volume II. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 426-443.
- Zajac J. (2011), *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa*, (w:) Komołowska H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 18-35.

Received: 31. 12. 2019

Revised: 25. 10. 2020

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

monika.grabowska@uwr.edu.pl

Witold Ucherek

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0002-7954-7206>

witold.ucherek@uwr.edu.pl

Monika Sułkowska (red.)

Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach.

Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2019,

t. 1: A. Dolata-Zaród, D. Topa-Bryniarska, Język francuski, t. 2: A. Gwiazdowska, Z. Lamba, Język hiszpański, t. 3: L. Marcol-Cacoń, A. Pastucha-Blin, Język włoski.

Keywords: phraseology, phraseodidactics, set expression, names of body parts, French, Spanish, Italian, exercises

Słowa kluczowe: frazeologia, frazeodydaktyka, frazeologizm, nazwy części ciała, francuski, hiszpański, włoski, ćwiczenia

W 2019 roku roku nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego ukazały się trzy opracowania pomyślane jako pomoc w przyswajaniu frazeologizmów najbardziej popularnych w Polsce języków romańskich: francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego. Powstały one w ramach projektu realizowanego na tej uczelni przez siedmioosobowy zespół, którego kierownikiem jest dr hab. Monika Sułkowska, romanistka od lat specjalizująca się w teoretycznych badaniach nad frazeologią i w dydaktyce frazeologii (zob. Sułkowska, 2013).

Podkreślić tu należy, iż frazeodydaktyka, tak dynamicznie się ostatnio rozwijająca, jest jeszcze dyscypliną stosunkowo młodą (zob. Sułkowska, 2018), toteż w odróżnieniu od „bogatej oferty rynkowej w zakresie słowników frazeologicznych różnego typu, publikacje frazeodydaktyczne ciągle należą do rzadkości” (Sułkowska, red., 2019a: 7). Tymczasem skala biegłości językowej ESOKJ (2003: 101) dla zasobu słownictwa zawiera odniesienie do „dobrej znajomości wyrażeń idiomatycznych” dla poziomu C1 oraz „szerokiego zasobu leksykalnego, obejmującego wyrażenia idiomatyczne” dla poziomu C2¹. Opanowanie wyrażeń idiomatycznych pojawia się również w opisach najwyższych poziomów biegłości dla stosowności socjolingwistycznej (ESOKJ 2003: 109) oraz jako jeden z istotnych wyznaczników poziomu C2 (ibid.: 44). W sumie ESOKJ wymienia wyrażenia idiomatyczne 21 razy w różnych tabelach opisów biegłości.

Recenzowane zbiory ćwiczeń uzupełniają zatem pewną lukę w zakresie dodatkowych materiałów służących doskonaleniu jakże istotnych kompetencji frazeologicznych. Zamiarem autorek nie jest przy tym uwzględnienie maksymalnie obszernego zasobu frazeologicznego danego języka; koncentrują się one na jednej, charakterystycznej grupie, a mianowicie na jednostkach zawierających nazwy części ciała ludzkiego (tzw. rzeczowniki somatyczne) bądź nazwy „jego atrybutów” (Sułkowska, red., 2019a: 7; dopowiedzenie to rozszerza zakres wskazany w tytule²). Taki wybór przedmiotu ćwiczeń nie jest naturalnie przypadkowy: już ojciec polskiej frazeologii podkreślał, że „w zakresie rzeczowników do najbogatszych i najproduktywniejszych frazeologicznie należą nazwy organów i części ciała” (Skorupka, 1953: 10). Obserwacja ta dotyczy nie tylko polszczyzny, ale także interesujących nas języków romańskich, co pozostaje w bezpośrednim związku z istnieniem uniwersaliów biologicznych: doświadczenia różnych wspólnot językowych z ciałem ludzkim uwidoczniają się w występowaniu w językach naturalnych zarówno *nominów anatomików*, jak i frazeologizmów je zawierających. Dość powiedzieć, że w ćwiczeniach z hiszpańskiego takich frazeologizmów odnotowaliśmy ponad 400, z francuskiego – ponad 900, a z włoskiego – około 1000.

Wspólna dla wszystkich trzech tomów jest ich kompozycja: słowo wstępne redaktor naukowej (takie samo dla każdego tomu), część zasadnicza, trzy końcowe

¹ Odnotujemy, że w ESOKJ nie stosuje się terminów *frazeologia* czy *frazeologizm*, lecz operuje się ogólnym określeniem *stałe wyrażenia*; do klasy takich wyrażeń zalicza się m.in. jednostki nazywane w tym źródle utartymi formułami, wyrażeniami idiomatycznymi, szablonowymi zwrotami czy kolokacjami. Rzecz jasna, termin *frazeologizm* w swym użyciu generycznym obejmuje wszystkie wymienione jednostki.

² Romańskie frazeologizmy somatyczne są też przedmiotem wielojęzycznego słownika Sułkowskiej (2005).

testy sprawdzające, klucze do ćwiczeń i testów oraz bibliografia. Część ćwiczeniowa składa się z jednostek odpowiadających *grosso modo* nazwom części ciała uszeregowanym w kolejności alfabetycznej. Każdą z takich sekcji otwiera glosariusz frazeologizmów zawierających dane *nomen anatomicum*, które stanowią przedmiot kilku ćwiczeń (najczęściej od sześciu do ośmiu w danej jednostce); poszczególne frazeologizmy przynajmniej raz występują w jakimś ćwiczeniu.

W otwierającym tomy wstępie redagująca je Monika Sułkowska sygnalizuje szerokie podejście do frazeologii, co znajduje odzwierciedlenie w zgromadzonym we wszystkich tomach materiale językowym. Istotnie, obok idiomów, zdecydowanie najliczniejszych, bo stanowiących jądro kategorii, obecna jest w nim pewna ilość przysłów, wskaźników frazeologicznych w rozumieniu Lewickiego (2003: 157) czy frazeologizmów terminologicznych.

Zdefiniowani też zostają adresaci publikacji – osoby uczące się francuskiego, hiszpańskiego czy włoskiego na poziomach B2-C2, a w szczególności studenci kierunków romanistycznych. Zastanawiające jest to, że nigdzie nie jest *expressis verbis* powiedziane, iż chodzi o takich użytkowników, których językiem ojczystym jest polszczyzna. Owszem, sugeruje to język paratekstów (okładka, strona tytułowa, wstęp), jednak w dalszych partiach książek polski jest właściwie nieobecny: tytuły rozdziałów i ich sekcji, eksplikacje znaczeń frazeologizmów, opisujące je kwalifikatory, polecenia w ćwiczeniach sformułowane są w języku docelowym. Co więcej, niezwykle mało jest ćwiczeń, w których odnieszono by się do znajomości języka ojczystego. Dla przykładu, w pierwszym tomie na zasadzie wyjątku pojawia się jedno tylko ćwiczenie, w którym należy podać francuskie odpowiedniki kilku frazeologizmów polskich (Sułkowska, red., 2019a: 60), oraz inne, gdzie z kolei trzeba zaproponować polskie odpowiedniki frazeologizmów francuskich (ibid.: 84). *De facto* opracowania te mogą więc z powodzeniem być używane poza polskim kontekstem edukacyjnym.

Porównanie poszczególnych tomów pozwala zauważyć, że ich Autorkom pozostawiono pewną swobodę, jeśli idzie o selekcję materiału frazeologicznego, stopień szczegółowości opisu znaczeń frazeologizmów, opatrywanie ich kwalifikatorami, liczbę proponowanych ćwiczeń czy ich rodzaje. Wziąwszy to pod uwagę, potencjalny nabywca opracowania: nauczyciel akademicki, a nawet student wyższych lat romanistyki, doceniłby z pewnością zwięzły wykład dotyczący wyborów metodologicznych i rozstrzygnięć praktycznych zawarty we wstępie odautorskim do interesującej (lub interesujących!) go części ćwiczeń.

I tak, krótkiego komentarza wymaga samo pojęcie części ciała, wśród badaczy brak bowiem zgodności co do tego, jakie obiekty można za nie uznać. Wąsko rzecz ujmuje np. Wierzbicka (1975), nie traktując jako części ciała m.in. zębów, włosów czy paznokci. Autorki słusznie przyjęły stanowisko bardziej elastyczne, przywodzące na myśl listy nazw części ciała sporządzone przez Giuŕmianc

i Kozarzewską (1978) dla wybranych języków słowiańskich. W ćwiczeniach spotkamy więc frazeologizmy z komponentami nazywającymi zęby czy krew oraz niektóre narządy ciała. Dyskusyjne jest natomiast rozszerzenie inwentarza frazeologizmów o jednostki ogólnie określone jako zawierające nazwy atrybutów ciała – chodzi tu np. o łzy, ślinę, pryszcze, rany, umysł, duszę, a nawet to, co słynnym słowem nazwał Cambronne. Dalej, nie jest oczywiste uwzględnianie takich frazeologizmów, których komponent, ze względu na przesunięcie znaczeniowe (katachreza *inopiae causa*; zob. Domańska, 1993), nie funkcjonuje w swoim pierwotnym znaczeniu nazwy części ciała (np. we francuskim zwrocie *faire remettre des talons à ses chaussures* słowo *talons* – ‘obcasy’ – nie nazywa już części ciała, czyli pięt), czy też frazeologizmów z komponentem, którego wtórne znaczenie nazwy części ciała, powstałe w drodze metonimii, nie jest aktualizowane (np. w zwrocie *se serrer la ceinture* – ‘zaciśnąć pasa’ – francuski rzeczownik *ceinture*, użyty w swym znaczeniu pierwotnym, nie wskazuje na część ciała). Dla jasności można by zastrzec, że bierze się pod uwagę frazeologizmy ze składnikami, które przynajmniej w jednym ze swych znaczeń nazywają część ciała. Widać ponadto pewne rozbieżności w podejściu do nazw części ciała nie budzących żadnych wątpliwości: o ile np. w części włoskiej uwzględnione są frazeologizmy z nazwami twarzy (*faccia, viso, volto*), o tyle w części francuskiej nie pojawiają się jednostki o podobnym znaczeniu, będące przecież tworzywem frazeologizmów (*face, figure, visage*); publikacja zyskałaby na ujednocnieniu w tym zakresie.

Językoznawcy brak też we wstępie pobieżnej chociażby charakterystyki korpusu zgromadzonego na potrzeby każdego z tomów, a zwłaszcza informacji o kryteriach selekcji frazeologizmów. Uściślijmy więc, że jeśli chodzi o zasięg terytorialny języków, uwzględnione są zasadniczo ich podstawowe odmiany, co jest jak najbardziej wystarczające; jednym z bardzo nielicznych wyjątków jest francuska jednostka *sucer son pouce*, zidentyfikowana jako belgicyzm (podobnej informacji brak jednak przy zwrocie *faire de son nez*). Poza tym nie wiadomo, czy opracowania starają się objąć maksymalnie dużą liczbę używanych współcześnie jednostek z nazwą danej części ciała, które to podejście byłoby zrozumiałe dla poziomu C2, czy też mamy raczej do czynienia z ich wyborem, wystarczającym na poziomie B2; przypomnijmy tu, że liczba zgromadzonych frazeologizmów hiszpańskich jest ponad dwukrotnie niższa niż francuskich czy włoskich, czego nie sposób wytłumaczyć wyłącznie kontrastami międzyjęzykowymi. Ciekawych obserwacji dostarcza również porównanie inwentarza frazeologizmów z daną częścią ciała z odpowiednimi inwentarzami figurującymi w opracowaniach specjalistycznych. Dla przykładu, w kieszonkowym słowniku frazeologicznym autorstwa Ashraf i Miannay (1999) figuruje blisko 50 francuskich jednostek z komponentem *nez* (‘nos’), podczas gdy w glosariuszu

(Sułkowska, red., 2019a: 58-59) jest ich niecałe 30; co więcej, oba inwentarze pokrywają się tylko częściowo. Za jedno z kryteriów selekcji mogłaby posłużyć częstość występowania, jednak w przypadku frazeologizmów bywa ona trudna do określenia i stąd też zapewne w opracowaniach nie są stosowane kwalifikatory frekwencyjne.

Omawiane tomy różnią się także co do kwalifikacji stylistycznej i ekspresywnej frazeologizmów. Otóż w glosariuszach włoskich kwalifikatory nie występują. W pozostałych dwóch kilka jednostek uznano za wulgarne, przy czym nie należą do nich te zawierające francuskie słowo *merde* ('gówno'). Tomy hiszpański i francuski diametralnie różnią się w kwestii identyfikowania potocznych: uznano za nie aż około 180 na ogólną liczbę mniej więcej 400 frazeologizmów hiszpańskich, podczas gdy spośród ponad 900 frazeologizmów francuskich taki status ma jedynie około 50 jednostek. W naszym odczuciu rzeczywistości językowej bardziej odpowiada podejście auterek tomu hiszpańskiego. Jeszcze inna rozbieżność polega na tym, że z tomu francuskiego w ogóle wykluczono frazeologizmy z niektórymi nacechowanymi nazwami części ciała, jak *cul* ('dupa') czy *gueule* ('gęba'), natomiast występują one w dwóch pozostałych (por. np. *culo*).

Jeśli chodzi o typy proponowanych ćwiczeń, to skoncentrowane są one na nabywaniu kompetencji lingwistycznych (zob. ESOKJ, 2003: 99-106). W tym ujęciu, opracowania obejmują przede wszystkim zadania zamknięte dotyczące: a) konceptualizacji znaczenia frazeologizmów i b) ustalenia ich poprawnej formy.

Ćwiczenia odnoszące się do znaczenia polegają na przyporządkowaniu objaśnień do podanych frazeologizmów (przy tym autorki starają się dywersyfikować peryfrazy w języku docelowym, tak aby nie powtarzać sformułowań użytych w glosariuszu) albo, odwrotnie, frazeologizmów do podanych definicji. Zadania te występują również w wariantcie „prawda czy fałsz” połączonym z poleceniem skorygowania niewłaściwej peryfrazy lub jako test wyboru; mogą także polegać na przyporządkowaniu frazeologizmom ich antonimów czy określić antonimicznych. W nielicznych ćwiczeniach proponuje się połączenie frazeologizmu z jego definicją w języku polskim lub tłumaczenie wyrażenia z języka obcego na język polski. Tam, gdzie jest to możliwe, Autorki wykorzystują również potencjał synonimii frazeologicznej (np. dobieranie w pary frazeologizmów o podobnym znaczeniu w części włoskiej opracowania).

Drużga kategoria zadań zamkniętych to ustalanie poprawnego składu frazeologizmu w następujących typach ćwiczeń: korygowanie podanego frazeologizmu; usuwanie z podanego ciągu elementów, które nie występują w danym związku wyrazowym; usuwanie z podanego wyrażenia zbędnego słowa; łączenie podanych w dwóch kolumnach części frazeologizmów w poprawnie zbudowane związki; rozsypanka wyrazowa; uzupełnianie luk we frazeologizmach

wyrazami z podanej listy (albo wyrazami odgadniętymi na podstawie ilustracji); dobór odpowiedniej formy spośród paronimów lub odpowiedniej kategorii liczby pojedynczej/mnogiej (np. w języku włoskim *pugno* czy *pugni*). W części włoskiej częstym ćwiczeniem jest dzielenie ciągu liter na wyrazy wchodzące w skład danego frazeologizmu albo też uzupełnienie liter w poszczególnych wyrazach.

Powyższe zadania zamknięte wpisują się w dominujące w opracowaniu podejście semazjologiczne. Podejście onomazjologiczne reprezentowane jest przez tłumaczenie frazeologizmów polskich na język obcy (mediacja międzyjęzykowa) oraz odgadywanie frazeologizmów zawierających nazwę podanej części ciała na podstawie definicji. Ćwiczenie to występuje również w wariacie antonimicznym (na podstawie podanej definicji należy podać frazeologizm o przeciwnym znaczeniu).

Pośród zadań otwartych możemy wymienić, w ujęciu semazjologicznym, podanie definicji frazeologizmu (w poleceniu francuskim mowa jest także o wyjaśnieniu synonimicznym – *explication synonymique*) oraz tworzenie krótkich historyjek (5-6 zdań) z użyciem trzech podanych frazeologizmów.

Składnik pragmatyczny kompetencji komunikacyjnej pojawia się w zadaniach wymagających określenia sytuacji, w której użytkownik języka może posłużyć się podanym wyrażeniem (w formie testu wyboru). Interesującym wariantem tego ćwiczenia jest określenie, co musi się wydarzyć, aby dany frazeologizm mógł zostać użyty do opisu osoby. Inną opcją, bardzo korzystną w ramach przygotowania do interakcji, jest komponowanie mikrodialogów poprzez dobranie do podanej wypowiedzi odpowiedniej reakcji językowej zawierającej frazeologizm (ćwiczenie niepraktykowane niestety w części francuskiej). Oczywiście nie wszystkie frazeologizmy mogą być objęte takim ćwiczeniem, bo choć wszystkie mają psychologiczny status „chunks” (grupa słów lub wyrażeń przechowywana w pamięci jako odrębna jednostka znaczeniowa; zob. Miller, 1956), to nie wszystkie są predestynowane do funkcjonowania jako samodzielne akty mowy.

Dydaktyk życzyłby może sobie, aby polecenia odnoszące się do danego typu zadań były jednolite, tymczasem występują one w licznych wariantach stylistycznych, np. dla testu wyboru w części francuskiej: *Quel est le sens des locutions données? Choisissez la bonne réponse* (Sułkowska, red., 2019a: 22), *Choisissez la bonne réponse et rendez aux expressions données leur bon sens* (ibid.: 32), *Trouvez la signification des expressions données* (ibid.: 81). Bolesnie natomiast brakuje wykorzystania aspektu ludycznego wprowadzanych frazeologizmów w postaci dosłownej ikonograficznej interpretacji ich znaczenia, pozwalającej na włączenie prawej półkuli mózgu do procesu zapamiętywania tak obciążających pamięć jednostek wielowyrzowych³.

³ W części włoskiej podejście ludyczne zostało zastosowane w zadaniach polegających na ustaleniu kolejności pociętego tekstu: przyporządkowane każdemu fragmentowi słowa tworzą związek frazeologiczny.

Reasumując, w opracowaniach zdecydowanie dominuje podejście semajologiczne, co widać również w testach końcowych. W części hiszpańskiej polegają one wyłącznie na odtwarzaniu poznanych frazeologizmów na podstawie podanych peryfraz wyjaśniających, w części francuskiej i włoskiej są bardziej zróżnicowane. Preferowane są również zadania zamknięte, co ma tę zaletę, że uczeń może rozwiązania sprawdzić samodzielnie – ćwiczenia mogą być z powodzeniem wykonywane bez nauczyciela (wyjątkiem są bardzo nieliczne zadania o charakterze produktywnym). Doskonale spełnią również one swoją funkcję na etapie identyfikacji formalnej i semantycznej frazeologizmu w metodyce klasy odwróconej (por. np. Olszewska, 2018) jako materiał, z którym uczeń zapoznaje się przed lekcją w zadaniach receptywnych i mediacyjnych, na zajęciach zaś stosuje w praktyce w ćwiczeniach utrwalających, produkcyjnych oraz interaktywnych, zgodnie z podejściem działaniowym i komunikacyjnym. Rolą nauczyciela będzie wówczas dostarczenie odpowiednich kontekstów i opisów sytuacji komunikacyjnych pozwalających na spontaniczne posłużenie się poznanymi wyrażeniami.

BIBLIOGRAFIA

- Ashraf M., Miannay D. (1999), *Dictionnaire des expressions idiomatiques*. Paris: Le Livre de Poche.
- Domańska J. (1993), *La catachrèse („inopiae causa”) des noms des parties du corps humain. Une tentative d’analyse comparative du français et du polonais*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr 17, s. 123-128.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: CODN.
- Giulianini K., Kozarzewska E. (1978), *Ze studiów nad strukturą połączeń wyrazowych w językach wschodnio- i zachodniosłowiańskich*. „Z polskich studiów slawistycznych”, t. V, s. 357-368.
- Lewicki A.M. (2003), *Studia z teorii frazeologii*. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM.
- Miller G.A. (1956), *The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information*. „Psychological Review”, nr 63, s. 81-97.
- Olszewska J. (2018), *Metoda „odwróconej klasy” – nowy sposób na lekcję*. „Szkoła. Miesięcznik dyrektora”, nr 8, s. 62-62.
- Skorupka S. (1953), *Z zagadnień frazeologii*. „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 3-10.
- Sułkowska M. (2005), *Od stóp do głów, czyli o częściach ciała i jego atrybutach. Polsko-francusko-hiszpańsko-włoski słownik wyrażen*. Zielona Góra: Kanion.
- Sułkowska M. (2013), *De la phraséologie à la phraséodidactique. Études théoriques et pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Sułkowska M. (2018), *Frazeodydaktyka i frazeotranslacja jako nowe dyscypliny frazeologii stosowanej*. „Applied Linguistics Papers”, nr 25/2, s. 169-181.
- Sułkowska M. (red.) (2019a), *Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach*. Tom 1: A. Dolata-Zaród, D. Topa-Bryniarska, *Język francuski*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sułkowska M. (red.) (2019b), *Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach*. Tom 2: A. Gwiazdowska, Z. Lamba, *Język hiszpański*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sułkowska M. (red.) (2019c), *Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach*. Tom 3: L. Marcol-Cacoń, A. Pastucha-Blin, *Język włoski*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wierzbicka A. (1975), *Rozważania o częściach ciała*, (w:) Janus E. (red.), *Słownik i semantyka. Definicje semantyczne*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich i Wydawnictwo PAN, s. 91-103.

Received: 31. 12. 2019

Revised: 11. 11. 2020

Katarzyna Sowa-Bacia

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0002-7281-5634>

katarzyna.sowa-bacia@up.krakow.pl

Renata Czaplukowska/Artur Dariusz Kubacki

***Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik.
Theorie und Unterrichtspraxis***

Wydawnictwo Biuro Tłumczeń Kubart, Uniwersytet Pedagogiczny
im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Chrzanów – Kraków 2019, 248 s.

Keywords: teaching German as a foreign language, language teaching terminology in German, language teaching terminology in Polish, language teaching terminology in English

Słowa kluczowe: dydaktyka języka niemieckiego jako obcego, terminy glottodydaktyczne w języku niemieckim, terminy glottodydaktyczne w języku polskim, terminy glottodydaktyczne w języku angielskim

Leksykon Renaty Czaplukowskiej i Artura Dariusza Kubackiego *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis* to kolejna po *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch* (2010) oraz *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch für künftige DaF-Lehrende* (2016) pozycja wydawnicza z zakresu dydaktyki i metodyki nauczania języka niemieckiego jako obcego.

Opracowanie zostało przygotowane z dużym wyczuciem dydaktycznym, co jest widoczne m.in. w przejrzystości układu całego leksykonu. To wyczucie wynika z wieloletniego doświadczenia w pracy pedagogicznej obydwu autorów. Renata Czaplukowska jest adiunktem w Katedrze Językoznawstwa Niemieckiego

Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie prowadzi zajęcia z zakresu dydaktyki języka niemieckiego na różnych etapach edukacyjnych oraz zajęcia dla słuchaczy Studium Kształcenia Nauczycieli. Pracuje także w Instytucie Goethego, prowadząc kursy *Deutsch Lehren Lernen* w trybie zdalnego nauczania. Natomiast Artur Dariusz Kubacki jest kierownikiem Katedry Językoznawstwa Niemieckiego Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie kształci adeptów zawodu tłumacza. Jest też czynnym tłumaczem przysięgłym języka niemieckiego, a także członkiem Komisji Odpowiedzialności Zawodowej Tłumaczy Przysięgłych oraz Państwowej Komisji Egzaminacyjnej do przeprowadzania egzaminu na tłumacza przysięgłego w Ministerstwie Sprawiedliwości.

Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis liczy 248 stron. Na początku (s. 6–9) znajduje się spis treści oraz krótka przedmowa, w której autorzy podkreślają znaczenie znajomości terminologii specjalistycznej dla prawidłowego odbioru i produkcji tekstów specjalistycznych, wskazują grono odbiorców, do których publikacja jest kierowana oraz przybliżają jej konstrukcję. Po przedmowie umieszczono wykaz użytych w leksykonie skrótów i skrótowców.

Część właściwa leksykonu (s. 10–161) zawiera 292 niemieckojęzyczne terminy glottodydaktyczne ułożone w sposób alfabetyczny, które zdefiniowano w języku niemieckim.

Obok każdego terminu znajdujemy kolokacje, w których dany termin najczęściej występuje, jak również jego polski oraz angielski ekwiwalent. Każdą pozycję leksykonu opatrzono bibliografią prac, co umożliwi czytelnikom pogłębienie wiedzy na określony temat. Znalezienie szukanego hasła ułatwia umieszczenie litery alfabetu z prawej części każdej strony.

Zawarte w leksykonie terminy to nie tylko podstawowe pojęcia z zakresu dydaktyki oraz metodyki nauczania języka obcego, takie jak metody i techniki nauczania, aspekty planowania i przeprowadzania zajęć czy przyswajania i uczenia się języka, ale także hasła związane z mediacją językową czy konstruktywizmem.

Na końcu leksykonu (s. 162–172) znajdujemy załączniki m.in. z opisem umiejętności w zakresie rozumienia tekstu czytanego i słuchanego na poszczególnych poziomach biegłości językowej według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003). Załączniki te stanowią uzupełnienie wiadomości do tłumaczonych w leksykonie terminów glottodydaktycznych. Po załącznikach umieszczona została obszerna biblio- i netografia (s. 173–199).

Leksykon zamykają trzy alfabetyczne wykazy. Pierwszy z nich (s. 200–214) to wykaz terminów glottodydaktycznych, definiowanych w leksykonie, wraz z ich polskimi i angielskimi odpowiednikami. Drugi (s. 215–230) to wykaz polskojęzycznych terminów glottodydaktycznych, użytych w leksykonie, wraz z ich niemieckimi i angielskimi ekwiwalentami. Trzeci (s. 231–245) to wykaz angielskojęzycznych

terminów glottodydaktycznych, użytych w opracowaniu, wraz z ich niemieckimi i polskimi odpowiednikami. Po wykazach pozostawiono kilka pustych kartek (s. 246–248), które mają służyć czytelnikowi jako miejsce na notatki.

Leksykon adresowany jest przede wszystkim do germanistów. Stanowi cenną pomoc dla wykładowców prowadzących zajęcia i seminaria z dydaktyki czy metodyki nauczania języka niemieckiego, a także dla nauczycieli języka niemieckiego oraz studentów germanistyki na specjalizacjach nauczycielskich. Leksykon może służyć również tym, którzy poszukują ekwiwalentu terminu glottodydaktycznego w języku niemieckim, angielskim lub polskim.

Reasumując, należy stwierdzić, że opracowanie Renaty Czaplikowskiej i Artura Dariusza Kubackiego to źródło wiedzy z zakresu dydaktyki i metodyki języka niemieckiego jako obcego, przygotowane z dużą starannością, uwzględniające polską myśl dydaktyczną oraz kompensujące brak podobnej publikacji na polskim rynku wydawniczym. Ostatnia publikacja o podobnym charakterze to *Słownik dydaktyki języków obcych* autorstwa Aleksandra Szulca wydany w 1997 roku.

BIBLIOGRAFIA

- Czaplikowska R., Kubacki A.D. (2010), *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik. Unterrichtsbuch*. Kraków: Wydawnictwo Krakowskie.
- Czaplikowska R., Kubacki A.D. (2016), *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch für künftige DaF-Lehrende*. Chrzanów: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART.
- Czaplikowska R., Kubacki A.D. (2019), *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Chrzanów–Kraków: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Szulc A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.

Received: 31.12.2019

Revised: 04.01.2021

Sebastian Chudak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0003-3026-9388>

s.chudak@amu.edu.pl

Tina Welke/Renate Faistauer (red.)

***Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte
im Kontext Deutsch als Fremdsprache
und deutsch als Zweitsprache***

Wien: Praesens Verlag, 2019, 303 s.

Keywords: didactics of German as a foreign language, film, culture

Słowa kluczowe: dydaktyka języka niemieckiego jako obcego, film, kultura

Wykorzystanie mediów w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, szczególnie zaś możliwości rozwijania receptywnych i produktywnych sprawności językowych uczniów, ich kompetencji medialnej oraz wiedzy na temat szeroko pojętej kultury obcych krajów zajmuje w ostatnich latach znaczące miejsce w dyskursie glottodydaktycznym. Świadczy o tym m.in. to, że wspomina się o nich w dokumentach takich jak np. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Europarat, 2001, 2018), czy też w aktualnych programach nauczania języków obcych, w których podkreśla się potrzebę edukacji medialnej, tj. przygotowania uczniów do świadomego i krytycznego odbioru przekazów medialnych, czy też do samodzielnego posługiwania się mediami w komunikacji. Wydaje się jednak, że niewiele uwagi poświęca się przy tym analizie tekstów medialnych w kategoriach estetycznych. Publikacje na ten temat są niestety nadal stosunkowo rzadkie (zob. Bernstein, Lerchner (red.), 2014). Na łamach „Neofilologa” w ostatnich dwudziestu latach nie był on podejmowany

w ogóle. Tom *Eintauchen in andere Welten* stanowi więc cenny wkład do dyskusji nad tym wątkiem.

Po monografiach *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen* (2010) i *Film im DaF-/DaZ-Unterricht* (2015), które zawierały teksty będące pokłosiem obrad w sekcjach 'Film' na 14 i 15 międzynarodowym kongresie nauczycieli języka niemieckiego (*Internationale Deutschlehrertagung* (IDT)) w Jenie/Weimarze (2009) i w Bolzano (2013), ta najnowsza publikacja tandemu redaktorskiego T. Welke i R. Faistauer podejmuje ponownie wątek pracy z filmem w kontekście nauczania i uczenia się języka niemieckiego jako języka obcego i drugiego. Zainteresowanie nim trwa niezmiennie od publikacji pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku pracy I. Schwertdfeger pt. *Sehen und verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (1989). Od tego czasu opublikowano szereg opracowań poświęconych temu tematowi i pogłębiających refleksję o potencjale dydaktycznym medium jakim jest film (zob. np. Hildebrand, 2006; Abraham, 2009; Leitzke-Ungerer, (red.) 2009; Hieronimus, (red.) 2014). W przypadku omawianej tu publikacji, wątek filmu jest nadal silnie wyeksponowany. Punkt ciężkości jest jednak nieco inny. Autorzy zebranych tu trzynastu tekstów skupiają bowiem swoją uwagę na estetyce obrazu filmowego, intermedialności czy też pogłębianiu refleksji osób uczących się na temat kultury krajów, których języków się uczą. Podkreśla się tu ogromną wartość różnego rodzaju tekstów kultury – prezentowanych uczniom, przez nich analizowanych, a także samodzielnie przez nich tworzonych, są one bowiem materiałami autentycznymi i stanowią swego rodzaju okno, przez które osoby uczące się mogą zajrzeć do obcego im świata i poznać także to, co w szeroko stosowanych podręcznikach do nauki języków obcych jest z różnych powodów pomijane. Wskazuje się również, że teksty kultury mają szczególnie duży potencjał. Stymulują one uczniów do wypowiedzi na poruszane w nich tematy, do dzielenia się swoimi subiektywnymi przemyśleniami, odkryciami i interpretacjami (a nie tylko odgrywania narzuconych im przez podręcznikowe ćwiczenia ról). Pobudzają ich do refleksji dotyczącej tego, jak dany materiał na nich oddziałuje, jak go przetwarzają i co wpływa na jego zrozumienie czy też wspomnianą już interpretację. Wszystko to wpływa pozytywnie na rozwój cech, postaw i zachowań, które uważane są za części składowe interkulturowej kompetencji komunikacyjnej (zob. Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka, 2019: 587-594). Przyczynia się ponadto do rozwoju ich kompetencji dyskursywnej, czyli m.in. umiejętności rozpoznawania i odtwarzania argumentacji w aktualnych dyskursach społecznych, odnoszenia się do nich (zob. np. Pędzisz, 2013: 146-148).

Autorzy tekstów zawartych w tomie przedstawiają swoje przemyślenia teoretyczne. Ich artykuły obfitują także w liczne propozycje rozwiązań dających się bez trudu zastosować w praktyce nauczania języka niemieckiego jako

języka obcego (DaF) i jako języka drugiego (DaZ) lub stać się inspiracją dla osób uczących innych języków. I tak np. C. Badstübner-Kizik zwraca uwagę na swoisty chaos związany z użyciem w kontekście dydaktycznym pojęć *media*, *kompetencja medialna*. Autorka pisze o zagadnieniach takich jak intertekstualność, multimodalność, inter-, trans-, multi- oraz hipermedialność; dzieli się swoimi przemyśleniami na temat ich znaczenia w kontekście dydaktyki języków obcych. Na przykładzie serialu *Babylon Berlin* (2017 i nn.), powieści, na bazie której powstał, i powiązanego z nim bogatego pakietu mediów omawia następnie możliwości rozwijania wspomnianych wyżej kompetencji u osób uczących się. W pozostałych tekstach pojawiają się wątki dyskursu społecznego i medialnego dotyczące wybranych tematów (M. Dobstadt analizuje przykład udziału niemieckiej armii w wojnie w Afganistanie; Ch. Arendt skupia się na zagadnieniu tożsamości kulturowej i na stereotypach dotyczących migrantów w Niemczech), a także możliwości rozwijania w tym kontekście takich cech uczniów, jak refleksyjność, kreatywność, myślenie krytyczne, wrażliwość estetyczna, oraz umiejętności analizowania filmów i innych powiązanych z nimi tekstów. Wątek intermedialności przewija się w większości artykułów. T. Welke, na przykład, opisuje związki między wybranym przez siebie filmem a materiałami reklamowymi, ogłoszeniami, ulotkami, wskazując na to, jak praca z nimi może sprzyjać przesunięciu uwagi uczących i uczących się z kwestii stricte językowych na estetyczne. Uwaga pozostałych autorów skupia się na szeroko pojętych tekstach, tj. na komiksach nawiązujących swoją formą do filmów (w tym na powieści graficznej – zob. B. Kovar), na korespondujących z filmami tekstach literackich (zob. D.H. Schmitz) i użytkowych, np. listach (zob. T. Heinrich) i na scenariuszach filmowych (zob. I. Kopitar). Omawiane są tu także formy pracy czy też wyrazu artystycznego, m.in. slam poetycki (zob. J.G. Lughofer i S. Redlinger), inscenizacje teatralne (zob. D. Miladinović), drama (zob. B. Blahak) lub pisanie kreatywne (zob. H. Schlingmann), sprzyjające rozwojowi różnego rodzaju kompetencji osób uczących się języków obcych.

Tom pod redakcją T. Welke i R. Faistauer jest niewątpliwie cennym przyczynkiem do dyskusji na temat mediów, tekstów i dyskursów. Autorzy zebranych w nim artykułów dowodzą, jak istotne jest proponowanie na zajęciach zróżnicowanych treści, które są nie tylko materiałem do ćwiczenia wybranych sprawności językowych czy utrwalania podsystemów języka, lecz także motywują uczących się do poszukiwania informacji, badania różnego rodzaju zjawisk kulturowych, dociekania ich przyczyn, znaczeń i skutków oraz aktywnego włączania się w dyskursy społeczne, których są częścią.

BIBLIOGRAFIA

- Abraham U. (2009), *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bernstein N., Lerchner Ch. (red.) (2014), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Europarat (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. Online unter: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Abgerufen am 30.01.2020).
- Hieronimus M. (red.) (2014), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Hildebrand J. (2006), *Film: Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulius Verlag Deubner.
- Leitzke-Ungerer E. (red.) (2009), *Film, im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Pędzisz J. (2013), *Rozwój kompetencji dyskursywnej: Ewaluacja efektów jej kształcenia*. „Neofilolog”, nr 40/1, s. 145-156.
- Schwertdfeger I. (1989), *Sehen und verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Tina W., Faistauer R. (red.) (2010), *Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.
- Tina W., Faistauer R. (red.) (2015), *Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen*. Wien: Praesens Verlag.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Received: 31.12.2019

Revised: 20.03.2021

*Interdisciplinarity in glottodidactics –
foreign language learning from the research perspective*

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Magdalena Aleksandrak, Sebastian Chudak, Joanna Górecka 5

ARTICLES

1. Mirosław Pawlak, Joanna Zawodniak, Mariusz Kruk – *The role of determination in learning English as a foreign language at an advanced level* 9
2. Dorota Pudo – *The foreign language learner’s self: adaptation of selected psychological theories in SLA studies* 23
3. Julia Lipińska – *Is feedback always motivating? Attitudes of Polish-speaking high school students from bilingual classes towards corrective feedback in writing* 39
4. Hadrian Aleksander Lankiewicz – *Linguistic hybridity and learner identity: Translingual practice among plurilinguals in the educational setting* 55
5. Katarzyna Rokoszewska – *Accuracy and complexity as connected growers in L2 English speech at secondary school – a case study of a good, average, and poor language learner* 71
6. Freiderikos Valetopoulos – *Learners speak with native speakers: analysis of cohesion processes in an interview with native speakers* 91
7. Agnieszka Nowicka – *Using conversation analysis in academic didactics* 107
8. Magdalena Aleksandrak – *Terminological problems in foreign language teaching – sources, examples and consequences* 123

BOOK REVIEWS

1. Monika Grabowska, Witold Ucherek – Review of the book by Monika Sułkowska (ed.): *Frazeologia somatyczna w ćwiczeniach* 141
2. Katarzyna Sowa-Bacia – Review of the book by Renata Czaplikowska & Artur Dariusz Kubacki: *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis* 149

3. Sebastian Chudak – Review of the book by Tina Welke & Renata Faistauer (eds.): *Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

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

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

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

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2021 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

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

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>

