

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Sprawności i podsystemy w nauce języka obcego



Pod redakcją
Moniki Janickiej i Joanny Pędzisz

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 Koziańska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
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 Ducourtoux (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: Monika Janicka, Joanna Pędzisz 165

ARTYKUŁY

1. Beata Gałań – *La classe de langue à l'ère du digital. Quelques réflexions sur l'intégration des compétences numériques en didactique des langues étrangères* 169
2. Agnieszka Pawłowska-Balcerska – *Rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego na przykładzie polsko-niemieckiego internetowego projektu tandemowo-tridemowego „Schreiben(üben) im e-Tandem/ e-Tridem” – możliwości i ograniczenia* 185
3. Katarzyna Koziańska – *Ted Talks as resources for the development of listening, speaking and interaction skills in teaching EFL to university students* 201
4. Halina Chmiel-Bożek – *Médiation de concepts avec la nouvelle méthode de français : C'est parti !* 223
5. Magdalena Steciąg, Urszula Majdańska-Wachowicz – *The use of Polish and Czech as a lingua receptiva in comparison with English as a lingua franca – some remarks on multilingualism modes of communication with references to CSs and ICC* 237
6. Katarzyna Karpińska-Szaj, Agata Lewandowska – *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym* 259
7. Jolanta Sypańska – *The influence of foreign languages on L1: The case of intervocalic stop occlusion* 283
8. Iwona Kowal – *Modalizatory jako wielowymiarowe zagadnienie w nauce języka szwedzkiego* 307
9. Wioletta Piegzik – *Regulacyjna funkcja intuicji językowej w rozwijaniu podsystemu leksykalno-semantycznego: test wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie* 321
10. Tomasz Róg – *Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów* 337

RECENZJE

1. Timothée Charmion – Recenzja książki Christèle Maizonniaux: *La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité* 357

2. Maciej Smuk – Recenzja książki Elżbiety Gajewskiej, Magdaleny Sowy i Joanny Kic-Drgas: *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli* 363

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 369

WPROWADZENIE

Zebrane w niniejszym tomie artykuły nawiązują do tematyki tegorocznej konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. „Sprawności i podsystemy w nauce języka obcego” to temat niezwykle rozległy i jednocześnie wciąż stanowiący ważny punkt odniesienia w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Podejście do nauczania podsystemów języka zmienia się radykalnie, szczególnie na przestrzeni ostatnich dwóch, trzech dekad. Niezaprzeczalny jednak jest fakt, że aby skutecznie realizować swoje zamierzenia komunikacyjne, użytkownicy języka muszą opanować elementy kompetencji komunikacyjnej, na którą składają się kompetencja leksykalna, gramatyczna, czy fonologiczna. Stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej znajduje natomiast swój wyraz w działaniach językowych: w rozumieniu i tworzeniu tekstów, czyli w sprawnościach językowych oraz w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (Coste et al. 2001: 23–24). A umiejętność diagnozowania potrzeb i trudności występujących na tym polu sprawia, że potencjał badawczo-dydaktyczny nauczania i uczenia się sprawności i podsystemów jest nadal niewyczerpany.

W publikowanych tekstach uwidaczniają się nowe aspekty oraz tendencje w nauce sprawności i podsystemów językowych. Jednocześnie nawiązują do ściśle określonych aspektów stojących w relacji do sprawności i podsystemów oraz tworzących zróżnicowany krajobraz możliwości ich rozwijania i kształcenia jak a) nowe technologie, b) autonomia ucznia, c) świadomość językowa, d) specjalne potrzeby edukacyjne czy e) potrzeby zawodowe.

Tekst **Beaty Gałan** porusza niezwykle aktualny problem. Autorka wychodzi od roli kompetencji cyfrowych niezbędnych w XXI wieku i analizuje możliwości jej rozwijania w integracji z nauczaniem języków obcych. Szczególną uwagę skupia na aktywizujących metodach nauczania wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, takich jak uczenie się oparte na współpracy, na rozwiązywaniu problemów czy praca metodą projektów i przedstawia ich potencjał w rozwijaniu zarówno kompetencji językowych jak i cyfrowych na podstawie wyników przeprowadzonego badania pilotażowego.

Do pracy metodą projektów nawiązuje **Agnieszka Pawłowska-Balcerska**. Autorka podejmuje problem podejścia do pisania obcojęzycznego. Z perspektywy założeń konwencjonalnych metod nauczania różne rozłożenie akcentów sprawiło, że sprawność pisania ustępowała nierzadko miejsca innym sprawnościom. Autorka wskazuje za Krummem (1989: 5) jednak na jedną z okoliczności – zmianę potrzeb komunikacyjnych społeczeństw – która sprawiła, że pisemna komunikacja przeżywa ponownie renesans. W ramach zinstytucjonalizowanego nauczania postrzegana jest jednak nadal jako czynność kojarzona z negatywnymi emocjami jak np. lęk przed błędami. W tym kontekście Autorka stawia pytanie: Jak na zajęciach języka obcego można nawiązać do pozytywnych, pozaszkolnych doświadczeń uczących się z (obcojęzycznym) pisaniem? Jak można je wykorzystać w zinstytucjonalizowanym procesie nauczania i uczenia się języków obcych podczas rozwijania sprawności pisania? Jakie zalety i niebezpieczeństwa wiążą się ze wspomnianymi działaniami? Odpowiedzi na te pytania Autorka próbuje uzyskać przedstawiając wyniki polsko-niemieckiego internetowego projektu tandemowo-tridemowego „Schreiben (üben) im e-Tandem/ e-Tridem”.

Nawiązując do aktualnej, rekomendowanej sytuacji nauczania online **Katarzyna Kozińska** wskazuje na popularność TED talks oraz możliwość bezpłatnego dostępu do tej serii wykładów i proponuje jego włączenie do praktyki dydaktycznej. W świetle teorii konstruktywizmu społecznego Autorka stawia hipotezę: Wykłady z serii TED talks wspierają rozwój umiejętności słuchania, mówienia i interakcji, gdy są wykorzystywane jako materiały wspierające w nauczaniu języka angielskiego jako języka obcego dla studentów. A hipoteza ta zostaje zweryfikowana na podstawie przeprowadzonej przez Autorkę ankiety internetowej.

Halina Chmiel-Bożek zwraca uwagę na wzrost znaczenia działań medialnych w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. W swoim artykule analizuje aktualne znaczenie koncepcji „mediacji pojęć” w oparciu o tom uzupełniający *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* i wskazuje na możliwości jej zastosowania w praktyce edukacyjnej na przykładzie nowej metody nauczania języka francuskiego *C'est parti!*

Magdalena Steciąg i Urszula Majdańska-Wachowicz skupiają się na zagadnieniu wielojęzyczności i analizują wpływ stosowanych strategii komunikacyjnych i interkulturowych na poziom zrozumienia komunikatów wypowiedzianych w rodzimych językach – polskim i czeskim – oraz w języku angielskim. W prezentowanych na podstawie przeprowadzonego badania wnioskach autorki wskazują na pozytywny wpływ stosowania języka rodzimego na efektywne rozwijanie komunikacji interkulturowej, podniesienie świadomości językowej oraz na pozytywne nastawienie do interakcji międzykulturowych.

Katarzyna Karpińska-Szaj i Agata Lewandowska prezentują wyniki badania, w którym weryfikują hipotezę przyswajania i uczenia się języka z wykorzystaniem przeformułowania. Celem prezentowanego w artykule badania, którym objęci byli uczniowie szkoły podstawowej, w tym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest określenie indywidualnych cech przyswajania językowych konstrukcji złożonych w dwóch językach: polskim (ojczystym) i angielskim (obcym). Uzyskany w wyniku badania opis stadium rozwoju kompetencji językowych uczniów ma nie tylko znaczenie poznawcze, ale, jak podkreślają autorki, może być także wykorzystywany w doborze działań dydaktycznych w nauce oraz terapii języka i mowy.

Jolanta Sypiańska bada wpływy międzyjęzykowe, a w szczególności wpływ języków obcych na fonetykę języka pierwszego pod kątem stopnia okluzyji w głoskach zwarto-wybuchowych występujących pomiędzy samogłoskami. W artykule prezentowane są wyniki badania przeprowadzonego w grupie badawczej, której uczestnicy posługiwali się językiem polskim jako pierwszym, językiem hiszpańskim jako drugim i angielskim jako trzecim. Średnie wartości natężenia, minimalnego spółgłosek (C_{min}) i maksymalnego samogłosek (V_{max}), wskazują na wpływ języka drugiego na pierwszy, natomiast wartości intensywności względnej (różnica intensywności - $IntDiff$ i stosunek natężenia - $IntRatio$) sugerują, że stopień tego wpływu zależy od poziomu opanowania spirantyzacji w języku drugim (hiszpańskim). Wyniki badania potwierdziły też hipotezę, że język trzeci nie wpływa na język pierwszy.

W centrum zainteresowania **Iwony Kowal** znajduje się zjawisko, które, jak wskazuje Autorka, cechuje duża niejednorodność terminologiczna. Wyrażenia metatekstowe (Wajszczuk, 2005)/ modulanty (Strutyński, 2002)/ modalizatory (Laskowski, 1999)/ partykuły (Mirowicz, 1948; Grochowski i in., 2014)/ partykułoprzysłówki (Saloni, 1974)/ wyrazki (Szober, 1923), które w dalszej części artykułu Autorka określa mianem modalizatorów, stanowią punkt wyjścia do rozważań na temat rozpoznania ich funkcji i umiejętności ich użycia w zdaniu przez uczących się języka szwedzkiego. Autorka podkreśla wielowymiarowość problemu zastosowania modalizatorów w języku szwedzkim, co determinuje rodzaj przeprowadzonego przez nią badania. Na podstawie tworzonych przez uczących się języka szwedzkiego dwóch rodzajów tekstów – opowiadania i streszczenia – Autorka bada m.in. relację między długością tekstu a ilością, rodzajem użytych modalizatorów oraz ich pozycją w zdaniu.

Wioletta Piegzik podkreśla ważkość rozwijania podsystemu leksykalnego dla dydaktyki językowej, a wielkość i jakość słownika mentalnego traktuje jako jeden warunków koniecznych do zaistnienia skutecznych, poprawnych i precyzyjnych komunikatów językowych. W różnorodności metod i technik nauczania leksyki Autorka upatruje szansę na wspieranie autonomii uczącego się

i proponuje stosowanie techniki, której istota opiera się na emergencji, czyli wyłanianiu się odpowiedzi dotyczącej znaczenia nieznannej jednostki leksykalnej ze struktur asocjacyjnych pochodzących z istniejącej wiedzy językowej. W świetle koncepcji o przetwarzaniu informacji językowych Autorka przedstawia test interferencji leksykalnej w czasie ograniczonym, jego strukturę, funkcję, cele zastosowania, korzyści płynące z jego włączenia w proces dydaktyczny oraz kwestie dyskusyjne. Tym samym traktuje ten test jako komplementarny wobec tradycyjnych testów i ćwiczeń rozwijających słownictwo.

Również **Tomasz Róg** poświęca swoją uwagę bogactwu leksykalnemu. Przy czym jego rozwój wiąże Autor z rodzajem, funkcją oraz sposobem konstrukcji zadania komunikacyjnego. Autor wskazuje na relację między zwiększaniem stopnia trudności zadania komunikacyjnego a zmianami w bogactwie leksykalnym użytym w trakcie jego wykonywania, która to pozostaje nieokreślona i stanowi impuls do badań nad skutecznością paradygmatu podejścia zadaniowego. W toku przeglądu literatury specjalistycznej Tomasz Róg tematyzuje czynniki wpływające na trudność zdania, jego taksonomię, oraz referuje przeprowadzone na tym obszarze badania. Proponuje również swoje badanie wykazujące ścisły związek między rosnącym stopniem trudności zadania komunikacyjnego a rozwojem bogactwa leksykalnego na poziomie jego wariantowości lub nasycenia w tworzonych wypowiedziach.

Prezentowane artykuły obejmują bardzo zróżnicowane zagadnienia dotyczące podsystemów i sprawności językowych i są przyczynkiem do refleksji nad nowymi tendencjami w ich nauce. Mamy nadzieję, że zamieszczone w niniejszym tomie artykuły będą stanowiły inspirację oraz zachętę do dalszych badań naukowych na tym polu.

*Monika Janicka
Joanna Pędzisz*

BIBLIOGRAFIA

Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. (2003), Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Beata Gałań

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0000-0002-9244-448X>

beata.galan@us.edu.pl

La classe de langue à l'ère du digital. Quelques réflexions sur l'intégration des compétences numériques en didactique des langues étrangères

The language class in the digital age. Towards the integration of digital skills in foreign language teaching

Digital skills are an important part of the skills required in the 21st century, enabling users to better utilise information and communication technologies (ICT) in different spheres of life. This article examines the integration of these skills into foreign language teaching. The first part of the article studies the notion of digital skills through initiatives undertaken at the European and the national level as well as the current role of digital technology in the language classroom. The second part of the article focuses on the possible integration of digital skills with the development of productive language skills through active methods (collaborative learning, project-based learning, problem-based learning). The preliminary examination shows that the use of these teaching strategies could possibly ensure the parallel development of language and digital skill.

Keywords: digital skills, language class, information and communications technologies, activating methods

Słowa kluczowe: kompetencje cyfrowe, klasa językowa, technologie informacyjne i komunikacyjne, metody aktywizujące

1. Introduction

Cet article a pour objectif d'interroger la possibilité d'intégrer les compétences numériques dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Avec la digitalisation progressive de la société et les nombreux changements qui en résultent, les compétences numériques font désormais partie des compétences indispensables dans la société du XXI^e siècle. L'importance accordée à leur développement est soulignée dans différents programmes et initiatives entrepris à l'échelle mondiale, européenne et nationale. Figurant parmi les huit compétences clés mises en avant par la stratégie européenne pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2006, 2018), ces compétences « impliqu[ent] l'usage sûr et critique des technologies de la société de l'information (TSI) au travail, dans les loisirs et dans la communication » (Commission européenne, 2006 : 6) pour accorder aux usagers une meilleure compréhension et gestion des opportunités offertes par les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans différentes sphères de la vie sociale et éducative.

L'intégration des compétences numériques dans la formation linguistique nous importe pour deux raisons. D'un côté, le recours aux compétences numériques optimiserait le processus d'enseignement-apprentissage qui demeure de plus en plus souvent soutenu par la technologie numérique. De l'autre côté, la formation linguistique contribuerait au développement des savoirs et des savoir-faire facilitant un meilleur fonctionnement dans la société numérique. La présente contribution analysera ces opportunités : la première partie de l'article évoquera la notion de compétences numériques et le rôle de la technologie numérique en classe de langue ; la seconde partie proposera quelques réflexions théoriques sur l'intégration de ces premières dans le développement des compétences langagières, notamment celles qui nécessitent la production et l'interaction.

2. Les compétences numériques

Les compétences numériques se développent dans différents domaines conformément à la révolution digitale. De plus, elles font l'objet de plusieurs programmes et initiatives élaborées à l'échelle mondiale comme : *Framework for 21st Century Learning* et *Future Work Skills 2020*, européenne – *Stratégie Europe 2020, Le Manifeste pour les compétences numériques* (2019) ou nationale – *PO Polska Cyfrowa* (Programme Opérationnel Pologne Numérique), *Cyfrowa Szkoła* (École Numérique), *Szkoła dla Innowatora* (École pour Innovateur). Toutes ces initiatives se construisent autour de la notion de compétences

numériques qui fonctionnent également sous le terme de capacités/habiletés numériques, e-compétences (*digital skills, e-skills*), compétences médiales ou compétences informationnelles. La notion, si bien ancrée dans le discours politique, professionnel et éducatif, présente néanmoins une forte hétérogénéité dans la définition (Mell, 2018). D'une manière générale, les compétences numériques renvoient à « la connaissance approfondie et à la capacité à apprendre toute sa vie durant dans tous les domaines de la révolution numérique, ses technologies, ses applications, ses utilisations et les possibilités de transformation radicale qu'elle offre » (Commission européenne, 2012 : 9). Même si les capacités techniques¹ constituent une condition préalable pour le développement des dites compétences, celles-ci pourraient également être qualifiées de nature sociale et comportementale (Bouillon, 2015) étant donné qu'elles impliquent le travail collaboratif ou encore l'aptitude individuelle à interagir avec le numérique. Ainsi, les compétences numériques renvoient, conformément à la notion de compétence, aux connaissances dites déclaratives, procédurales mais également aux compétences comportementales de l'individu (savoir-être) correspondant entre autres aux attitudes et valeurs (Vienneau, 2011 : 20). Vu le nombre de facteurs qu'évoquent les compétences numériques, il serait difficile de cerner toute cette complexité dans le cadre restreint d'un article. Néanmoins, afin de mieux saisir cette notion, prenons deux projets traitant le développement de compétences numériques à l'échelle européenne et nationale : le référentiel européen DIGCOMP et le Programme Opérationnel Pologne Numérique (*Polska Cyfrowa*), élaborés dans le cadre de la *Stratégie Europe 2020*.

Le DIGCOMP, publié pour la première fois en 2013, est un cadre de référence pour les compétences numériques, élaboré dans la continuité des initiatives européennes en matière d'éducation et la formation tout au long de la vie (Commission européenne, 2018). D'un point de vue général, le cadre comprend les compétences numériques en termes de catalogue regroupant différentes connaissances et capacités en matière de TIC tout en soulignant différents domaines d'activité dans lesquels celles-ci pourraient se manifester. La dernière version du cadre, signée 2.1, distingue 21 compétences numériques regroupées en cinq domaines (Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., 2017 : 21) :

¹ P.ex. la maîtrise de l'outil informatique.

Domaine d'activité	Compétences
Informations et données	1.1 Mener une recherche et une veille d'information 1.2 Gérer des données 1.3 Traiter des données
Communication et collaboration	2.1 Interagir 2.2 Partager et publier 2.3 Collaborer 2.4 S'insérer dans le monde numérique 2.5 Nétiquette 2.6 Gérer l'identité numérique
Création de contenus	3.1 Développer des documents textuels 3.2 Développer des documents multimédia 3.3 Adapter les documents à leur finalité 3.4 Programmer
Protection et sécurité	4.1 Sécuriser l'environnement numérique 4.2 Protéger les données personnelles et la vie privée 4.3 Protéger la santé, le bien-être 4.4. Protéger l'environnement
Environnement numérique	5.1 Résoudre des problèmes techniques 5.2 Évoluer dans un environnement numérique 5.3 Utiliser les technologies numériques de manière créative 5.4 Identifier les lacunes de compétences numériques

Tab 1. Source : Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., (2017 : 21) ; Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse (2019 : 7).

En partant du principe que les compétences numériques s'acquièrent au cours de la formation formelle ou informelle, le cadre DIGCOMP propose quatre principaux niveaux de maîtrise (novice, indépendant, avancé, expert) pour évaluer ou autoévaluer les compétences en question². Ce faisant, les compétences numériques sont comprises en tant que résultat de la performance de l'utilisateur face à la réalisation d'une tâche dans le milieu numérique. Autrement dit, elles correspondent, comme chaque autre compétence, à une entité cognitive et sociale, liée d'une manière intrinsèque au jugement social (Coulet 2011 : 4). Sur le terrain polonais, l'inspiration du cadre DIGCOMP se retrouve dans le catalogue des compétences médiatiques, informationnelles et numériques, proposé dans le cadre du projet Futur Numérique (Cyfrowa Przyszłość) de La Fondation Pologne Moderne (Fundacja Nowoczesna Polska).

² Dans le contexte français, le développement des compétences numériques s'inscrit dans le parcours scolaire et propose une certification, inspirée du cadre DIGCOMP, en fin de cycle 4 du collège et au cycle terminal du lycée (Ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, 2019).

Ce projet promeut l'éducation aux médias dans l'enseignement formel et informel (Budzisz et al., 2014).

Une autre approche est présentée dans le programme la Pologne Numérique (Polska Cyfrowa), conçu pour les années 2014–2020. Les auteurs du programme proposent un modèle relationnel des compétences numériques sans l'envisager comme un champ d'activité à part. Ils le pensent davantage comme « un ensemble harmonieux des connaissances, des capacités et attitudes qui permettent d'utiliser les technologies numériques de manière efficace dans différentes sphères de notre vie » (Buchholtz et al, 2015 : 14)³. Le modèle en question suppose que le développement des compétences numériques s'effectue individuellement pour chaque usager et en fonction de ses besoins dans différents domaines d'activité⁴. Bien que cette conception souligne certaines lacunes de l'approche dite normative proposée par le cadre DIGCOMP, elle complète et souligne le caractère dynamique et individuel des compétences numériques.

Dans le modèle relationnel, les compétences numériques sont classifiées comme fonctionnelles – leur acquisition et développement ne constituent pas un objectif en soi, mais réalisent différentes tâches par le biais de la technologie numérique. Ainsi, les compétences fonctionnelles englobent les compétences fondamentales en usage du numérique, à savoir :

1. informatiques – connaissances concernant l'utilisation de l'ordinateur (ou d'autres appareils électroniques), d'Internet, des logiciels et d'applications ainsi que les connaissances liées à la création du contenu numérique,
2. informationnelles – connaissances relatives à la recherche de l'information et à la gestion des ressources numériques (Jasiewicz et al., 2015: 6–8).

Selon les concepteurs du modèle, ces capacités constituent une base pour le développement des compétences numériques, à laquelle s'ajoutent d'autres qui tiennent au parcours individuel de l'utilisateur. De cette manière, chaque individu

³ „Przyjmujemy zatem, że e-kompetencje to harmonijny zespół wiedzy, umiejętności i postaw, które pozwalają efektywnie wykorzystywać technologie cyfrowe w różnych obszarach życia.” (Buchholtz et al., 2015 : 14)

⁴ La recherche réalisée par le Centre Numérique en Pologne (Centrum Cyfrowe. Projekt Polska) (Filiciak et al., 2013) a distingué huit principaux domaines d'activité des Polonais : la vie quotidienne, les finances, les relations interpersonnelles, le travail et le développement professionnel, l'engagement citoyen, la santé, les loisirs et la religion (Jasiewicz et al., 2015 : 9)

construit son propre catalogue de compétences numériques modelé par son environnement, sa situation professionnelle et ses motivations.

Même si les deux approches présentées ne donnent qu'un aperçu, elles proposent une conception complémentaire des compétences numériques, pouvant servir de référence. Considérant cette complémentarité, les compétences numériques pourraient se comprendre en termes de connaissances et aptitudes qui forment « un ensemble évolutif de capacités cognitives, de dispositions et de savoir-faire individuels appliqué aux technologies numériques » (Mell, 2018 : 177). Afin d'offrir aux apprenants un cadre favorable pour une progression cohérente en compétences numériques, nous estimons indispensable d'assurer l'intégration optimale de la technologie numérique dans différents champs éducatifs.

3. La technologie numérique en classe de langue

Le recours à la technologie numérique dans le milieu éducatif peut prendre différentes formes. Selon Puentedura (2006), quatre principaux niveaux de cette intégration se distinguent : la *substitution* (S) où la technologie ne fait que remplacer l'outil traditionnel ; l'*augmentation* (A) qui privilégie l'usage fonctionnel de la technologie ; la *modification* (M) où le numérique entraîne une transformation significative de la tâche et la *redéfinition* (R) qui autorise une nouvelle conception de la tâche impossible à réaliser antérieurement (Lebrun, Lison, Batier, 2016 : 2–3). Conformément à ce modèle, la présence du numérique dans l'activité didactique varie d'un simple usage accentuant la forme plutôt transmissive de l'enseignement à l'usage plus créatif, favorisant le caractère interactif et participatif des technologies de l'information et de la communication. Actuellement, on dispose de différents outils et ressources numériques – éducatifs et de grand public, disponibles en et hors-ligne. Citons entre autres les applications Internet et mobiles, les ressources visuelles et audiovisuelles, les sites éducatifs ou les systèmes logiciels de gestion d'enseignement. Ces outils offrent des exploitations variées dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères pour le développement des compétences réceptives, mais aussi productives qui nécessitent la mise en place des activités assurant l'expression et l'interaction orale et écrite. Certains outils (p.ex. les plateformes d'enseignement à distance) offrent également des conditions d'apprentissage plus adaptées aux contraintes géographiques et temporelles que la classe réelle. En se référant aux environnements interactifs en ligne, il est possible de mettre en œuvre l'apprentissage dit hybride, reposant sur le concept *blended learning* (Mangenot, 2011) et proposant la combinaison des pratiques d'apprentissage en présentiel et en

distanciel (Nissen, 2019) ou encore l'apprentissage à distance, s'inscrivant dans les pratiques de l'*e-learning* (Rossenberg, 2000 ; Glikman, 2002) et aidant à numériser tous les échanges dans l'espace virtuel.

Considérant toutes ces possibilités, il importe de souligner que le caractère de l'usage de la technologie en classe dépend de plusieurs critères. Dans une certaine mesure, ce caractère est déterminé déjà à l'étape du choix de l'outil qui permet/ne permet pas l'application de certaines pratiques. Néanmoins, ce n'est pas la présence en soi de la technologie en classe qui modifie l'apprentissage mais la façon dont celui-ci intègre l'activité didactique (Bachy, 2019 : 127). Malgré la démocratisation des dispositifs digitaux, nous pouvons observer que le potentiel des TIC en matière d'apprentissage n'est que partiellement exploité par les enseignants et les apprenants. En analysant les pratiques de l'usage du numérique dans le contexte éducatif, on constate que les enseignants recourent à la technologie généralement pour remplacer l'outil traditionnel (Plebańska, Szyller, Sieńczawska, 2020 : 133–153), tout en limitant le caractère interactif et participatif des outils numériques (Ollivier et Puren, 2011). Cet usage élémentaire du numérique ne correspond pas aux attentes des apprenants, considérés comme *digital natives* (Prensky, 2001) qui privilégient les tâches créatives et l'apprentissage multimodal (Żylińska, 2013 ; Nowicka et Dziekońska, 2018). De l'autre côté, même si les apprenants se caractérisent par une attitude plutôt technophile, ils présentent quelques lacunes en termes de savoir-faire technique et conceptuel qui supporterait un usage plus raisonné de la technologie dans le contexte scolaire (Dauphin, 2012). En prenant en considération toutes ces observations, on pourrait constater que le numérique en classe de langue (tout comme dans le milieu éducatif en général) nécessite une intégration fondée sur les compétences relatives à l'usage conscient de la technologie qui offrirait aux apprenants et aux enseignants une meilleure exploitation du numérique au service de l'apprentissage.

4. Vers l'intégration des compétences numériques en classe de langue

Étant donné l'importance des compétences numériques, interrogeons leur intégration dans la classe de langue virtuelle, ayant lieu à distance et dans l'environnement médiatisé. Nous nous concentrerons plus précisément sur les compétences numériques qui, d'après le cadre DIGCOMP correspondent à trois domaines : la communication et collaboration, la création de contenus et le travail dans l'environnement numérique (Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., 2017 : 21). Même si le développement parallèle des compétences langagières et numériques pourrait s'effectuer dans différents contextes didactiques, nous voudrions accentuer les approches pédagogiques ou stratégies d'enseignement qui :

- 1) assureraient l'entraînement des compétences langagières en matière de production et d'interaction,
- 2) engageraient les compétences numériques des apprenants travaillant à distance et dans l'environnement numérique,
- 3) offriraient un usage créatif du numérique en classe de langue.

Dans la section suivante de l'article, nous nous demanderons si les approches actives, centrées sur l'apprenant, en l'occurrence, l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage par projet et l'apprentissage par problème pourraient réaliser ces objectifs et donner une meilleure exploitation des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

4.1. L'apprentissage collaboratif, apprendre à collaborer et à communiquer en ligne

Les compétences numériques en matière de communication et de collaboration englobent les habiletés telles que l'interaction, le partage, la publication, la collaboration, l'insertion dans le monde numérique, l'utilisation de la netiquette et la gestion de l'identité numérique (Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., 2017 : 21). Vu leur spécificité, ces compétences pourraient être mobilisées entre autres dans l'apprentissage collaboratif qui, réalisé dans l'environnement numérique, canalise divers modes de collaboration et de communication. Rappelons que l'apprentissage collaboratif est une « stratégie d'enseignement par laquelle un certain nombre d'élèves sont regroupés pour réaliser une tâche scolaire » (Vienneau, 2011 : 190). Cette démarche prend en considération la dimension individuelle et celle du groupe, autrement dit, elle « reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le raccrochant aux interactions de groupe » (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 : 42). Dans l'espace virtuel, la collaboration aurait lieu dans une communauté d'apprentissage en ligne, sur une plateforme de socialisation ou sur une plateforme d'apprentissage. De principe, les deux premières se construisent particulièrement dans un contexte extrascolaire : la communauté d'apprentissage se forme de manière spontanée, autour d'un objectif commun, un intérêt partagé et sur une base volontaire (Henri 2010 : 173) tandis que la plateforme de socialisation se limite à un cercle d'amis de la vie réelle souhaitant échanger dans un espace virtuel. La plateforme d'apprentissage est mise en place dans l'apprentissage plus formel et réunit les apprenants inscrits en formation ainsi que l'équipe pédagogique. Les trois dispositifs regroupent différents outils pour maintenir la communication qui peut être synchrone (en temps réel) ou asynchrone (en temps différé), individuelle ou collective et utiliser différentes modalités (écrit, audio, vidéo).

Même si certains outils de communication se caractérisent par une seule modalité (p.ex. le courriel électronique, le forum de discussion), beaucoup de ces outils en combinent plusieurs. Sous condition d'assurer un cadre technique satisfaisant, les outils de communication actuels garantissent le même type d'interaction qui a lieu en présentiel. Ceci facilite la démarche du groupe qui dans l'apprentissage collaboratif est une source d'information, de motivation et d'entraide (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 : 42). Afin de consolider l'espace nécessaire de collaboration, plusieurs outils peuvent être mis en place :

- les outils de collaboration textuels (p.ex. le wiki et le blogue) pour élaborer et publier des travaux écrits rédigés à plusieurs mains,
- les sites de partage et l'informatique en nuage dotés d'un espace suffisant pour emmagasiner et échanger les fiches de travail à différentes étapes de leur élaboration,
- les portfolios numériques pour archiver les productions d'apprentissage (travaux écrits, vidéos, enregistrements, présentations multimédias),
- les agendas numériques pour gérer le temps et optimiser le travail du groupe.

Tous ces outils peuvent être combinés de plusieurs manières et complétés par des dispositifs et applications extérieurs. En fonction des besoins, il est aussi possible de mettre en place différentes configurations de groupe : équipe de plusieurs personnes, petits groupes ou binômes. Grâce à ces possibilités, la collaboration en ligne peut prendre des formules comparables à son équivalent en présentiel tout en apportant des bénéfices supplémentaires, comme entre autres la flexibilité du temps et l'autonomie, la convivialité ou la capacité de supervision (Walckiers, De Preatere, 2004 : 62–67).

En prenant en considération ces éléments, on pourrait constater que l'apprentissage collaboratif en ligne peut procurer les conditions nécessaires pour coupler le développement des compétences langagières qui nécessitent la production et l'interaction orale et/ou écrite et des compétences numériques, notamment celles relatives à la communication et à la collaboration. En travaillant en ligne, les apprenants auraient l'occasion de s'insérer dans le monde numérique pour collaborer, ce qui exige la mise en place non seulement des habiletés de nature technique (comme la maîtrise du matériel et des outils) mais aussi sociale, permettant de renforcer une collaboration fondée sur la responsabilité et le respect des règles de bonne conduite dans l'espace virtuel.

4.2. L'apprentissage par projet en ligne et la création des contenus

L'apprentissage par projet est souvent considéré comme une approche assurant le développement des compétences disciplinaires, mais aussi transversales (Vienneau, 2011 : 200). Ainsi, la mise en place de l'apprentissage par projet dans l'environnement médiatisé mobiliserait les compétences numériques, entre autres celles concernant la création de contenus, dont l'utilité se manifeste à travers les disciplines. Il s'agirait alors des capacités à développer des documents textuels, développer des documents multimédia, adapter les documents à leur finalité et programmer (Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., 2017 : 21). Dans ce contexte, il importe de souligner que, la démarche par projet est « une approche pédagogique qui pousse l'élève à s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement » (Arpin, Capra, 2001 : 7). Elle s'appuie aussi sur le traitement de l'information, l'apprentissage stratégique et l'enseignement par médiation (Proulx, 2004 : 19) en soulignant tout particulièrement la participation active de l'apprenant durant toutes les étapes du projet. De ce fait, l'apprentissage par projet offre des conditions intéressantes pour mettre en place à la fois le développement des compétences langagières qui nécessitent la production et l'interaction et celles relatives à la création du contenu numérique. De principe, les activités (tâches) réalisées dans le cadre du projet doivent aboutir à un résultat final – une action concrète, un produit tangible ou une solution au problème. Dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, le projet consiste d'habitude à réaliser une production concrète. Même si la démarche impose d'habitude une production langagière dominante (orale ou écrite), elle permet aussi d'intégrer différents types d'activités productives et réceptives.

L'apprentissage par projet soutenu par le numérique et appliqué au sein du processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères correspondrait entre autres à la réalisation des tâches médiatisées appelées également cybertâches ou missions virtuelles (Mangenot, Soubrié, 2010). Dans cette optique et en fonction des objectifs à atteindre, le recours au numérique peut prendre différentes formes. Premièrement, les activités du projet consisteraient à consulter les documents supports (authentiques et/ou didactisés) disponibles sur Internet. Deuxièmement, l'élaboration de la production exigerait la mise en place des outils qui permettent la création des contenus textuels et multimédias (les outils/applications de bureautique ou des logiciels/applications graphique, d'enregistrement audio, de montage de vidéo). Troisièmement, le projet s'appuierait sur la collaboration et la coopération nécessitant le recours aux outils assurant la collaboration et la communication à distance. Conformément à ces possibilités, on pourrait relever que la réalisation

du projet dans l'environnement numérique offre un cadre propice au développement des performances linguistiques et des compétences numériques des apprenants. En premier lieu, les moyens technologiques actuels soutiendraient la création des travaux multimédias nécessitant la production et l'interaction, tels que les vidéos, les présentations multimédias interactives, les enregistrements audio, l'écriture collaborative, etc. Le travail avec les documents authentiques disponibles en ligne dans le cadre du projet favoriserait la mise en place de la communication et l'interaction plus réelles et mieux ancrées dans le contexte (inter)culturel. Du reste, la participation au projet créerait « un climat émotionnel favorable à l'apprentissage linguistique [tout en facilitant] le processus d'acquisition des savoirs » (Berdal-Masuy, Botella, 2013). En second lieu, les apprenants auraient l'occasion de s'impliquer dans une expérience authentique soutenant le développement de différentes compétences numériques – notamment celles relatives à la création des contenus, la coopération et la communication, mais également celles concernant la recherche d'information, la gestion et le traitement des données.

4.3. L'apprentissage par problème dans l'environnement numérique

La résolution de problème est une activité qui peut s'insérer à l'intérieur de plusieurs méthodes et approches pédagogiques. Néanmoins, nous l'évoquerons ici en tant que stratégie d'enseignement qui consiste à « regrouper les apprenants en équipe pour résoudre une situation-problème à la fois complexe et significative » (Vienneau, 2011 : 198) tout en offrant un cadre authentique afin de préserver le développement des compétences langagières et numériques.

Répandue dans la formation universitaire de différentes disciplines, comme les mathématiques, l'économie, l'informatique, les sciences de la santé, cette approche fournit des possibilités intéressantes pour l'enseignement des langues étrangères et notamment des langues de spécialité. À côté de la préparation des apprenants à leur future vie professionnelle, l'approche par problème :

« rompt avec la méthode traditionnelle car elle ne maintient pas l'étudiant dans un rôle passif de récepteur d'informations ; au contraire, elle sollicite sa participation active pour exposer sa vision du problème, pour défendre oralement ses idées, pour développer une argumentation solide, pour déployer ainsi sa créativité grâce à l'usage de l'instrument linguistique. » (Tano, 2016).

L'apprentissage par problème se construit autour d'une situation-problème (une activité visant à introduire une nouvelle connaissance) qui peut être classée selon « la tâche demandée, l'origine des problèmes, le mode de collecte

des informations, l'engagement des apprenants [et] le support d'informations » (Guilbert, Ouellet, 2004 : 71). De ce fait, la tâche faisant appel au support d'informations numérique peut être considérée comme une résolution de problème à condition que l'apprenant soit exposé à une situation inconnue auparavant qui nécessite d'être maîtrisée. L'environnement numérique, outre l'accès aux supports multimédias, propose des exploitations qui engageraient les apprenants non seulement sur le plan cognitif mais aussi affectif. À titre illustratif, les jeux sérieux (*serious game*), fondés sur une combinaison d'objectifs fictifs et réels, placeraient l'apprenant dans un processus de résolution de problème authentique ou quasi-authentique. Impliquant le jeu de rôle, l'interaction et la collaboration, les jeux sérieux, même s'ils restent concentrés sur l'aspect ludique (Grosbois, 2012 : 132), constituent un terrain d'exploitation intéressant pour l'apprentissage des langues. De plus, en fonction des objectifs de la tâche langagière imposée (authentique ou simulée), l'apprenant évoluerait dans un environnement numérique, utiliserait les technologies numériques de manière créative, résoudrait les problèmes techniques ou encore identifierait ses lacunes en compétences numériques (Carretero S., Vuorikari R., Punie Y., 2017 : 21).

En somme, la mise en place de l'apprentissage par problème dans l'environnement médiatisé offrirait des possibilités intéressantes pour combiner le développement des compétences numériques et langagières. D'un côté, la résolution de problème, s'effectuant par le biais d'une langue étrangère, créerait un contexte intéressant pour la production et l'interaction en langue étrangère fondées sur la participation active des apprenants. De l'autre côté, l'application de l'apprentissage par problème dans l'environnement médiatisé pourrait s'avérer propice pour l'engagement authentique de certaines habiletés numériques requises dans différents secteurs professionnels.

5. Quelques réflexions finales

Les compétences numériques deviennent de plus en plus indispensables dans la société contemporaine, c'est pourquoi l'éducation en matière de compétences numériques nécessite une approche plus globale et plus cohérente aussi bien à l'échelle mondiale que nationale. Le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères réalisé à distance et dans l'environnement médiatisé pourrait fournir des conditions nécessaires afin d'intégrer la mobilisation et le développement des compétences numériques. Néanmoins, pour que cette intégration soit réussie, il est nécessaire de mettre en place des activités fondées sur la construction active des connaissances et l'usage créatif du numérique en classe de langue. L'examen préliminaire des approches dites actives, à savoir l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage par

projet et l'apprentissage par problème, adaptées aux conditions de l'environnement médiatisé a montré que les approches en question offriraient un contexte intéressant pour développer les compétences langagières productives mais aussi celles relatives au fonctionnement dans le monde numérique. Toutefois, une analyse approfondie et basée sur la recherche empirique serait nécessaire afin d'en tirer des conclusions plus profondes. Tout bien considéré, la réflexion sur l'utilité des compétences numériques dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères reste d'actualité. Étant donné que l'activité didactique demeure de plus en plus réalisée à distance et soutenue par différents dispositifs numériques, l'intégration des compétences numériques en didactique des langues étrangères semble nécessaire afin d'ajuster la formation linguistique à la mesure des défis du XXI^e siècle.

BIBLIOGRAPHIE

- Arpin L., Capra L. (2001), *L'apprentissage par projets*. Montréal/Chenelière : McGraw-Hill.
- Bachy S. (2019), *Comment se développe le savoir technopédagogique disciplinaire ?* « Spirale - Revue de recherches en éducation », n° 63, p. 125–137.
- Berdal-Masuy F., Botella M. (2013), *La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants.* « Lidil », n° 48. Online : <http://journals.openedition.org/lidil/3314> [consulté le 17.10.20].
- Bouillon J.-L. (2015), *Technologies numériques d'information et de communication et rationalisations organisationnelles : les « compétences numériques » face à la modélisation.* « Les Enjeux de l'information et de la communication », n° 16/1, p. 89–103. Online : <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-lacommunication-2015-1-page-89.htm> [consulté le 5.07.2020].
- Buchholtz S. et al. (2015), *Analiza doświadczeń oraz identyfikacja dobrych praktyk w obszarze wspierania rozwoju kompetencji cyfrowych w kontekście przygotowania szczegółowych zasad wdrażania Programu Operacyjnego Polska Cyfrowa na lata 2014–2020 oraz koordynacji celu tematycznego. Raport Końcowy*, Warszawa. Online : https://www.polskacyfrowa.gov.pl/media/5180/RK_kompetencje_cyfrowe.pdf [consulté le 8.07.2020].
- Budzisz W. et al. (2014), *Katalog kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych*. Warszawa: Fundacja Nowoczesna Polska. Online: http://educacjamedialna.edu.pl/media/chunks/attachment/Katalog_kompetencji_medialnych_2014_EudBrrl.pdf [consulté le 8.07.2020].

- Carretero S., Vuorikari R., Punie Y. (2017), *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online : <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use> [consulté le 10.07.2020].
- Commission européenne (2006), *RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Online : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex:32006H0962> [consulté le 10.07.2020].
- Commission européenne (2018), *RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Online : <https://op.europa.eu/pl/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-fr/format-pdf> [consulté le 10.07.2020].
- Commission européenne (2012), *Manifeste pour les compétences numériques*. Bruxelles, European Schoolnet.
- Coulet J.-C. (2011), *La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences*. « Le travail humain », vol. 74, p. 1–30. Online : <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2011-1-page-1.htm> [consulté le 9.07.2020].
- Dauphin F. (2012), *Culture et pratiques numériques juvéniles : Quels usages pour quelles compétences ?* « Questions vives », Vol.7, n°17 : *Des usages des TIC à la certification des compétences numériques : quels processus de formation et de validation ?* Online : <https://journals.openedition.org/questionsvives/988> [consulté le 14.09.2020].
- Filiciak M., Mazurek P., Growiec K. (2013), *Korzystanie z mediów a podziały społeczne*. Warszawa : Centrum Cyfrowe Projekt : Polska,
- Glikman V. (2002), *Des cours par correspondance au „e-learning”*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grosbois M. (2012), *Didactique de langues et technologies*. Paris : Presses de l'université Paris-Sorbonne.
- Guilbert L., Ouellet L. (2004), *Étude de cas – Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Henri F. (2010), « Collaboration, communautés et réseaux : partenariats pour l'apprentissage. In : Charlier B., Henri F. (dir.), *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 169–180.
- Henri F., Lundgren-Cayrol K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Jasiewicz J. et al. (2015), *Ramowy katalog kompetencji cyfrowych*. Online: <https://mc.bip.gov.pl/rok-2015/ramowy-katalog-kompetencji-cyfrowych.html> [consulté le 7.07.2020].
- Lebrun M., Lison Ch., Batier Ch. (2016), *Les effets de l'accompagnement technopédagogique des enseignants sur leurs options pédagogiques, leurs pratiques et leur développement professionnel*. « Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur », n° 32–1. Online : <http://ripes.revues.org/1028> [consulté le 2.09.2020].
- Mangenot F. (2011), *Introduction. Du e-learning aux interactions pédagogiques en ligne*. In : Nissen, E. et al. (dir.), *Interagir et apprendre en ligne*. Grenoble : ELLUG Université Stendhal, p. 7–20.
- Mangenot F., Soubrié T. (2010), *Classer des cybertâches : quels critères ? quels obstacles ?* « Éla. Études de linguistique appliquée », n° 160. p. 433–443.
- Mell L. (2018), *À travers les hypostases du numérique dans l'enseignement supérieur : réflexion critique sur le développement de la culture et des compétences numériques*. « Lien social et Politiques », n° 81, p. 173–191. Online : <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2018-n81-lsp04317/1056310ar/> [consulté le 2.09.2020].
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019), *Document d'accompagnement – mise en œuvre du cadre de référence des compétences numériques (CRCN)*. Online : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/CRCNum/57/0/Document_accompagnement_CRCN_1205570.pdf [consulté le 17.09.2020].
- Nissen E. (2019), *Formation hybride en langues - Articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.
- Nowicka M., Dziekońska J. (red.), (2018), *Cyfrowy tubylec w szkole, diagnozy i otwarcia*. Tom I: *Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ollivier Ch., Puren L. (2011), *Le Web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris : Éditions Maison des Langues.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Q edukacji cyfrowej*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Premsky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, Vol.9, no 5. MCB University Press. Online : <https://www.marcprensky.com/writing/Premsky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consulté le 3.09.2020].
- Proulx J. (2004), *L'apprentissage par projet*. Québec : Presses Universitaires de l'Université du Québec.

- Puentedura R. (2006), Transformation, technology, and education. Online : <http://hippasus.com/resources/tte/> [consulté le 7.07.2020].
- Rossenber M. J. (2000), *E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill Education, New York.
- Tano M. (2016), *L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines*. « Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité », Vol. 35, n° spécial 1. Online : <http://journals.openedition.org/apliut/5553> [consulté le 15.10.2020].
- Vienneau R. (2011), *Apprentissages et enseignements. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Walckiers M. & De Praetere T., 2004 : *L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui font un must*. « Distances et savoirs », Vol. 2, p. 53–75.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Received: 30.10.2020

Revised: 14.05.2021

Agnieszka Pawłowska-Balcerska

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-5347-2269>

pawlowsk@amu.edu.pl

Rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego na przykładzie polsko-niemieckiego internetowego projektu tandemowo-tridemowego „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem” – możliwości i ograniczenia

Developing foreign-language writing skills as illustrated by the Polish-German online tandem-tridem project „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem” – possibilities and limitations

Although in the age of media writing is experiencing a kind of renaissance, and young people cannot imagine everyday life without texts, e-mails, online discussion forums or virtual instant messaging, writing as part of institutionalized teaching evokes rather negative associations among many learners. Therefore, based on the example of the Polish-German online tandem-tridem project, an attempt will be made in this article to answer the following questions: How can one draw on the positive, out-of-school experiences of learners with (foreign) writing in foreign language classes? How can they be used in the institutionalized process of teaching and learning foreign languages while developing writing skills? What advantages and dangers are associated with the mentioned activities?

Keywords: developing foreign-language writing skills, German as a foreign language, tandem, tridem

Słowa kluczowe: język niemiecki jako obcy, rozwijanie sprawności pisania w języku obcym, tandem, tridem

1. Wstęp

Poddając analizie główne założenia konwencjonalnych metod nauczania języków obcych, nie sposób nie zauważyć, iż podejście do pisania obcojęzycznego – podobnie jak do gramatyki czy do języka ojczystego – ulegało w dydaktyce języków obcych licznym zmianom¹. Dla przykładu, w czerpiącej z nauczania języków klasycznych metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej wspomnianej sprawności przypisywano dużą wagę, podczas gdy w metodzie bezpośredniej pisanie nie odgrywało znaczącej roli, ustępując pierwszeństwa mówieniu. Obecnie w glottodydaktyce postuluje się równorzędne traktowanie poszczególnych sprawności, podkreśla się znaczenie każdej z nich dla skutecznego porozumiewania się, a co za tym idzie, akcentuje się potrzebę ich zintegrowanego treningu na lekcji języka obcego².

Postrzeganie sprawności pisania uległo zauważalnej zmianie, a jej źródła Krumm (1989: 5) słusznie upatrywał już przed kilkoma dziesięcioleciemiami w następujących czynnikach:

- w większym zainteresowaniu językoznawców różnicami pomiędzy językiem pisanym i mówionym,
- w kulturoznawczych i literaturoznawczych badaniach dotyczących kulturowych uwarunkowań poszczególnych gatunków tekstów,
- w zintensyfikowaniu badań nad procesem pisania i w konsekwencji w opracowaniu modeli pisania w języku ojczystym oraz w języku obcym,
- w zmianie potrzeb komunikacyjnych społeczeństw.

W kontekście niniejszych rozważań na szczególną uwagę zasługuje ostatni z wymienionych przez badacza czynników. W dobie mediów pisanie przeżywa bowiem swoisty renesans – stało się ono we współczesnych społeczeństwach oczywistością, bez której niezwykle trudno byłoby funkcjonować w rzeczywistości prywatnej i zawodowej. Trudno też wyobrazić sobie – szczególnie młodą osobom – codzienność bez SMSów, maili, internetowych forów dyskusyjnych czy wirtualnych komunikatorów³. Jak zauważa Beißwenger (2017: 2), dzieci i młodzież w czasie wolnym nigdy wcześniej nie pisały tak dużo i tak chętnie jak obecnie. Pisemna komunikacja za pomocą smartfona nie

¹ Por. Komorowska (2001), Neuner, Hunfeld (1998), Pawłowska (2012) oraz Pfeiffer (2001).

² Por. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001); Kosevski Puljić (2009).

³ Por: <https://dbamomojzasieg.com/wp-content/uploads/2016/04/Na%C5%82ogowe-ko-rzystanie-z-telefonow-komorkowych.pdf> [DW 10.02.2021] oraz Antos, Lewandowska, Pawłowska-Balcerska (2020).

jest przez młode pokolenie odbierana jako uciążliwa czy pozbawiona sensu. Przeciwnie: Dzieci i młodzi traktują ją jako przyjemne zajęcie, które umożliwia praktyczne poszerzenie zakresu ich społecznych działań.

Paradoksalnie jednak pisanie w ramach zinstytucjonalizowanego nauczania budzi u wielu uczących się zgoła odmienne skojarzenia. Postrzegane jest przez nich jako czynność trudna, żmudna, czasochłonna, nudna, wywołująca strach przed błędami czy „pustą kartką”, poddana korekcie i ocenie, obnażająca deficyty językowe oraz braki w umiejętnościach. Adresatem wypowiedzi pisemnych powstających na zajęciach czy w ramach pracy domowej są (najczęściej) nauczający, których nierzadko interesuje wyłącznie tekst jako produkt finalny, a nie jako rezultat złożonego procesu⁴. Dlatego też warto spróbować znaleźć odpowiedź na następujące pytania:

- Jak na zajęciach języka obcego można nawiązać do pozytywnych, pozaszkolnych doświadczeń uczących się z (obcojęzycznym) pisaniem?
- Jak można je wykorzystać w zinstytucjonalizowanym procesie nauczania i uczenia się języków obcych podczas rozwijania sprawności pisania?
- Jakie zalety i niebezpieczeństwa wiążą się ze wspomnianymi działaniami?

W niniejszym artykule podjęta zostanie próba udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania na przykładzie polsko-niemieckiego internetowego projektu tandemowo-tridemowego „Schreiben(üben) im e-Tandem/ e-Tridem”.

2. O sprawności pisania z perspektywy teoretycznej

Z pewnością nie należy do zadań łatwych udzielenie odpowiedzi na pytanie, czym jest pisanie. Analiza literatury przedmiotu dostarcza wielu różnorodnych – czasem nawet dość rozbieżnych – definicji i charakterystyk pisania⁵. Co prawda już od czasów Arystotelesa podkreśla się, iż pisanie nie może być postrzegane jako odwzorowanie języka mówionego, ale nadal jeszcze spotkać się można – szczególnie wśród uczących się – z owym mylnym i dalece upraszczającym wyobrażeniem o tej sprawności. Jednakże już chociażby próby metaforycznego ujęcia pisania pokazują⁶, iż jest ono działaniem różniącym się od mówienia

⁴ Por. modele pisania w języku ojczystym Bereitera (1980) oraz Hayes, Flowera (1980), które miały i nadal mają znaczący wpływ na tworzone modele pisania w języku ojczystym i obcym.

⁵ Obszernej charakterystyki sprawności pisania autorka artykułu dokonała w swojej monografii (Pawłowska-Balcerska, 2017), analizując m.in. jej definicje, funkcje, formy oraz ujęcie jej jako procesu wstępującego i zstępującego.

⁶ Podczas charakterystyki sprawności pisania metaforą posługują się m.in. Hermanns (1989), Kast (1999), Starke, Zuchewicz (2003) oraz Zuchewicz (2001).

i dalece złożonym. Rico (2004: 9) podkreśla, iż podobnie jak bezbłędne opanowanie instrumentu nie wystarczy, by po mistrzowsku zagrać utwór i porwać publiczność, tak i nabycie umiejętności zapisywania nie jest wystarczające, by odpowiednio wyrazić myśli czy uczucia. Już samo poprawne użycie ołówka czy długopisu – jak zauważa Steiner (2007: 12–13) – także nie należy do czynności oczywistych, gdyż wymaga m.in. treningu umiejętności motorycznych (przede wszystkim ruchu palców, dłoni i nadgarstka) oraz umiejętności wzrokowych (odróżnianie liter, pisanie ich w odpowiedniej kolejności i wielkości). Dlatego też Ludwig (1995: 274) słusznie rozróżnia pomiędzy pisaniem jako umiejętnością, która pozwala na tworzenie znaków, oraz pisaniem jako działaniem językowo-komunikacyjnym. Nawiązując do podziału zaproponowanego przez tego badacza, pisanie można zdefiniować jako złożone, językowo-komunikacyjne działanie przy użyciu papieru, ołówka, komputera itp., które służy realizacji różnorodnych celów. Składa się ono z rekursywnie przebiegających faz, spełnia kryterium adekwatności i jednocześnie podlega szeregowi norm (nie tylko) językowych. Jego rezultat stanowi ciąg skodyfikowanych znaków, który czytający może odkodować (Pawłowska-Balcerska, 2017: 63).

Rozwijanie sprawności pisania na zajęciach języka obcego stanowi dla wielu nauczających nie lada wyzwanie⁷. Nierzadko też błędnie przyjmują, iż uczący się posiadają odpowiednią wiedzę deklaratywną i proceduralną, by stworzyć spełniające szereg kryteriów wypowiedzi pisemne. Uczący się z kolei częstokroć nie potrafią wykorzystać w języku obcym instrumentarium, po które sięgają w języku ojczystym lub też takowym w ogóle nie dysponują. Na lekcji języka obcego natomiast zbyt mało uwagi poświęca się pisaniu jako procesowi. Wolff (1997: 61–63), obok wspierania pisania zorientowanego właśnie na proces, dokonuje także charakterystyki wspierania pisania zorientowanego na produkt. W przypadku ostatniego tekst napisany przez uczącego się podlega korekcie i ocenie wyłącznie przez nauczającego, który unaocznia autorowi wypowiedzi pisemnej, co zrobił źle, dopiero wtedy, gdy ten zrobił to niewłaściwie. Tym samym uczący się podczas pisania pozostawiony jest sam sobie. Nie można jednak zapomnieć, iż wypowiedź pisemna „[...] nigdy nie jest produktem końcowym. Uczący się powinni zdystansować się od wyobrażenia, iż raz napisany tekst można traktować jako gotowy” (Kustusch, Hu-feisen 2000: 145)⁸. Dlatego też – zgodnie z założeniami modelu pisania Hayes, Flowera (1980) – należy uwrażliwić uczących się na to, iż jest to proces złożony składający się z fazy planowania, formułowania i przeredagowywania. Fazy te przebiegają rekursywnie, nielinearnie i są ze sobą ściśle powiązane.

⁷ Bräuer (2010), Kast (1999), Krischer (2002) oraz Pawłowska-Balcerska (2017) przedstawiają własne propozycje modeli wspierania pisania obcojęzycznego.

⁸ Tłum. własne autorki artykułu.

W fazie planowania można uczącym się zaproponować np. mind mapping⁹, brainstorming¹⁰ czy cluster¹¹, które pozwalają – w mniej lub bardziej usystematyzowany i szczegółowy sposób – zebrać np. pomysły czy związane z tematem słownictwo. Warto im zwrócić uwagę na to, iż także rezultaty zastosowania wspomnianych technik mają charakter przejściowy i mogą ulegać ciągłym modyfikacjom w zależności od potrzeb piszącego, niezależnie od fazy procesu pisania, w której on się znajduje.

Na twórcę tekstu motywująco może wpłynąć świadomość istnienia adresata tekstu innego niż nauczający, którego rolę uczący się częstokroć wprowadzają głównie do poprawiania błędów: „Pisanie jest rzeczą ucznia, poprawianie brudną robotą nauczyciela” (Merkelbach, 1993: 11)¹². Dlatego też ciekawe uzupełnienie, a jednocześnie urozmaicenie pisania na zajęciach języka obcego stanowią międzynarodowe projekty internetowe, w których odbiorcami wypowiedzi pisemnych są zagraniczni partnerzy.

Włączenie do procesu pisania innych osób pozwala – jak słusznie zauważa Faistauer (2000: 220) – zerwać z wizerunkiem pisania jako czynności wykonywanej wyłącznie samodzielnie¹³. Wspólne tworzenie tekstu z jednej strony umożliwia rozwijanie społecznych i językowych umiejętności, z drugiej wymaga zaś umiejętności negocjowania zastosowanych zabiegów stylistycznych, argumentacji i form prezentacji w pracy pisemnej, a także akceptacji odmiennych stanowisk czy rozwiązań oraz odwagi do zmiany perspektywy (Kruse, Jakobs 1999: 30).

Przedstawione powyżej postulaty dotyczące rozwijania sprawności pisania obcojęzycznego nie wyczerpują palety możliwości, jakie nauczający ma do dyspozycji¹⁴. W kontekście projektu omówionego w części empirycznej artykułu stanowią one jednakże nieodzowny fundament teoretyczny służący pogłębieniu refleksji nad wspomnianym polsko-niemieckim przedsięwzięciem.

⁹ Charakterystyki mapy myśli dokonują m.in. Buzan (2013), Łyp-Bielecka (2016), Pawłowska-Balcerska (2017), Schmidt, Löscher (1999).

¹⁰ O burzy mózgow piszą m.in. Liebna (1995), Laskowski (2010), Mohr (2000), Pawłowska-Balcerska (2017) oraz von Werder (2007).

¹¹ Por. Ballod (2011), Laskowski (2010), Mohr (2000), Pawłowska-Balcerska (2017), Rico (2004) i von Werder (2007).

¹² Tłum. własne autorki artykułu.

¹³ Marzec-Stawiarska (2012) zaproponowała w swoim badaniu połączenie pisania samodzielnego z pisanem kolektywnym. Najpierw uczący się wspólnie pracowali nad szkicem eseju, a następnie już indywidualnie kontynuowali tworzenie tekstu. Według badaczki sposób ten „[...] pozytywnie wpływa na jakość prac oraz ma wysoką wartość motywacyjną” (Marzec-Stawiarska, 2012: 52).

¹⁴ Por. Pawłowska-Balcerska (2017).

3. Projekt „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem“¹⁵ – krytyczna analiza

3.1. Partnerzy projektu, ramy czasowe i organizacyjne

Mailowy projekt tandemowo-tridemowy został zorganizowany pomiędzy Instytutem Filologii Germańskiej UAM i Instytutem Germanistyki Uniwersytetu Marcina Lutra w Halle i Wittenberdze w ramach Germanistycznego Partnerstwa Instytutów (Germanistische Institutspartnerschaft). Koordynatorami przedsięwzięcia byli prof. UAM dr hab. Agnieszka Pawłowska-Balcerska (Poznań) oraz prof. dr hab. Gerd Antos wraz z dr Anną Lewandowską (Halle an der Saale). Wzięło w nim udział łącznie 140 studentek oraz studentów studiów licencjackich i magisterskich z Polski oraz z Niemiec (rok akademicki 2015/2016 – 2018/2019). Każdorazowo zorganizowano go w semestrze letnim i trwał około półtora miesiąca. Przedsięwzięcie było integralną, obowiązkową częścią zajęć zarówno po stronie polskiej, jak i niemieckiej. Towarzyszyły mu wizyty koordynatorów w kraju partnera projektu oraz wspólne prowadzenie seminariów wprowadzających studentki i studentów w tematykę projektu.

3.2. Cele projektu

Nadrzędny cel projektu stanowiło rozwijanie sprawności pisania w języku niemieckim u osób zaawansowanych językowo, a cele szczegółowe – wspólne dla obydwu partnerów – sformułowano następująco¹⁶:

- pogłębiona refleksja nad procesem pisania w języku ojczystym i obcym,
- sprawdzenie potencjału projektu tandemowo-tridemowego pod kątem interkulturowego nauczania i uczenia się z wykorzystaniem nowych mediów,
- wymiana interkulturowa.

3.3. Przebieg projektu

3.3.1. Nawiązanie kontaktu

Pierwszym etapem projektu było nawiązanie kontaktu mailowego z partnerem/partnerami, by w ten sposób przezwyciężyć anonimowość oraz dystans wynikający ze współpracy z nieznaną osobą/ nieznanymi osobami. Maile przesyłane

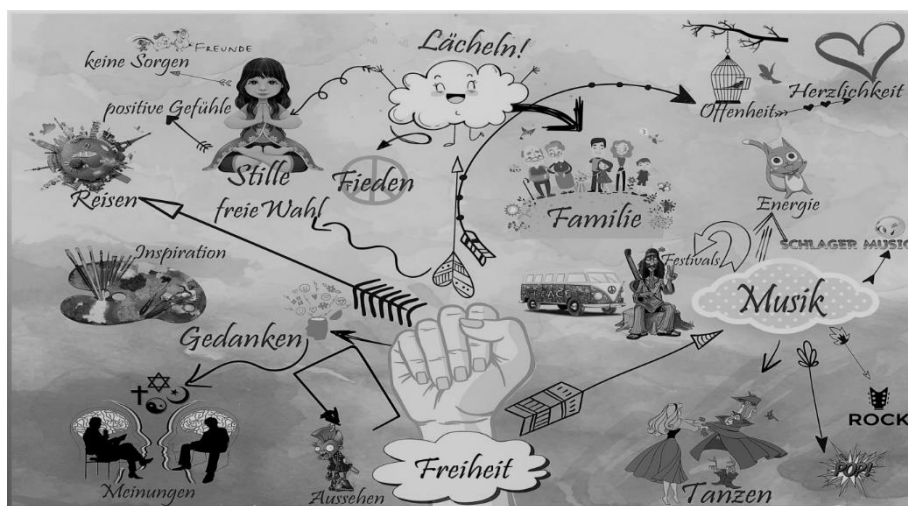
¹⁵ Patrz: Lewandowska, Pawłowska-Balcerska (2020).

¹⁶ Z uwagi na punkt ciężkości artykułu oraz ograniczenia objętościowe analizie poddany zostanie tylko pierwszy z wymienionych celów szczegółowych.

przez obydwie strony zawierały informacje dotyczące przede wszystkim wieku, miejsca zamieszkania, studiowanych kierunków, rodziny oraz zainteresowań. Czasem towarzyszyła im wymiana zdjęć przedstawiających partnerów, a także fotografie Poznania i Halle an der Saale jako tętniących życiem miast i ośrodków uniwersyteckich.

3.3.2. Tworzenie map myśli

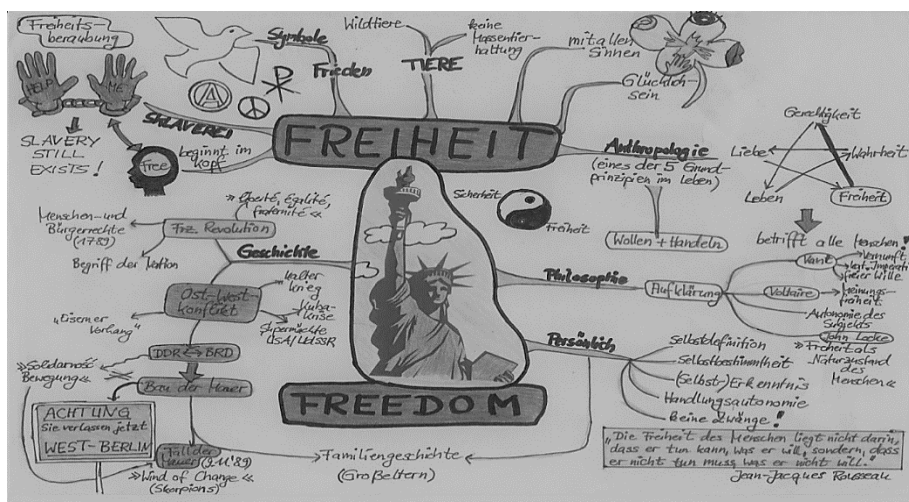
W kolejnym kroku studiujący mieli za zadanie stworzyć własną mapę myśli dotyczącą podanego przez koordynatorów kluczowego pojęcia¹⁷. Mapy w większości zostały stworzone odręcznie, tylko niektóre z nich powstały przy pomocy programów komputerowych (zob. przykład 1, 2). Zawierały liczne, niekiedy bardzo zaskakujące skojarzenia z podanym hasłem i uwzględniały szereg zagadnień osadzonych na płaszczyźnie społecznej, politycznej oraz historycznej, ale też dotyczących osobistego, prywatnego spojrzenia na poruszane zagadnienia. Niemieckie mapy myśli stanowiły dla strony polskiej cenne źródło interesujących środków językowych (zob. przykład 2).



Przykład 1: Mapa myśli strony polskiej (2017) ¹⁸.

¹⁷ W kolejnych latach pojęciami kluczowymi projektu były: *Heimat (Ojczyzna)* (2016), *Freiheit (Wolność)* (2017), *Zukunft (Przyszłość)* (2018) i *Wunder (Cud)* (2019). Koordynatorzy projektu zdecydowali się na powyższe pojęcia z uwagi na ich pojemność, a zarazem obiecujący z perspektywy interkulturowej charakter.

¹⁸ Wszyscy uczestnicy wyrazili zgodę na wykorzystanie powstałych w ramach projektu danych (mapy myśli, teksty, wiersze, korespondencja mailowa, arkusze ewaluacyjne).



Przykład 2: Mapa myśli strony niemieckiej (2017).

3.3.3. Tworzenie tekstu (ok. 300 słów) lub wiersza (ok. 6 strof) na podstawie map myśli powstałych w tandemie/ tridemie

Zadanie stworzenia tekstu/ wiersza¹⁹ było dla strony polskiej wyzwaniem i to nie tylko z uwagi na jego wykonanie w języku obcym. Także świadomość, iż adresatem – a zarazem korygującym – są (z reguły) natywni użytkownicy języka niemieckiego z jednej strony motywowała polskich uczestników do poświęcenia szczególnej uwagi zarówno formie, jak i treści, z drugiej zaś wywoływała obawy przed popełnieniem (nie tylko) elementarnych błędów czy wręcz przed niezrozumieniem przez odbiorcę. Uwzględnienie i połączenie ze sobą w logiczną i spójną całość skojarzeń zawartych na mapach także nie było łatwym przedsięwzięciem. Studentki i studenci z Polski chętnie korzystali więc z pomocy koleżanek i kolegów z Niemiec, prosząc np. o wyjaśnienie pojęć, rozwinięcie zawartych na niemieckich mapach myśli informacji czy podanie dodatkowych konstrukcji językowych.

3.3.4. Przeredagowywanie tekstów oraz wierszy

Przeredagowywanie tekstów oraz wierszy okazało się wyzwaniem dla strony niemieckiej i to z kilku powodów. Co prawda dysponowali oni – tak jak i strona polska – wiedzą teoretyczną dotyczącą korekty błędów językowych, którą zdobyli w trakcie trwania semestru, mogli też liczyć na wskazówki koordynatorów, ale mimo to zadanie było dla większości z nich *terra incognita*. Szczególnie dużo problemów przysporzyły

¹⁹ Przykład wraz z propozycją jego przeredagowania znajduje się w podrozdziale 3.3.4.

im wiersze, w przypadku których każda ingerencja wiązała się np. z koniecznością zachowania rymu czy określonej liczby sylab. Także utrzymanie równowagi pomiędzy korygowaniem za pomocą konstruktywnej krytyki a motywującym, taktownym komentarzem nie należało do zadań prostych. Ponadto grupę niemiecką charakteryzowała heterogeniczność pod względem etnicznym, co częstokroć miało swoje odbicie w reprezentowanym przez uczestniczki i uczestników zróżnicowanym poziomie językowym. Z tego powodu koordynatorzy starali się tworzyć zespoły, w których co najmniej jedna osoba była rodzimym użytkownikiem języka niemieckiego.

Die Freiheit	Komentarz [SP1]: Abstraktum + 5g
Mit allen meinen Sinnen kann ich die Freiheit fühlen	Sformatowano: Lewy: 1,2 cm, Górny: 2,3 cm, Dolny: 2,4 cm, Odległość nagłówka od krawędzi: 1,25 cm, Odległość stopki od krawędzi: 1,25 cm
Die Freiheit begleitet selbst die aufrichtigen Gefühle	Komentarz [SP2]: Z
Selbstverwirklichung kommt ohne Sie nicht in Frage	Komentarz [SP3]: Z
Für Dinge die ich tun will, einmal keiner Stress zu haben	Komentarz [SP4]: R Keine Anrede, sondern Personalpronomen
Unabhängige, essuelle Liebeskörperliche Liebe, hofft auf keine Betrüge	Komentarz [SP5]: Z
Alles was ein Mensch begehrt, ist mit Hilfe der Freiheit von Misserfolg abgewehrt	Komentarz [SP6]: K Akkusativ
Muss du eine Entscheidung treffen, bei der keinen freien Wahl kannst du nicht meckern.	Komentarz [SP7]: Z
Freiraum erschafft sich jeder, Urlaub, Natur vergiss nicht die Fahrräder!	Komentarz [SP8]: Üblch eher Singular: keinen Betrug
Zeit, Bildung, Recht, Demokratie, alle Kämpfen für die Handlungsautonomie.	Komentarz [SP9]: ?
Alles was ich tue, entdecke ich darin ihre Mühe	Komentarz [SP10]: R
Jean Jacques Rousseau schmückte Sie sie mit Worten wie Picasso.	Komentarz [SP11]: R
Sie erfühl deine Bedürfnisse, wie Gesundheit, Liebe und Abgangszeugnisse	Komentarz [SP12]: Besser: verschaffen
Viele haben für sie gekämpft.	Komentarz [SP13]: Besser nur Autonomie (wg. Geläufigkeit u Rhythmus)& Art: wieder Abstraktum ohne Artikel
Damit es heute morgen kein Land mehr brennt.	Komentarz [SP14]: R Mühe
Manche träumen von ihr in der dunkelsten Nacht,	Komentarz [SP15]: Sb
Für die anderen statt ihr geht es nur um Pracht,	Komentarz [SP16]: K
Die Welt von Rassismus befreien,	Komentarz [SP17]: erfüllt ?
Dann gäbe es mehr heute keine Barbareien!	Komentarz [SP18]: ? klingt vielleicht bisschen „komisch“, aber inhaltlich ok. Qualifikationen schaffen Freiheit.
Menschen, wie auch Tiere stehen in derselben Reihe.	Komentarz [SP19]: Bet. „es“ wird nicht benötigt, wenn es ein Subjekt gibt
Schätze sie am meisten hoch und du kommst wieder raus, selbst aus der dunkelsten Falle.	Komentarz [SP20]: Inhalt ?
Auch wenn das Leben sich manchmal reißt ,	Komentarz [SP21]: ?
Danach erblickt die Sonne, wie du es weißt.	Komentarz [SP22]: W
Proteste, Versammlungen und Streiks machen uns fest wie Blei .	Komentarz [SP23]: Bez dich
Vergiss es bitte nicht, du bist niemals allein.	Komentarz [SP24]: W zerreißt
	Komentarz [SP25]: W (vielleicht: danach kommt Sonne? danach scheint (wieder die) Sonne?)
	Komentarz [SP26]: Besser Stein? Stein ist als Metapher üblicher (siehe auch Schläger „Marmor, Stein und Eisen bricht, aber unsere Liebe nicht...“.)

Przykład 3: Propozycja przededagowania wiersza powstałego na podstawie map myśli zaprezentowanych w podrozdziale 3.3.2.

Strona niemiecka, oprócz obszernych, praco- i czasochłonnnych komentarzy z wieloma przykładami unaoczniającymi propozycję rozwiązania problemu leksykalnego, gramatycznego, ortograficznego czy stylistycznego, posłużyła się kolorami,

skrótami, zaproponowanymi przez siebie oznaczeniami rodzajów błędów, podkreśleniami, kursywami i wytłuszczeniami. Niewątpliwie ułatwiło to stronie polskiej lepsze zrozumienie istoty uchybień, a następnie autokorektę, która jako faza projektu została wprowadzona w roku 2019. Powyższy przykład unaocznia jeden ze sposobów przeredagowywania prac przez studentki i studentów z Halle an der Saale.

3.3.5. Autokorekta

W pierwszych trzech latach trwania projektu studentki i studenci z Polski mogli sami zdecydować, czy dokonają autokorekty swojego tekstu lub wiersza. Niestety, mimo iż strona niemiecka poprzez rezygnację z poprawiania wszystkich błędnych form taką możliwość stworzyła, tylko nieliczne osoby po stronie polskiej z niej skorzystały. Z tego też powodu studentki i studenci z Halle an der Saale w swoich arkuszach ewaluacyjnych – czasem z dużym rozczarowaniem – zwracali uwagę na zaniechanie tego wspierającego autonomię uczących się działania. Decyzją koordynatorów w roku 2019 autokorekta została włączona do projektu jako jego integralny komponent. Po jej wykonaniu studentki i studenci

Vor einem Jahr habe ich eine interessante Freundschaft geschlossen. Ich habe einen Mann kennengelernt, der mir nicht aus dem Kopf gehen wollte. Meine Familie hat nicht so freundlich mit ihm umgegangen, denn ich habe Eindruck gewonnen, dass er sich als einen Stalker verhalten. Nach ein paar Monaten wurde diese Freundschaft in Liebe umgewandelt. Alles war zur Unzufriedenheit meiner Eltern, aber viel wichtiger war, dass ich in jener Zeit sehr glücklich war.

Gestern ist ein Wunder geschehen. Während ich Musik zu Hause gehört habe, hat mein Freund einen Spaziergang in den Wald vorgeschlagen. Ich bin auf seinen Vorschlag eingegangen, weil ich es liebe, die Zeit am „Busen der Natur“ verbringen und mein Freund mag immer etwas Neues entdecken. Als wir im Wald waren, habe ich mich gefühlt, als ob wir in einem anderen Universum wären. Alles war sehr ruhig. Ich habe auch ein paar Bücher in die Tasche eingepackt, weil ich mit meinem Mann Kunst studiere, weil wir verschiedene Literatur, besonders im Freien mögen, zu lesen. Mein Partner hat eine Überraschung für mich gehabt, nämlich es gab seine Schöpfung. Er hat ein Gedicht für mich geschrieben. Nachdem er mir sein Gedicht gelesen hatte, ist mir klar geworden, dass mein bester Freund mir einen Heiratsantrag gemacht hat. In kurzer Zeit habe ich ihm das Jawort gegeben. Wahrscheinlich war die Verlobung nicht planbar, deshalb hatte er die Hoffnung darauf, dass ich als seine Frau werde. Wunder kommen nur zu denen, die daran glauben.

Ich denke, dass ich meine Liebe zu meinem Verlobten wie das achte Weltwunderdefinieren könnte. Ich liebe ihn auf der ganzen Erde.

Komentarz [HW 1]: Hier würde man eher so etwas sagen wie der „mir nicht aus dem Kopf gehen wollte“ :-)

Komentarz [HW 2]: Was willst du damit denn sagen? Hat sich der Mann wie ein Verfolger verhalten?

Komentarz [HW 3]: „zuwider“ bedeutet so etwas wie „entgegen“ oder „gegen“. Das willst du aber nicht sagen, dass es **gegen** die Unzufriedenheit deiner Eltern war, oder? :-) Hier böte sich dann an, **zur** Unzufriedenheit meiner Eltern“ zu sagen.

Komentarz [HW 4]: Ich glaube, du möchtest ausdrücken: „...aber viel wichtiger war, dass ich in jener Zeit sehr glücklich war“.

Komentarz [HW 5]: „Der Wald“ ist maskulinum, also heißt es: in **den** Wald :-)

Komentarz [HW 6]: Das ist ein schöner Satz! :-) Und ich liebe es, dass du den Ausdruck „Busen der Natur“ verwendest! ^^ Allerdings ist dieser Ausdruck heute kaum noch in der Alltagssprache vertreten, du würdest eher so etwas sagen wie „

Komentarz [HW 7]: Satzstellung! → „es gab nämlich seine Schöpfung“

Komentarz [HW 8]: bester

Komentarz [HW 9]: wie **das** achte Weltwunder

Przykład 4: Autokorekta tekstu.

z Poznania przesyłali prace swoim partnerom z Niemiec do analizy. W niektórych tandemach i tridemach wykonywanie autokorekty stanowiło punkt wyjścia do dalszych pytań, do próśb o wyjaśnienia, wskazówki, do upewnienia się, czy korekta została zrobiona prawidłowo, a czasem nawet do przedstawienia alternatywnych możliwości poprawy. Niestety, potencjał tak wnikliwej, mającej wiele zalet – chociaż z pewnością praco- i czasochłonnej – autokorekty nie został przez większość studentek i studentów z Poznania w pełni wykorzystany.

3.3.6. Ewaluacja projektu

Zaprezentowany powyżej tandemowo-tridemowy polsko-niemiecki projekt zakończony został ankietą ewaluacyjną, której pytania odnosiły się m.in. do procesu pisania, przerehablowywania wypowiedzi pisemnych, zdobytej wiedzy krajo- i kulturoznawczej, oczekiwań wobec projektu, jego mocnych i słabych stron oraz znaczenia dla uczestników (także jako przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako obcego)²⁰.

Pytanie otwierające ankietę zostało sformułowane następująco: *Czy dowiedzia/a się Pan/i czegoś nowego/ interesującego o procesie pisania w języku obcym? Proszę uzasadnić swoje zdanie!*²¹ Uczestniczki i uczestnicy projektu, odpowiadając na nie, przede wszystkim zwracali uwagę na kompleksowość procesu pisania w języku obcym i trudności z tym związane:

Wypowiedź 1 (SN²², 2017): Uświadomiłam sobie, że proces pisania jest bardzo złożony. Dla mnie jako przyszłego nauczyciela języka niemieckiego ważne jest, by wiedzieć, które jego fazy, z jakimi problemami się wiążą oraz jak mogą je wspierać.

Studentki i studenci z Polski i Niemiec dokonali też porównania pisania z mówieniem, wskazując na ogromne znaczenie (braku) presji czasu:

Wypowiedź 2 (SP²³, 2018): [Podczas pisania] ma się zdecydowanie więcej czasu niż podczas mówienia. Można uwzględnić wiele szczegółów, np. gramatykę (rodzajniki, deklinację). Ma się też czas, by uporządkować myśli. Dlatego też zdania – ale też cały tekst – są bardziej precyzyjne i dobrze przemyślane.

²⁰ Ponieważ punkt ciężkości artykułu stanowi rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego, analizie poddane zostaną wyłącznie wybrane pytania bezpośrednio związane z tym zagadnieniem.

²¹ Wszystkie prezentowane pytania i odpowiedzi zostały sformułowane w języku niemieckim i na potrzeby artykułu przetłumaczone na język polski.

²² SN – studentka, student z Niemiec.

²³ SP – studentka, student z Polski.

Refleksje dotyczyły również roli języka ojczystego podczas procesu pisania w języku obcym, co związane było niewątpliwie z błędami interferencyjnymi występującymi w pracach poznańskich studentek i studentów:

Wypowiedź 3 (SP, 2016): Proces pisania w języku obcym pokazał, że wpływ języka ojczystego jest bardzo duży. [...] To stwierdzenie nie jest nowe, ale daje dużo do myślenia.

Wypowiedź 4 (SN, 2018): W procesie pisania w języku obcym trudnością jest to, że w języku ojczystym istnieje wiele zwrotów i fraz, które nie dają się łatwo przenieść na grunt języka obcego i dlatego często mogą prowadzić do nieporozumień.

Zdaniem respondentów, w wypowiedziach pisemnych znajdują także odzwierciedlenie uwarunkowania kulturowe:

Wypowiedź 5 (SP, 2017): Kultura ma duży wpływ na to, „co” i „jak” piszemy.

Dla wielu uczestników projektu mapa myśli była zupełnie nowym, dotąd niestosowanym narzędziem. Jej włączenie do procesu pisania okazało się interesującym doświadczeniem i uzasadnionym zabiegiem:

Wypowiedź 6 (SP, 2016): [...] poprzez to [wykorzystanie map myśli] proces pisania był ułatwiony, ponieważ podczas pisania dysponowałam bazą językową i treściową.

Wypowiedź 7 (SP, 2017): [...] pisanie może sprawiać przyjemność! Pisanie w połączeniu z mapą myśli to jest bardzo dobry pomysł.

Zdaniem respondentek i respondentów udział w projekcie – związany z licznymi obawami przed popełnianiem błędów – pozwolił przełamać ów strach i stworzyć udane wypowiedzi pisemne dla adresatów innych niż nauczający:

Wypowiedź 8 (SP, 2016): Nie jest konieczne perfekcyjne opanowanie języka obcego, żeby napisać autentyczny i emocjonalny tekst.

W kontekście odpowiedzi na wspomniane pytanie w ankiecie ewaluacyjnej na uwagę zasługuje stwierdzenie studenta z Halle an der Saale, który skupił się na przedagowywaniu wypowiedzi pisemnych:

Wypowiedź 9 (SN, 2018): Najbardziej zapamiętałem, że nie chodzi tylko o poprawę błędów, ale też o to, by zaakcentować szczególnie udane miejsca w tekście. W czasach szkolnych i na studiach nie miałem z tym do czynienia, ale myślę, że to może podnieść motywację uczniów.

W swoich odpowiedziach studentki i studenci z Poznania i Halle an der Saale bardzo trafnie dokonali – podjętej w części teoretycznej artykułu – charakterystyki procesu pisania w języku ojczystym i obcym, wskazując na szereg jego cech. Świadomość ich istnienia może pomóc lepiej zrozumieć jego istotę, uczynić go bardziej efektywnym, a tym samym zerwać z negatywnym wyobrażeniem o pisaniu.

Kolejne pytanie w ankiecie ewaluacyjnej brzmiało następująco: *Czy dowiedziały/a się Pan/i czegoś nowego/ interesującego o sposobach przeredagowywania wypowiedzi pisemnych (np. o sposobach poprawy błędów, o analizie błędów, o podejściu do tekstów pisanych)? Proszę uzasadnić swoje zdanie!*

Przeredagowane teksty dostarczyły polskim studentkom i studentom wskazówek dotyczących typowych dla danej osoby błędów, jej mocnych i słabych stron w języku niemieckim:

Wypowiedź 10 (SP, 2019): Dzięki projektowi poznałam nowe sposoby korekty błędów. Jak powinno się poprawiać pracę, by dla autora była czytelna i pomocna. Dzięki analizie błędów, którą przygotowali moi partnerzy z projektu, sama też mogłam przyjrzeć się moim błędom i znaleźć ich przyczynę.

Zadanie dotyczące przeredagowania tekstów i wierszy pozwoliło (nie tylko) stronie niemieckiej – w szczególności zaś przyszłym nauczycielom języka niemieckiego jako obcego – wykonać je z perspektywy praktyki podbudowanej teoretycznie. Przedstawienie i omówienie na seminarium wszystkich zaproponowanych w projekcie sposobów przeredagowywania wypowiedzi pisemnych stanowiło cenne, zorientowane na praktykę doświadczenie:

Wypowiedź 11 (SN, 2018): Poprawa błędów może uczącym się pomóc, ale też może ich zdemotywowwać. Dlatego uważam, iż powinno się rozmawiać z nimi o różnych sposobach korekty oraz uwzględnić ich wymagania/ oczekiwania wobec poprawy.

Wypowiedź 12 (SN, 2019): Z pewnością było to zadanie ciekawe i ważne, zarówno jeśli chodzi o pytanie: „Jak to poprawię?”, ale też o pytanie: „Co poprawię jak?” [...] Przede wszystkim dowiedziałam się w praktyce, jak objaśniać błędy i formułować pomocne wskazówki, a nie tylko podawać poprawną formę. Nie zawsze było to proste, ale był to dobry trening!

Wielu studentów i studentek z Halle an der Saale podkreśliło w ankietach ewaluacyjnych, iż projekt powinien trwać dłużej i obejmować napisanie oraz przeredagowanie kilku wypowiedzi pisemnych. Ponieważ jednak zajęcia realizowane w Halle an der Saale obejmowały także zagadnienia inne niż rozwijanie sprawności pisania obcojęzycznego, ramy czasowe i organizacyjne nie pozwoliły na wydłużenie projektu na cały semestr.

4. Wnioski

Z internetowymi projektami tandemowo-tridemowymi wiążą się pewne ograniczenia i nieprzewidziane problemy (m.in. czasowe, wynikające z różnic programowych na partnerskich uczelniach czy zderzenia spotykających się w tandemie/tridemie osobowości, a także dotyczące m.in. różnic w umiejętnościach i wiedzy uczestników (nie tylko) na płaszczyźnie językowej, w ich oczekiwaniach, potrzebach oraz nastawieniu). Roli internetowych projektów tandemowo-tridemowych nie można zatem przeceniać. Należy podejść do ich potencjału z umiarkowanym optymizmem i nie traktować ich jako gotowej recepty na wszelkie trudności związane z rozwijaniem pisania w języku obcym na zajęciach. Tego typu przedsięwzięcia stanowią z pewnością ciekawe urozmaicenie rozwoju sprawności pisania obcojęzycznego w zinstytucjonalizowanym kontekście edukacyjnym. Można też je postrzegać jako pomost łączący pisanie na gruncie prywatnym z rozwijaniem sprawności pisania w uczelnianej rzeczywistości, który czerpie z jednego i ubogaca drugie, tym bardziej że tego typu przedsięwzięcia pozwalają na pogłębioną, niezwykle ważną refleksję nad procesem pisania i zmianę ugruntowanego latami szkolnych doświadczeń oblicza pisania.

BIBLIOGRAFIA

- Antos G., Lewandowska A., Pawłowska-Balcerska A. (2020), *Interaktionales Schreiben als Chance für DaF-Lernende im Ausland*, (w:) Chudak S., Pieklarz-Thien M. (red.), *Der Lernende im Zentrum der Forschung der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik (= Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 38)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, s. 167–187.
- Ballod M. (2011), *Informationen und Wissen im Griff*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beißwenger M. (2017), *WhatsApp, Facebook, Instagram & Co.: Schriftliche Kommunikation im Netz als Thema in der Sekundarstufe*, (w:) Gailberger S., Wietzke F. (red.), *Deutschunterricht in einer digitalen Gesellschaft. Unterrichtsmodelle für die Sekundarstufe 1 und 2*. Weinheim: Beltz-Verlag, s. 91–124.
- Bereiter C. (1980), *Development in Writing*, (w:) Gregg L.W., Steinberg E.R. (red.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, s. 73–93.
- Bräuer G. (2010), *Schreibprozesse begleiten*. „Zeitschrift Deutschunterricht“, nr 3, s. 4–9.
- Buzan T. (2013), *Das Mind-Map Buch*. München: mvg Verlag.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin München: Langenscheidt.

- Faistauer R. (2000), *„Ja, kannst du so schreiben“ – Ein Beitrag zum kooperativen Schreiben im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*, (w:) Krumm H.-J. (red.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. Innsbruck Wien München: StudienVerlag, s. 190–224.
- Hayes J., Flower L. (1980), *Identifying the organization of writing processes*, (w:) Gregg L.W., Steinberg E.R. (red.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, s. 3–30.
- Hermanns F. (1989), *Schreiben als Lernen. Argumente für das Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Heid M. (red.), *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum, s. 28–50.
- Kast B. (1999), *Fertigkeit Schreiben*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Komorowska H. (2001), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fra-szka Edukacyjna.
- Kosevski Puljić B. (2009), *Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen*. „Glottodidactica“, nr XXXV, s. 91–101.
- Krumm H.-J. (1989), *Thema „Schreiben“: „Fremdsprache Deutsch“*, nr 1, s. 5–8.
- Kruse O., Jakobs E.-M. (1999), *Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick*, (w:) Kruse O., Jakobs E.-M., Ruhmann G. (red.), *Schlüsselkompetenz Schreiben*. Neuwied Kriftel Berlin: Luchterhand, s. 19–34.
- Kustus C., Hufeisen B. (2000), *Ich hätte gerne doppelt so lange Schreibunterricht am Computer... Bericht über einen DSH-Schreibkurs am Computer*. „DaF“, nr 3, s. 144–148.
- Laskowski M. (2010), *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*. „Lingwistyka Stosowana“, nr 2, s. 133–143.
- Lewandowska A., Pawłowska-Balcerska A. (2020), *Schreiben(üben) im e-Tandem/ e-Tridem: Bericht über ein polnisch-deutsches GIP-Projekt (2016–2019)*, (w:) Ballod M., Mikołajczyk B. (red.), *Sprache Recht Gewalt*. Warszawa: tekst i dyskurs – text und diskurs (w druku).
- Liebna U. (1995), *EigenSinn: kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Ludwig O. (1995), *Integriertes und nicht-integriertes Schreiben*, (w:) Baurmann J., Weingarten R. (red.), *Schreiben*. Opladen: Westdeutscher Verlag, s. 273–287.
- Łyp-Bielecka A. (2016), *Mind mapping w nauczaniu i uczeniu się języka obcego*. „Neofilolog“, nr 47/2, s. 89–100.
- Marzec-Stawiarska M. (2012), *Elementy wspólnego pisania na zajęciach pisanania akademickiego*. „Neofilolog“, nr 39, s. 41–54.
- Merkelbach V. (1993), *Entwerfen, Überarbeiten, Veröffentlichen*, (w:) Merkelbach, V. (red.), *Kreatives Schreiben*. Braunschweig: Westermann, s. 97–112.

- Mohr I. (2000), *Lernertexte untersuchen und überarbeiten: eine Übung aus dem DaF-Unterricht*, (w:) Krumm H.-J. (red.), *Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. Innsbruck: Studien Verlag, s. 109–155.
- Neuner G., Hunfeld H. (1998), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung (Das Fernstudienangebot Deutsch als Fremdsprache)*. Berlin: Langenscheidt.
- Pawłowska A. (2012), *Zur Bedeutung des fremdsprachlichen Schreibens. Einige Überlegungen aus der Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts auf der Fortgeschrittenenstufe*. „Glottodidactica“, nr XXXIX/1, s. 69–79.
- Pawłowska-Balcerska A. (2017), *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Rico G. (2004), *Garantiert schreiben lernen: sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs (auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schmidt R., Lørscher M. (1997), *Brainstorming und Mind-Mapping. Arbeitstechniken für Schule, Studium und Beruf*. „Fremdsprache Deutsch“, nr 16, s. 52–54.
- Starke G., Zuchewicz T. (2003), *Wissenschaftliches Schreiben im Studium von Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steiner A. (2007), *Anders schreiben lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wolff D. (1997), *Der Computer als Hilfsmittel und Werkzeug bei der Förderung muttersprachlicher und zweitsprachlicher Schreibkompetenz*, (w:) Iluk J. (red.), *Probleme der Schreibleistung im Fremdsprachenunterricht*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 51–73.
- Werder von L. (2007), *Lehrbuch des kreativen Schreibens*. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Zuchewicz T. (2001), *Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch*. „DaF“, nr 1, s. 14–19.

NETOGRAFIA

<https://dbamomozasieg.com/wp-content/uploads/2016/04/Na%C5%82o-gowe-korzystanie-z-telefonow-komorkowych.pdf> [DW 10.02.2021]

Received: 11.02.2021

Revised: 05.03.2021

Katarzyna Kozieńska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0001-5836-5596>

katarzyna.kozinska@uwm.edu.pl

TED talks as resources for the development of listening, speaking and interaction skills in teaching EFL to university students

Abstract

The article presents a study conducted on 27 university students and 5 of their teachers in the Winter semester 2020/21. The study was conducted because of recommended online teaching at Polish universities and almost four decades after the first TED event, when the TED community has become worldwide and the recordings of the events can be accessed online cost-free by anybody. The popularity of TEDs and the need to teach online prompted the author to incorporate it in teaching practice and review research literature from the areas of SLA (Second Language Acquisition), EFL (English as a Foreign Language) teaching and learning, socio-constructivism and adult learning. Based on this review, a hypothesis was formulated: TED talks support the development of listening, speaking, and interaction skills when used as a supplementary resource in teaching English as a foreign language to university students. Three supplementary questions were formed to test the hypothesis. Data was obtained in an online questionnaire and analysed using the qualitative data analysis framework of Miles and Huberman (1994). The study confirmed the hypothesis. Lessons with TEDs are valued as varied, interesting, inspiring and supporting oral communication skills' development. Results are discussed, conclusions drawn and further research explored.

Keywords: TED, online resources, listening, speaking, interaction, EFL, language skills, communication skills, university teaching during the COVID-19 pandemic, OER, online language learning

Słowa kluczowe: TED, zasoby internetowe, słuchanie, mówienie, interakcja, EFL, sprawności językowe, umiejętności komunikacji, nauczanie uniwersyteckie w czasie pandemii COVID-19, OER, nauka języków online

1. Introduction

1.1. Overview

The purpose of this article is to describe a research project aimed at testing the following hypothesis: TED talks support the development of listening, speaking, and interaction skills when used as a supplementary resource in teaching English as a foreign language to university students. This hypothesis was formulated based on a review of research literature from the areas of SLA (Second Language Acquisition), EFL (English as a Foreign Language) teaching and learning), socio-constructivism and adult learning. This hypothesis was verified via an empirical study conducted among 32 participants: 27 university students and 5 of their teachers. Online questionnaires were used to gather data. The results obtained from the questionnaires of both students and teachers confirmed the hypothesis. Based on the findings, the conclusions are that TED talks should continue to be used as part of the students' structured courses because of their potential to engage, motivate and inspire, and enhance the development of important listening comprehension skills, speaking, and interaction. TEDs are valuable because of their authenticity, variety and their possibility to be used for different purposes, e.g. to conduct a listening comprehension exercise, to watch someone's body language during a presentation before an audience, or as the basis for a discussion.

The article starts with a contextual introduction, rationale and a description of TED talks. After that a section of literature review is presented, based on which the hypothesis was formed. The methodology and ethics part follows, in which also the strengths and limitations of this study are outlined. To help test the hypothesis, three supplementary questions were formulated. Research findings are presented in the form of answers to these questions. The findings are then summarized and discussed using literature reviewed before and after the study. Finally, conclusions are drawn and directions of possible further research are presented.

1.2. Research context and rationale

The research project was conducted between October 2020 and January 2021. The idea was to use the recordings of TED talks as a supplementary resource in online teaching, at a time when it became a necessity to teach online because of the Coronavirus pandemic. As stated by the Government of Poland: 'work and teaching at universities [should be conducted] remotely to the greatest possible extent' (Serwis Rzeczypospolitej Polskiej, 2020). In the fight against the COVID-19 pandemic in which Poland and the rest of the world are actively engaged, the statistics are daunting: as of 13th January 2021 there have been '90054813 confirmed cases, 1945610 confirmed deaths, and 223 countries, areas or territories with cases' (World Health Organization, 2021).

The European University Association states:

'The coronavirus crisis has challenged higher education institutions in many new and unexpected ways. As universities have to take radical measures and make major efforts to slow the contagion and to better understand the virus, they are forging new paths in crisis management. This brings both challenges and opportunities to Europe's universities, in particular in relation to digitalisation and digitally enhanced learning and teaching, Open Science, research, quality assurance, university autonomy, funding and civic engagement' (European University Association, 2020).

The research study was thus conducted at a particular time, both of danger, but also of new possibilities, of teaching students online and trying to make it work. Technically, during lessons conducted through MS Teams (available from <https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-teams/group-chat-software>), TED videos played on the teacher's laptop could be shown to students at different times of the lessons thanks to the screensharing option. Sometimes the watching was with a clear purpose, with questions given beforehand, sometimes questions were given after watching the video. The videos were always chosen based on the topic of the talk, which had to be linked to the topic of the lesson.

The reason for conducting the study was the wish to explore the potential of TEDs as online resources at the time of recommended teaching online, combined with the popularity of the TED events, more about which is written in the section that follows. Additionally, based on the teaching experiences of the author, students simply like variety in lessons, thus the decision to incorporate TED recordings in the lessons was made, specifically to use them alongside the coursebook, as a supplementary resource, with the aim of fostering the development of the listening, speaking and interaction skills.

1.3. Description of TED-talks resources

In the 'About' section of the TED website (<https://www.ted.com/>) one learns that TED talks started as a conference:

'TED is a non-profit devoted to spreading ideas, usually in the form of short, powerful talks (18 minutes or less). TED began in 1984 as a conference where Technology, Entertainment and Design converged, and today covers almost all topics — from science to business to global issues — in more than 100 languages. Meanwhile, independently run TEDx events help share ideas in communities around the world' (TED Conferences LLC, 2021).

TED talks can be attended in person or the recordings of the talks can be accessed as videos (<https://www.ted.com/talks>) or podcasts (<https://www.ted.com/podcasts>) via the <https://www.ted.com/> website, as well as the YouTube platform (<https://www.youtube.com>). Visitors to the TED website can select an area of interest or browse videos not only by topic, but also by language, duration, event year, and speaker name and description. If one is interested in a particular topic, one can find many videos available on the same subject by different speakers.

Owned by a nonpartisan foundation, TED's agenda 'is to make great ideas accessible and spark conversation' (TED Conferences LLC, 2021). The first TED event took place in 1984. Even though initially TED events were by invitation only, now everyone can apply to attend. Thanks to being available as recordings online and cost-free, TEDs can now be accessed anywhere in the world by anyone. For speakers TEDs are also open to everybody, 'welcoming people from every discipline and culture who seek a deeper understanding of the world' (TED Conferences LLC, 2021). TED has become a worldwide community, with various events organized all around the world throughout the year:

'We believe passionately in the power of ideas to change attitudes, lives and, ultimately, the world. On TED.com, we're building a clearinghouse of free knowledge from the world's most inspired thinkers — and a community of curious souls to engage with ideas and each other' (TED Conferences LLC 2021).

2. From theory to research

2.1. Literature reviewed to form the hypothesis

The assumptions of the author of this article, upon deciding to incorporate the use of videos of TED talks in online lessons with students, were based on

the following expert opinions and formulated after conducting a review of literature from the areas of SLA, EFL teaching and learning, socio-constructivist and adult learning:

- Discussions based on real-life talks enhance the development of listening comprehension and speaking skills, in line with the so-called communicative approach in EFL learning and are also important based on the conversational method.

The idea behind the so-called communicative approach is that 'learning language successfully comes through having to communicate real meaning. When learners are involved in real communication, their natural strategies for language acquisition will be used, and this will allow them to learn to use the language' (British Council & BBC World Service, 2021). In line with this logic, if asked to express their opinions on the talks they have just watched, the students will naturally engage in a discussion, exchange of ideas, presenting opinions, etc.

The ability to hold a conversation in a foreign language is also the main aim of the so-called conversational method, as Komorowska reports (2009). In this method contact with native speakers, or visiting the country in which the language learnt is spoken, are encouraged. Using TED recordings in lessons allows for 'contact' with natural language, often used by native speakers, during lessons that are conducted online in Poland. Additionally, a variety of speakers with different accents is available on TED, so the students can familiarize themselves with accents other than standard British English. This is not insignificant in the era of so-called Global Englishes (Rose, Galloway, 2019).

Dialogue and conversation are also key in learning, according to socio-constructivist approaches. Vygotsky (1978) described language as key in the process of understanding ideas, as not only a tool, and a means of communication, but as something that helps the learner conceptualize ideas. Even academic EFL writing can be understood as socially constructed, claims McKinley (2015), while Lantolf, Thorne and Poehner (2015) stress the role of participation in 'culturally organized activity' (Lantolf, Thorne, Poehner, 2015: 20) in learning.

Ellis formulated Principles of Instructed Second Language Acquisition, where Principle 8 states: 'The opportunity to interact in the second language is central to developing second language proficiency' (Ellis, 2008: 4).

- Listening enhances learning and understanding.
Based on the Natural Approach, students learn through listening in situations where the general meaning is clear, mediated by a given situation, 'resulting from a situation comprehensible to them' (Komorowska, 2009: 31). Eliminating the fear of speaking is also important in this method. The purpose of watching TED talks recordings before a discussion in the lessons was to help students overcome any potential fear and engage in communication by having them watch inspirational presenters introducing interesting topics in a simple way.
- Using TED talks in lessons with university students makes sense in relation to their current and future situation and plans
As Komorowska observes, 'an immense role is played by the current communicative needs of the learners, resulting from their professional situations and plans for the foreseeable future' (2009:39). As the students are likely to have to communicate in their further studies or professional careers, learning with and discussing TEDs appears to correspond to these needs.
- Listening and speaking skills are crucial, hence should be developed.
Komorowska underlines that the aim of the teacher should be to 'teach, above all, things of significant communicative value, so things that will turn out to be useful and will allow the student to effectively communicate in the foreign language' (2009:20). Both listening (understanding) and speaking (interaction and production), are included as key language skills in the CEFR document Council of Europe, (2020).
- TED talks are interesting and engaging for many individuals, based on the aforementioned information on the TED website (TED Conferences LLC, 2021), so it is worth using them as a resource in EFL lessons.
Based on the classic theorists of adult learning and andragogy, like Eduard Lindeman (1926) and Malcolm Knowles (1973), interest and engagement are crucial in learning in adult life. With university students the learning is still formal and organized, yet making sure that they are interested in what is happening during the lesson is vital. As TED talks have become hugely popular around the world, both in the business and academic community, the premise was that they would also inspire, engage, motivate and provoke the students to think, communicate and interact.
- Students' oral communication and presentation skills can be developed thanks to watching TED talks.

In line with Bandura's (1971) theory of social learning, modelling behaviours is of crucial importance in learning. As students watch TED talks, they observe presenters using various forms and possibilities of interaction and rapport-building with the audience, e.g., asking questions, storytelling, etc. They observe different presentation techniques applied in practice. Learning from more knowledgeable, expert speakers might also correspond with Vygotsky's (1978) notion of the Zone of Proximal Development notion (1978), whereby one can learn from a more knowledgeable individual what one would otherwise not be able to accomplish on one's own.

- TED talks as a resource used online can enhance and support learning.

Based on previous research conducted by the author of this article on Open Educational Resources (OER) (Kozinska, 2013), technology can effectively support and enhance learning, especially if there is a community of learners formed around a learning course, topic or problem. TED has grown into a global community and there are possibilities of engaging online with other users of TED talks recordings. . It is possible to post comments under videos on the YouTube platform and connect with other learners in this way, by observing what is written in the posts and posting. If used in formal learning, the group having a lesson becomes a community of learners and discussions and reflections on the TED video watched happen in real-time via the MS Teams.

2.2. Hypothesis and supplementary questions

The assumptions outlined above, formulated after conducting a review of relevant literature, led to the formulation of the following hypothesis: TED talks support the development of the listening, speaking, and interaction skills when used as a supplementary resource in teaching English as a foreign language to university students.

In order to test the hypothesis, three supplementary questions were formulated. All questions were developed based on doctoral research conducted by the author of this paper (Kozinska, 2013), where open learning resources such as the Oxford podcasts (The University of Oxford, 2020) and their use in learning and teaching were examined. The questions developed in the OpenSpines case study (Kozinska, 2013) worked well in the sense that they helped the author generate plenty of meaningful data to answer the research questions posed in the PhD. Thus, the decision was made to formulate the questions in this study in a very similar way. The three supplementary questions, or sub-questions, are:

- a) What do students value most in learning with TED talks?

In order to answer this question, in the questionnaire the students were asked question 1 (What do you like in the TED talks recordings?) and 3 (What do you like in the way TED talks are used in the lessons?).

- b) What are the criticisms and problems that students report of learning with TED talks?

To answer this question, the students were asked question 2 (What do you not like in the TED talks recordings?) and 4 (What do you not like in the way TED talks are used in the lessons?).

- c) What are the student perceptions of the benefits of using TED talks in teaching and learning?

To answer this question, the students were asked: question 5 (Do you think that thanks to watching TED talks you develop your listening comprehension skills in English?), 6 (Do you think that thanks to watching TED talks you develop your speaking skills in English, e.g. via memorizing and then applying certain expressions, words, observations and imitating interactions with the audience or presentation techniques?), 7 (Do you think that thanks to discussing TED talks you develop your interaction skills during oral communication with other students?), 8 (Do you find TED talks inspiring?), 9 (Do you watch TED talks outside of lessons?) and 10 (What are your reflections on the use of TED talks in other lessons?).

2.3. Research method, ethics and sample

The data to verify the hypothesis was generated through written questionnaires administered online in January 2021, close to the end of Winter Semester 2020/21. Fifty (50) third-year students of the same subject (English in International Economic Relations) were invited to give written responses to any or all of ten questions (outlined in the previous section) in a questionnaire shared with them via MS Teams. Twenty seven (27) students responded to the invitation, accounting for a response rate of fifty four percent (54%). All students had been informed of the purpose of the study prior to filling in the questionnaire and told that participation is voluntary, in line with point 4 of Appendix 1 to the Code of Scientific Research Ethics Committee of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn (Basic Ethical Principles of conducting Scientific Research, see <http://www.uwm.edu.pl/badania/komisja-etyki/dokumenty>). Thus informed consent

was obtained. Consent was also obtained from the author's supervisor at the University to conduct the study and write the article. The students were assured of the fact that the results would be anonymised. The students came from three different groups of the same course. All the students will be graduating in the semester following the Winter term of 2020/21 at the level of C1, based on the CEFR Framework (Council of Europe, 2020). The group was chosen with a purpose, as from among all BA students of Linguistics in Business they had the longest experience in studying. The degree is strongly foreign-language oriented, with the majority of courses taught in foreign languages, hence English as a foreign language, as specified in the title of this article and the hypothesis, should be understood as one of the students' main subjects and not as an additional one, not a language studied additionally, e.g., via the centre for foreign languages. The students can generally be described as young undergraduate students, i.e., those who went on to study the BA course straight after secondary school. The student questionnaire was in Polish and the results were translated into English by the author.

In addition, teachers participated in this study as well. All five (5) teachers teaching English-language courses as part of the course were invited to answer one question in an online questionnaire. For those who use TEDs in their teaching, the question was 'How do you use TED talks to support your teaching of English as a foreign language with the students?' The author of this article also participated in this questionnaire. All teachers had been informed of the purpose of the study in the invitation and the fact that participation was voluntary, thus informed consent was assured. They were also informed that their responses would be anonymised. Five (5) teachers responded, which accounts for a hundred percent (100%) response rate. All the teachers invited to the study are experienced university teachers, with experience ranging from a few to several years of teaching. Assuming that the teachers are highly self-aware about their teaching practice, no detailed questions were asked, just the one stated above. The teachers answered both in English and in Polish (the answers were translated by the author).

All participants were recruited through convenience and purposive sampling, referring to situations in which 'advantage is taken of cases, situations or informants...close at hand...[and purposive as] deliberate...with some purpose or focus in mind' (Punch, 2005: 187).

All data was organized and analysed using Miles and Huberman's (1994) framework for analysing qualitative data. The data was simply condensed (Miles and Huberman, 1994) so that topics and themes could emerge. These were then organized into groups, and displayed in the article in points. Citations are provided to support the statements made.

The strengths of the study are that primary empirical data was gathered from students who have experience in studying and have had lessons with various teachers using different methods and resources. Moreover, the teachers who teach these students also participated in the study, which resulted in a triangulation (Miles, Huberman, 1994) of participant roles and enriching the findings through including both the learner and educator perspective. The hypothesis was formulated based on relevant research literature and additional literature was reviewed after conducting the study in order to discuss the findings and directions of further research in a meaningful way. The researcher conducting the study was aware of The Code of Ethics for Research Workers of The Polish Academy of Sciences (Instytucja PAN, 2021).

The limitations are the small scale of the study with the consequence that the results should not be generalised to a wider student population. Some factors that could potentially influence the responses of participants were not considered in this study, e.g., age, gender or previous educational experiences. The author can generally state that the study was conducted on both female and male participants, with the majority, both among the students and among the teachers, being female. The answers in the questionnaire are based, among others, on the opinions and perceptions of students, which means the results could have been different if obtained through a task that was objectively assessed. The study should thus be treated as an exploratory, pilot study, potentially leading to more in-depth or larger-scale research.

3. Findings: answers to research sub-questions confirming the hypothesis

3.1. Student questionnaire results

The study hypothesis was confirmed based on the following responses to the 3 supplementary sub-questions asked:

- a) What do students value most in learning with TED talks?
 - Variety: of topics, speakers and activities in the classroom,. Almost all students used the word ‘variety’ in their questionnaires, in relation to topics and speakers, e.g., ‘variety of guests and topics’, and the lessons, e.g., ‘it makes it more varied than just working with the coursebook’.
 - Interest: interesting topics, speakers, ways of presenting, tasks in the classroom. Many students stated that the TEDs were simply ‘interesting’, e.g., ‘they are usually led in an interesting way and there are interesting topics’ and ‘the lessons become more interesting, especially if conducted online’.

- Educational value: you can learn from TED talks and using TEDs in the class enhances learning and understanding, from generally ‘knowledge’ or ‘language’, to more specific things, like ‘specialist vocab’ or ‘techniques of communication’. Students stressed a number of things that can be learned from TEDs: ‘the possibility of listening to experts and the possibility of developing your language skills’, ‘what I like in TED talks is the fact that these are speeches from which we can learn many new things’, ‘nice-to-listen-to English’, ‘different accents in English, learning public speaking techniques’ or ‘specialist vocabulary’. As students said, using TEDs in the lessons is ‘a great way to transfer knowledge’ and ‘TEDs in lessons often make a given topic easier to understand and allow [us] to look at it differently’.
- Form of TED talks: clear, interesting, unconventional. Students stated: ‘topics presented in a clear, approachable and interesting way; usually supported with experiences, facts, anecdotes’, ‘I really like this form of learning. Even more so, if the person presenting keeps joking and the whole TED talk is conducted in a relaxed way’, ‘often presented in a more approachable way than e.g., scientific or academic talks’, ‘they amuse’.
- Inspiration and motivation: TEDs inspire and motivate: ‘the people who present inspire to take action, to change something.’, ‘TED talks are inspiring, they motivate to take action, they often help make aware of various phenomena’.
- Professionalism: TEDs are prepared and conducted in a professional way, and subtitles were appreciated: ‘what I especially like is the structure of the presentation and the professionalism of the people presenting’, ‘there are usually subtitles, so, if anything is unclear, one can take a look and check’, ‘the script of the talk is very useful, and the scripts are available in different languages’.
- Ready incorporation of TEDs into lessons: ‘What I like is that the content we watch is connected to the topic of the lesson and TEDs are very interesting, it would be rather difficult to find them myself in all this variety of material available’.

The second supplementary question, or sub-question was as follows:

- a) What are the criticisms and problems that students report of learning with TED talks?

Overall, there was not a lot of criticism of TEDs or using TEDs in lessons. Many students simply left this point blank, providing no answer.

One student wrote: 'there are no things that I dislike'. The criticisms stated concerned:

- Duration: recordings were too long (taking too much of the lesson time) or too short: 'sometimes they are too long, thus it is difficult to concentrate'. One student described them as 'too short'.
- TEDs were considered repetitive, boring, similar, or there were too many of them: 'some speakers speak in a boring way but most TEDs I have seen were not like that', 'similar patterns, repeatability', 'sometimes it happens that we get from the lecturer too many tasks to do in connection with a TED or we sacrifice too much time to discuss it, which discourages from further work'.
- Technical issues, e.g., 'frequently bad quality of the sound', 'it happens that there is no option of turning on the subtitles in English and it is then difficult to understand some guests (their accent or pronunciation)'.

The third sub-question asked was:

- b) What are the student perceptions of the benefits of using TED talks in teaching and learning?

In relation to developing listening skills, 26 (twenty-six) students responded to the question on developing listening skills and all of them agreed that watching TED talks recordings in lessons helped them develop their listening skills. 10 students simply replied 'yes' to the question. 7 students wrote 'yes, of course' or 'definitely yes'. 9 students wrote 'yes' plus some additional comments, e.g., 'yes, it allows me to get used to the English, different accents, idioms, etc.'.

In relation to developing speaking skills, the opinions differed. From 27 surveys 21 students replied 'yes', 'rather yes', and 'definitely yes'. 5 students replied 'no' or 'rather not'. Some additional comments were: 'it depends on the recording but certainly it plays a role in developing speaking skills in English', 'yes, I have observed all (memorizing and then using certain phrases, words, observation and imitation of the ways of interacting with the audience, or using presentation techniques observed)', 'when it comes to applying vocabulary, definitely', 'surely it helps me acquire skills to do with successful presentations in a given language, I can assess if a speaker sounds natural or artificial and how I would behave giving a speech like that'.

In relation to spoken interaction skills, 25 responses were obtained to this question in the questionnaires returned by all 27 students. 21 people answered 'yes', 'rather yes' or 'yes and/ but'. 3 people answered 'no'. One answered 'yes and no'. Among those who answered 'yes' there were some additional comments, e.g. 'it is helpful, but not the best solution to develop interaction skills', 'if

the TED is understood by the viewer and interesting to him or her, it surely contributes to a better discussion in English'. One student from among those 3 who thought that discussions around TEDs do not contribute to developing interaction speaking skills wrote: 'not necessarily, I am more interested in translation than discussion'.

Are TEDs inspirational? 23 responses were obtained to this question. 20 students replied 'yes', 'rather yes', 'definitely yes' or 'yes but/ and...'. Nobody answered 'no', there were 3 other answers: 'it depends on the topic and how the presenter presents it', 'in very few cases', 'some of them can be inspiring, mainly it depends on the topic discussed'. Some additional comments of those who believed TEDs were inspirational: 'some of them yes, because I remember them well', 'maybe not all of them, but the majority definitely yes', 'yes, they inspire to reflect'.

24 students answered the question on the use of TEDs in their spare time. 10 answered 'yes', 8 people said 'sometimes'. Comments: 'yes, I have watched TED talks outside of the lessons many times', 'definitely yes, I also watch TED talks in my free time', 'sometimes after watching a TED I search for more information related to the topic online. TEDs are sometimes the topic of my conversations with other students or my friends and family'.

There were more positive reflections overall on the use of TEDs in other lessons than criticisms. The positive comments concerned: making the lessons more varied, e.g., 'there is a plethora of topics, so you can use the TEDs in different lessons', being of use especially in the public speaking classes, e.g., 'most useful in the public speaking lessons in both languages because they additionally show the way of acting while speaking publicly and also the vocabulary', being generally well received, e.g. 'I only have positive experiences'. Criticisms and suggestions: 'often the teachers ask about details that it is hard to get out from a recording of several minutes without previously knowing the questions, thus we do not pay attention to specific things' or 'difficult to watch it in full concentration from the start to finish'.

3.2. Teacher questionnaire results

The results of the teacher questionnaire show that:

- In the teachers' perceptions TED talks are engaging, inspiring and motivating to students, prompting them to listen, watch, discuss and interact with each other, e.g., 'students report on the content of the TED viewed with interest, they engage in a discussion on a TED afterwards, exchange ideas, sometimes disagree', 'I once observed their notes in the collaboration space... they were really engaged, involved, active, it was a moment of great satisfaction for me'.

- TEDs are most useful if incorporated into the lesson in a structured, purposeful way, e.g. ‘I use TED talks with all students, as a supplementary resource, every now and then, mainly as part of a listening comprehension exercise, as a basis of conversations, and sometimes to learn additional vocabulary (in which case I specify the sections from which I want the students to learn the vocabulary from)’, ‘TEDs [as prepared as part of the Keynote course (<https://bre.eltkeynote.com/>)] always follow the same structure, the same pattern, to which the students get used. There is some safety in that’, ‘I use TEDs to teach phonetics, e.g., the students need to transcribe a section of the speech’.
- TEDs work because they are real, authentic presentations: ‘TED talks contain new and relevant language which the students may have learnt but not necessarily heard used in a real context. Therefore, I may use some talks to introduce new concepts and to familiarise the students with the grammar’, ‘as opposed to the standard listening, the students have to see that, they can pay attention to the speaker, appreciate the presentation, what someone looked like and what someone sounded like, how they involved the audience’.
- TEDs are useful as recordings of speeches given to an audience : ‘in some cases I have used at least one talk which is specifically about body language, to assist students in developing their presentation and public speaking skills.’
- TED talks can help the students understand a topic better, e.g., ‘where I find TED talks particularly useful is that the speakers are usually talking to a mixed audience and are aware that some people won’t be knowledgeable about the subject, so the speakers often explain things well.’
- TED talks’ subtitles are well prepared: ‘that TED is an international thing is very useful as there are usually professionally prepared subtitles. With many other films, e.g., on YouTube, it is often necessary to use „auto-generated” subtitles, which can be very inaccurate.’

3.3. Summary of results

Summing up, the student perceptions of the TED recordings used in the lessons were predominantly positive. Students believe in the educational value of TEDs and their use in lessons. A number of students stressed that it is the unconventional, relaxed, non-academic tone that they like. Students also believe in their inspirational and motivational value. The professionalism of TED experts was also mentioned. Students appreciate the fact that the TEDs are part of an organized lesson. On the critical side students do not like when TEDs are too long, some find

them boring or repetitive, and sometimes technical issues are reported. However, the positives reported definitely outweighed the negatives mentioned.

The majority of students surveyed believe that the TEDs enhance the development of their listening, speaking and interaction skills. Some students watch TEDs outside of the classroom. Many students value TEDs overall, also when they are used in other classes. Listening to TEDs is valuable because of making it possible during a lesson to listen to different people, both native speakers and non-native speakers, speaking English, with different accents or pronunciation. . One student even preferred listening to non-standard accents as an exercise more valuable than listening to 'perfect' English. A couple of students mentioned the value of hearing the talks in understanding idioms and vocabulary in new contexts, and one mentioned that understanding can be problematic if the topic is difficult.

Three quarters of those who responded believed in the value of TEDs in enhancing speaking skills, although some stressed that this is 'to a lesser extent than ...[developing] listening skills'. Students reported TEDs useful in acquiring public speaking techniques. A few reported remembering specific words and phrases, and also focusing on the problem and the content. The majority also believed that discussions around TEDs help enhance interaction skills, especially if the talk is understandable to the student and the student finds it interesting. Someone observed that the discussions are more with the teacher than with other students, due to the online context, and there would be more student-to-student discussion in a face-to-face context.

Based on the teacher questionnaire, used in lessons TEDs enhance and support the students' listening/ watching comprehension skills, speaking (expressing opinions) and interaction (participating in discussions). TEDs appear to motivate, engage and inspire students, but their use in the lesson needs to be thought-through, and planned with a purpose. If planned well, the TED can help students understand a topic, and learn techniques of presenting and interacting with an audience. TEDs are real-life presentations rather than something staged, and can be used to enhance the learning of subject-specific vocabulary, language and grammar.

On the basis of the findings, the empirical study confirmed the hypothesis

4. Discussion, conclusions and further research

In the following section the findings are discussed based both on the literature reviewed to formulate the hypothesis and additional sources that were reviewed after conducting the study to enrich the interpretation of the results. Ideas for further research are also presented with references to relevant literature.

The participants' answers on the value of discussions around TED confirm the ideas of the communicative approach, based on which, when those learning are engaged in real communication, 'their natural strategies for language acquisition will be used' (British Council & BBC World Service, 2021). TEDs could also be perceived as 'substitutes' for contact with real-language, or perhaps not as substitutes but simply as materials making this contact possible. Thanks to the talks, as students themselves confirmed, there was a possibility of listening to native and non-native speakers of English in the lessons. Such contact is encouraged by the so-called conversational method, of which Komorowska (2009) speaks. Contact with non-native speakers can count as contact with the so-called Global Englishes (Rose, Galloway, 2019).

TEDs also emerged as resources that help students 'systematize' their knowledge, e.g., through discussing a topic. This is in line with Vygotsky's (1978) reflections that language helps conceptualize ideas, based on the socio-constructivist approach.

The value of discussions around TEDs emerged from the questionnaires with both students and their teachers, where the TEDs provided an 'opportunity to interact in the second language....[which is] central to developing second language proficiency' (Ellis, 2008:4).

Many students agreed that TEDs enhance their listening comprehension skills. According to the Natural Approach of Terrell and Krashen, students learn through listening, when the general meaning is clear, mediated by a specific situation (Komorowska, 2009:31). Some students mentioned that they liked the non-academic, relaxed, anecdote-filled form of TEDs, which makes one reflect on the value of TEDs in eliminating the stress or fear connected with speaking later, while discussing the recording. TEDs appear to facilitate the 'comprehensible input' of which Krashen speaks, defined as 'acquisition [which] happens when learners receive understandable messages in the target language, that is, understandable input. There are two forms of language input: listening and reading.' (Krashen, 1982: 20–29 in Patrick, 2019).

Students expressed their liking of different topics and speakers of TED and the variety provided in the lessons thanks to incorporating TEDs in them. This prompts some reflections on learning around meaning, not language, which is what the proponents of the so-called Task-Based Learning agree on, that 'instructed language learning should primarily involve 'natural' or 'naturalistic' language use, based on activities concerned with meaning rather than language' (Swan, 2005: 377).

The premise that TEDs are interesting and inspiring was confirmed. Most students thought TEDs were interesting and inspiring, and also that the lessons with TEDs were more interesting which was also confirmed by the

opinions of the teachers. This appears to confirm the theories of Lindeman (1926) and Knowles (1973) from the field of adult learning and andragogy, that interest, enjoyment and engagement are crucial in adult learning. This can also be interpreted in the context of Komorowska's principles of developing listening comprehension skills, where in Principle 2 Komorowska states that 'the texts should be interesting' (Komorowska, 2009: 186). TEDs could be interpreted as stimuli that 'elicit hence provoke' (Komorowska, 2009: 197) communication, where both image and word can be a stimulus. The fact that students find TEDs not just interesting but inspiring is also significant in the light of the 'compelling input' of which Krashen writes, when 'the input is so interesting you forget that it is in another language' (Krashen, 2013: 1), and further:

'An important conjecture is that listening to or reading compelling stories, watching compelling movies and having conversations with truly fascinating people is not simply another route, another option. It is possible that compelling input is not just optimal: It may be only way we truly acquire language' (Krashen, 2013:2).

It was confirmed that students' presentation skills can be developed thanks to watching TEDs. A number of students said that they liked observing presentation techniques, different ways of talking, interacting with the audience, etc., which confirms Bandura's (1971) theory of learning via modelling behaviour. It is also possible to interpret the results from the perspective of Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development Theory, where one develops and learns from a more skilled individual. Some of the teachers also expressed the value of watching real presentations in TEDs. The authenticity of the TED talks was also valued by students. This is not insignificant, as Richards and Rogers state: 'authentic and meaningful communication should be the goal of classroom activities' (2001: 173).

TEDs emerged as resources that enhance and support learning, mainly through being interesting and varied, through making lessons more interesting and varied, and also by helping develop important oral communication skills. This confirmed the results of research previously conducted by the author (Kozinska, 2013) on various OER, where their availability and the choice of topics and speakers made the resources particularly attractive to potential users. The value of TEDs lies in the fact that they can be used both in a flexible and independent, as well as in a structured way, as part of independent learning and as an element of organized lessons.

As the study was conducted on a relatively small sample, a possible direction for further research could be conducting a larger-scale study or a longitudinal

study on a larger sample of both students and educators, recruited perhaps from different universities or including students of different courses. The study could also be extended to video material other than just TED talks, such as educational videos of the Khan Academy (<https://www.khanacademy.org/>) or various resources on YouTube (<https://www.youtube.com>), and focus on cognitive aspects of learning, such as memory. Paivio's (2006) Dual Coding Theory (DCT) could be used to form the hypothesis that learning is enhanced through a combination of visual and aural cues, as cognition entails 'the activity of two distinct subsystems[:] a verbal system specialized for dealing directly with language and a nonverbal (imagery) system specialized for dealing with non-linguistic objects and events' (Paivio, 2006:3). Another possible direction of research could be focusing more on the teacher perspective, perhaps also on the area of professional self-development, linking to the professionalism of teachers, as discussed by Jaworska (2020). Another study could be conducted with a more specific focus on the effectiveness of watching TEDs preceded by various 'techniques preceding listening' (Komorowska, 2009: 177), or on 'techniques after listening' (Komorowska, 2009: 183), both of which were not discussed in detail in this paper. One might consider some form of assessment of the extent to which the skills of listening, speaking and interacting are developed thanks to TEDs, focusing on evaluating 'educational attainment in language education', about which Komorowska (2019: 1) writes. Other methods of enquiry could also be considered, such as a case study of a particular community of learners using TEDs, or perhaps a community of educators, focusing on some reflections on the suitability of methods in researching foreign language teaching and learning, using the insights of Jaroszewska (2020). One could also focus more specifically on one skill, such as on developing speaking skills among students of foreign languages, referring to the research publication of Aleksandrak (2018). As interest is significant, one might further explore some 'interest-enhancing strategies of adolescent EFL learners' (Wisniewska, 2013: 210). One might also consider researching the development of various skills specifically in teaching and learning of Business English.

In conclusion, for the students and educators involved in this study the educational value of TED talks as an online resource which help to develop listening, speaking and interaction skills was confirmed, and therefore their use should continue to be fostered, helping to sustain motivation and engagement among both those learning and those teaching.

Dziękuję wszystkim uczestnikom i tym, którzy przyczynili się do powstania artykułu. I would like to thank all of those who helped in the development of this article.

BIBLIOGRAPHY

- Aleksandrak M. (2018), *Rozwijanie sprawności mówienia w kształceniu neofilologicznym z perspektywy studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Badanie jakościowe*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bandura A. (1971), *Social Learning Theory*. New York City: General Learning Corporation. Online: https://web.archive.org/web/20131024214846/http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearningTheory_ger.pdf [DW 13.01.2021]
- British Council & BBC World Service (2021), *Communicative approach*. Online: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/communicative-approach> [DW 13.01.2021]
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, Online: www.coe.int/lang-cefr [DW 13.01.2021]
- Ellis R. (2008), *Principles of Instructed Second Language Acquisition*. CAL Digest, December 2008. Online: Ellis, R. (2008) Principles of Instructed Second Language Acquisition [Language Learning].pdf [DW 13.01.2021]
- European University Association (2020), *COVID-19 and universities*. Online: <https://www.eua.eu/issues/27:covid-19-and-universities-in-europe.html> [DW 13.01.2021]
- Institucja PAN (2021), *The Code of Ethics for Research Workers*. Online: <https://instytucja.pan.pl/index.php/kodeks-etyki-pracownika-naukowego?jij=1611685422342> [DW 13.01.2021]
- Jaroszewska A. (2020), *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*. „Neofilolog”, Nr 54/2, 245–268. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/23404/22055> [DW 13.01.2021]
- Jaworska M. (2020), *Wyznaczniki profesjonalizmu nauczyciela – dyskusja glottodydaktyczna a polityka i praktyka oświatowa*. „Neofilolog”, Nr 55/1, 51–73. Online: <http://dx.doi.org/10.14746/n.2020.55.1.4> [DW 21.01.2021]
- Knowles M. (1973), *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Komorowska H. (2009), *Metodyka Nauczania Języków Obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska H. (2019), *Ocenianie w Nauczaniu Języków Obcych. Fakty, mity i trudności*. „Neofilolog”, Nr 53/2, 153–170. Online: <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/20579/20074> [DW 13.01.2021]
- Kozinska K. (2013), *Supporting lifelong learning with Open Educational Resources (OER) among diverse users: motivations for and approaches to*

- learning with different OER*. PhD thesis The Open University. Online: <http://oro.open.ac.uk/40290/> [DW 06.01.2021]
- Krashen S. (2013), *The Compelling (and not just interesting) Hypothesis*. Online: http://www.sdkrashen.co/onten/rtitle/he_compelling_input_hypothesis.pdf Google Scholar [DW 22.01.2021]
- Lantolf J., Thorne S. L., Poehner M. (2015). *Sociocultural Theory and Second Language Development*. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (207–226). New York: Routledge. Online: https://www.researchgate.net/publication/313795407_Lantolf_J_Thorne_S_L_Poehner_M_2015_Sociocultural_Theory_and_Second_Language_Development_In_B_van_Patten_J_Williams_Eds_Theories_in_Second_Language_Acquisition_pp_207-226_New_York_Routledge [DW 19.03.2021]
- Lindeman E. (1926), *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- McKinley J. (2015), *Critical Argument and Writer Identity: Social Constructivism as a Theoretical Framework for EFL Academic Writing*. Online: <https://doi.org/10.1080/15427587.2015.1060558> [DW 19.03.2021]
- Miles M., Huberman A. (1994), *An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. 2nd ed. London: Sage.
- Paivio A. (2006), *Dual Coding Theory and Education*. Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children,” The University of Michigan School of Education, September 29–October 1, 2006. Online: <https://neuropedagogie.com/images/pdf/paivio.pdf> [DW 06.01.2021]
- Patrick R. (2019), *Comprehensible Input and Krashen’s theory*. „Journal of Classics Teaching”, 20(39), 37–44. Online: <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-classics-teaching/article/comprehensible-input-and-krashens-theory/2308987050E8D31E3986B530D4B02F6F> [DW 22.01.2021]
- Punch K. (2005), *Introduction to Social Research – Quantitative and Qualitative Approaches*. London: Sage.
- Richards J., Rogers T. (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Rose H., Galloway N. (2019). *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Serwis Rzeczypospolitej Polskiej (2020), *Od 9 do 29 listopada – konieczne maksymalne przejście na naukę i pracę zdalną w uczelniach*. Online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/od-9-do-29-listopada--konieczne-maksimalne-przejscie-na-nauke-i-prace-zdalna-w-uczelniach> [DW 05.01.2021]

- Swan M. (2005), *Legislation by Hypothesis: the case of task-based instruction*. „Applied Linguistics”, 26/3, 376–401. Online: doi:10.1093/applin/ami013 [DW 21.01.2021]
- TED Conferences LLC (2021), *TED Ideas worth spreading*. Online: <https://www.ted.com/> [DW 13.01.2021]
- The University of Oxford (2020), *Oxford podcasts*. Online: <https://podcasts.ox.ac.uk/open> [DW 13.01.2021]
- World Health Organization (2021), *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Online: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=Cj0KCQiA0fr_BRDaARIsAABw4EtUyKl6zoiYKBP8k3cq05Vh5CEoATbX-q9sVYHrHHCehtbSuQ6YEqAaAqZgEALw_wcB [DW 13.01.2021]
- Vygotsky L. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiśniewska D. (2013), *Interest and interest-enhancing strategies of adolescent EFL learners*. „EFL Journal”, 67/2, 210–219.

NETOGRAPHY

- <https://bre.eltkeynote.com> [DW 13.01.2021]
- <https://www.khanacademy.org/> [DW 13.01.2021]
- <https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-teams/group-chat-software> [DW 13.01.2021]
- <https://elt.oup.com/teachersclub/subjects/businessenglish/?cc=pl&sellLanguage=pl> [DW 13.01.2021]
- <http://www.uwm.edu.pl/badania/komisja-etyki/dokumenty> [DW 13.01.2021]
- <https://www.youtube.com> [DW 13.01.2021]

Received: 29.01.2021

Revised: 24.04.2021

Halina Chmiel-Bożek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-4580-0485>

halina.chmiel-bozek@up.krakow.pl

Médiation de concepts avec la nouvelle méthode de français : C'est parti !

Mediating concepts with a new method of teaching French: *C'est parti!*

The concept of mediation in foreign language teaching and learning is becoming increasingly present in literature, but due to the evolving nature of this term, many studies do not include all of its aspects. Since the publication of *Common European Framework of Reference for Languages* in 2001, the notion of mediation has been considerably developed and the scope of mediation activities has been extended. This article is devoted to the term “mediating concepts”, which is used in Companion Volume from 2018, which updates the CEFR 2001. On the basis of the latest studies, we would like to discover what is understood by the latest idea of “mediating concepts” and what are the practical applications of these theoretical considerations, using the example of a new method of teaching French: *C'est parti!*

Keywords: mediation activities, mediating concepts, CEFR, *C'est parti !*

Słowa kluczowe: działania mediacyjne, mediacja pojęć, ESOKJ, *C'est parti !*

1. Introduction

La médiation dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères est de plus en plus ancrée dans la littérature (Rosen, Minns, 2008 ; De Carlo, 2012; Piccardo, 2012 ; Schädlich, 2016 ; Janowska, 2017 ; Kucharczyk, 2020), mais vu le caractère évolutif de cette notion, les travaux publiés il y a quelques années

n'englobent pas la complexité de ce terme de manière exhaustive. Durant ces vingt dernières années, depuis la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* en 2001, la notion de médiation s'est considérablement enrichie et la portée des activités de médiation s'est élargie. C'est pourquoi, étant donné l'espace limité qu'offre un article, nous aimerions nous pencher sur une notion plus restreinte et à la fois relativement nouvelle, dont il est question dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* publié en 2018, à savoir, la médiation de concepts, qui peut paraître vague au premier abord. Pour élucider le terme, dans un premier temps, nous allons brièvement rappeler les différentes approches de la définition de médiation, pour ensuite, sur l'exemple de la méthode de français *C'est parti !* parue récemment, voir si les problèmes théoriques concernant la médiation de concepts trouvent leurs échos dans des exercices concrets proposés aux apprenants de la langue française en Pologne. L'examen critique de la méthode *C'est parti !* n'est pas le but de notre travail. L'objet de l'article est d'examiner, sur la base des publications récentes, ce qui se cache derrière le nouveau terme de médiation de concepts et de voir quelles sont les possibilités pratiques de l'introduction des tâches de médiation de concepts en classe de FLE.

2. Brève esquisse de l'évolution de la notion de médiation

Pour saisir le sens de la notion de médiation de concepts dont il est question dans le *Volume complémentaire* au CECR publié en 2018, il faut revenir aux publications antérieures qui mentionnent le terme de médiation. Cette dernière n'est pas une notion nouvelle, car elle apparaît déjà dans le modèle du CECR publié en ligne en 1998 auquel se réfère Piccardo (2012 : 288). Dans cette première version, la médiation est citée parmi les autres activités langagières. Elle « constitue le prolongement de l'interaction qui à son tour participe à la fois de la réception et de la production » (Piccardo, 2012 : 288). Dans beaucoup de publications (Nort, Poccardo, 2016 : 9 ; Janowska, 2017 : 82 ; Kucharczyk, 2020 : 5), nous trouvons la reproduction du schéma ci-dessous de cette version originaire qui illustre la place de la médiation parmi les autres activités langagières :

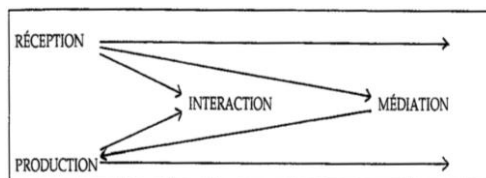


Schéma 1: Activités langagières (source : Piccardo, 2012 : 288).

En 2001, les auteurs du CECR ont éliminé le schéma ci-dessus mais ont quand-même conservé la définition de la notion de médiation :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés (CECR, 2001 : 18).

Bien que dans cette version la médiation figure à côté des autres activités langagières, les auteurs du CECR sont souvent critiqués pour ne pas la traiter de façon approfondie (Melo-Pfeifer, Schröder-Sura, 2018 : 1 ; Franić, 2011 : 40) et limiter sa portée à la traduction et à l'interprétariat (Piccardo, 2012 : 290 ; North, Piccardo, 2016 : 10) ou à des activités inter-linguistiques (North, Piccardo, 2016 : 11). De plus, l'absence d'échelles de descripteurs, qui pourraient permettre de décrire la progression dans les performances des apprenants, présente un autre inconvénient majeur. Ce fait est souligné par Gouiller (2019 : 100). Selon Franić, « le CECR n'a que tracé le chemin vers une découverte véritable et une description détaillée des stratégies de médiation » (2011 : 48). La médiation dans le CECR n'est donc pas suffisamment explorée, d'où la nécessité de réfléchir à cette notion, ce que suggère le titre de l'article de Piccardo publié en 2012.

La nécessité intrinsèque d'une redéfinition plus approfondie de la notion de médiation, pour combler les lacunes constatées, est à l'origine de la publication de Daniel Coste et Marisa Cavalli parue en 2015. Le concept de médiation proposé alors est beaucoup plus complexe, diversifié et inclusif. La médiation tend à « réduire l'écart entre deux pôles distants et en tension » (Coste, Cavalli, 2015 : 13). Elle vise à faciliter pour l'acteur social sa mobilité, sa perception de l'altérité, son inclusion dans la communauté. Selon cette conception, la médiation se divise en deux catégories : médiation cognitive et relationnelle. En d'autres termes, « la médiation est posée soit comme visant l'accès à des informations et connaissances et la construction de compétences (médiation cognitive), soit comme contribuant à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits (médiation relationnelle) » (Coste, Cavalli, 2015 : 13). Cette division sera reproduite dans des travaux postérieurs.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*, publié en 2016, est entièrement consacré à la médiation. Les auteurs ont recours aux différents aspects de médiation présents dans

les travaux antérieurs, sur les bases desquels ils distinguent quatre types de médiation : linguistique, culturelle, sociale et pédagogique (North, Piccardo, 2016 : 13–15). La conception de la médiation qu'ils proposent est quand même beaucoup plus englobante et diversifiée. En s'appuyant principalement sur les travaux de Vygotsky¹ pour qui « l'activité sociale – et avec elle les différentes formes de médiation sociale et culturelle – précède l'émergence des concepts » (North, Piccardo, 2016 : 18), Brian North et Enrica Piccardo soulignent le rôle de l'interaction sociale dans le développement des connaissances.

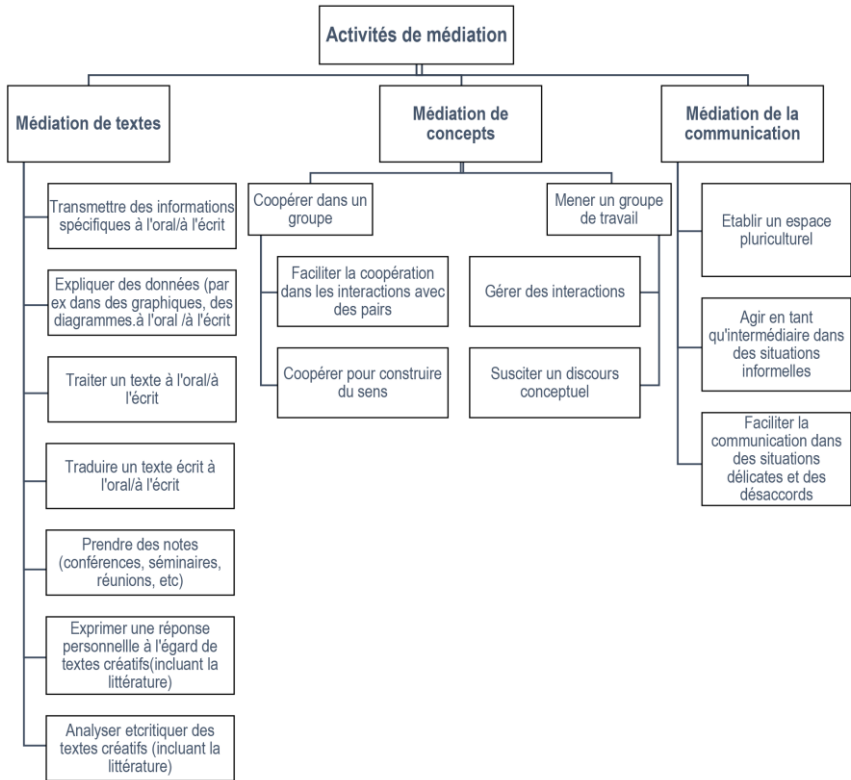


Schéma 2: Division des activités de médiation (source : CECR, 2018 : 107).

Dans le contexte éducatif, la médiation, qui est « au cœur de la co-construction du savoir » (North, Piccardo, 2016 : 18), implique donc d'aider les apprenants à s'approprier un savoir et simultanément à créer des conditions adéquates pour que cette appropriation puisse avoir lieu. Cette conception « va à

¹ Il s'agit principalement de la publication suivante : Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.

l'« rencontre de l'idée traditionnelle qu'une langue s'apprend en mémorisant des éléments linguistiques susceptibles d'être ensuite utilisés pour réaliser une activité » (North, Piccardo, 2016 : 18). Ici, à l'inverse, par le biais de la médiation on essaie de réaliser une tâche qui puisse donner du sens et structurer l'apprentissage. L'apprenant, qui participe à des conversations comme acteur social, est « mis en langage ». Pour saisir la richesse de la notion de médiation, North et Piccardo proposent la division des activités de médiation en groupes suivants : médier un texte, médier des concepts, médier la communication (North, Piccardo, 2016 : 27). La notion de médiation de concepts, qui nous intéresse dans le présent article, apparaît donc pour la première fois.

Dans le *Volume complémentaire* au CECR publié en 2018, les activités de médiation sont au même niveau d'importance que les autres activités langagières communicatives. La division des activités de médiation en trois groupes est reproduite et présentée dans le schéma ci-dessous. Les descripteurs élaborés facilitent la mise en pratique des activités de médiation, en permettant d'organiser un avancement dans la maîtrise de ces activités et d'en évaluer le niveau de performance.

Pour illustrer d'une manière simplifiée ces trois groupes d'activités qui créent ensemble les activités de médiation dans le contexte des autres activités langagières, Francis Gouillier, dans sa publication en 2019, a recours au schéma originel datant de 1998, en l'élargissant un peu. Comme c'est une nouveauté, nous nous permettons de le reproduire, en soulignant à la fois que la médiation de concepts, qui nous intéresse, se situe au niveau des relations.

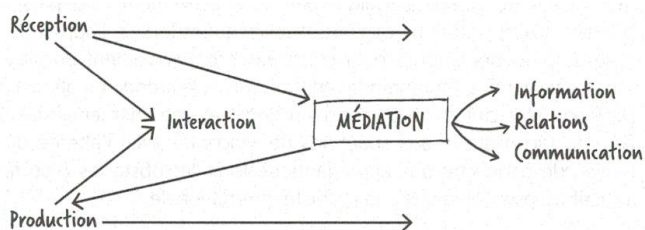


Schéma 3: Activités langagières (source : Gouillier, 2019 : 104).

3. Médiation de concepts

Comme nous le remarquons ci-dessus, la notion de médiation de concepts apparaît pour la première fois en 2016. Pour la définir, North et Piccardo écrivent : « on reconnaît, en éducation, que le langage est un outil utilisé pour penser à quelque chose et en parler au cours d'un processus dynamique co-constructif. Capturer ce fonctionnement est donc une composante clé de l'élaboration des

échelles de la médiation » (North, Piccardo, 2016 : 31). Selon North et Piccardo, par le langage, on peut faciliter l'accès à la connaissance et aux concepts. Ils distinguent deux voies pour y arriver : « l'une, lors d'un travail collaboratif, et l'autre quand quelqu'un a le rôle officiel ou officieux de facilitateur, de professeur ou de formateur » (North, Piccardo, 2016 : 31). Les auteurs soulignent également la nécessité de préparer les conditions adéquates pour gérer les problèmes relationnels qui s'y rapportent. Pour élucider leur conception, ils présentent deux échelles de descripteurs sous forme de tableau :

	Établir des conditions	Développer des idées
Collaborer dans un groupe	Faciliter une interaction collaborative avec des pairs	Collaborer pour construire du sens
Mener un groupe de travail	Gérer l'interaction	Susciter un discours conceptuel

Tableau 1 : Échelles de descripteurs de la section « Médier des concepts » (source : North, Piccardo, 2016 : 31).

Chacune d'elles est divisée en deux éléments dont le premier concerne la mise en place des conditions pour un travail efficace (médiation relationnelle) et le second traite de l'élaboration et du développement des idées (médiation cognitive) (North, Piccardo, 2016 : 31).

En 2018, le *Volume complémentaire* au CECR reprend la notion de médiation de concepts. La définition proposée est presque identique à celle publiée en 2016 : « le langage sert à penser et à communiquer cette pensée dans un processus co-constructif dynamique » (CECR, 2018 : 123) et la médiation de concepts consiste à saisir ce rôle du langage. Elle a recours aux processus facilitant l'accès au savoir et aux concepts qui comprennent « deux aspects complémentaires : d'une part construire et élaborer du sens et d'autre part faciliter et encourager de bonnes conditions pour des échanges conceptuels et créatifs » (CECR, 2018 : 110). Au sens attribué par le CECR en 2018, la médiation de concepts ne diffère donc pas du modèle élaboré en 2016. Elle englobe ces activités langagières qui visent à formuler et développer efficacement des idées ou des concepts, issus d'une réflexion commune entre plusieurs interlocuteurs, et à améliorer les relations et les interactions, étant précisé que c'est le groupe qui constitue le lieu privilégié de ce type de médiation. Les échelles de descripteurs relatives à la médiation de concepts, divisées, comme dans le schéma précédent, en deux groupes, ont été présentées dans le tableau reproduit ci-dessous. Les différences, par rapport au modèle publié en 2016, semblent n'être que stylistiques.

Médiation de concepts avec la nouvelle méthode de français : *C'est parti !*

	Établir les conditions	Développer les idées
Coopérer dans un groupe	Faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs	Coopérer pour construire du sens
Diriger le travail de groupe	Gérer les interactions	Susciter un discours conceptuel

Tableau 2 : Échelles de descripteurs de la section « Médiation de concepts » (source : CECR, 2018 : 123).

Comme dans le modèle antérieur, les deux échelles dans la colonne « Établir les conditions » soulignent la nécessité de créer et de maintenir des interactions positives. La médiation, à ce niveau, est un préalable nécessaire qui doit permettre, à l'étape suivante, de faciliter l'accès à de nouvelles connaissances et leur développement. Autrement dit, « chacun doit être réceptif aux points de vue des autres, de cette façon, une ambiance positive constitue souvent un prérequis pour une implication coopérative qui peut conduire à de nouvelles connaissances » (CECR, 2018 : 123).

Notons que dans les deux modèles, l'accent est mis sur l'aspect global de la communication. Les divisions marquées par les échelles de descripteurs, présentées dans les schémas ci-dessus, peuvent paraître artificielles, mais elles ne servent qu'à l'analyse et à la compréhension détaillée du processus. North et Piccardo soulignent que « les distinctions aident à la réflexion, mais une réelle communication suppose une intégration holistique des différents aspects » (North, Piccardo, 2016 : 31). Dans le *Volume complémentaire* au CECR, on trouve la même formulation sur les distinctions faites pour faciliter la réflexion, étant précisé que « la vraie communication demande une intégration holistique des différents aspects » (CECR, 2018 : 123).

4. Médier des concepts avec la méthode de français *C'est parti !*

Après avoir présenté l'évolution de la notion de médiation, y compris de la médiation de concepts, d'un point de vue théorique, passons à son application pratique. Selon Radosław Kucharczyk, les exercices basés sur la médiation de concepts sont rares dans le matériel d'apprentissage des langues étrangères (Kucharczyk, 2020 : 12). L'analyse préalable des manuels de français, qui figurent sur la liste du matériel didactique autorisée par le ministère de l'Éducation nationale polonais pour les élèves de niveau secondaire², permet de constater que les auteurs de *C'est parti !* ont quand même inclus la médiation de concepts dans l'éventail des différentes activités proposées aux apprenants du français. La méthode *C'est parti !* vaut la peine d'être analysée car

² Voir le site : <https://podreczniki.men.gov.pl> [consulté le 22 mars 2021]

c'est une nouveauté sur le marché éditorial polonais³, rédigée uniquement par des auteurs polonais. Ses parties successives ont été publiées en 2019 et en 2020, c'est-à-dire après la publication du *Volume complémentaire* au CECR. Au moment de la rédaction du présent article, seules les trois premières parties sont disponibles sur le marché éditorial polonais, c'est-à-dire : *C'est parti ! 1*, *C'est parti ! 2* et *C'est parti ! 3* niveau A1, A2 et A2/B1. D'après les informations trouvées sur le site Internet de l'éditeur⁴, la méthode, rédigée conformément aux dernières instructions du ministère et conçue pour les élèves des écoles secondaires en Pologne, comprendra au final quatre parties.

4.1. Coopérer dans un groupe

Comme indiqué dans le tableau 2 ci-dessus, « Coopérer dans un groupe » constitue la première activité majeure propre à la médiation de concepts. Elle comprend deux échelles. La première, dite relationnelle, est dédiée à « faciliter la coopération dans les interactions avec des pairs », ou en d'autres termes, à préparer les conditions propres pour un travail efficace. Selon le *Volume complémentaire* (CECR, 2018 : 123), nous avons affaire à ce type de médiation lorsque l'apprenant contribue au succès de la coopération au sein de son groupe, en intervenant pour orienter la discussion et en aidant à surmonter les difficultés de communication, ayant toujours à l'esprit la réalisation d'un objectif spécifique commun ou d'une tâche communicative. Dans cette situation, il n'est pas le leader dans le groupe, c'est la réussite de la coopération qui compte pour lui. Autrement dit, l'apprenant, en tant que médiateur, intervient comme facilitateur dans les échanges. De plus, les apprenants décident ensemble des étapes et des démarches à faire pour accomplir une tâche. Ils distribuent le travail dans le groupe.

La seconde échelle, dite cognitive, est destinée à « coopérer pour construire du sens ». Elle se rapporte particulièrement au travail collectif dans la résolution de problème, au brainstorming ou à la réalisation d'un projet. L'apprenant participe donc activement à la réalisation d'une tâche collective. Il aide

³ La liste du matériel didactique autorisée par le ministère de l'Éducation nationale polonais pour les élèves de niveau secondaire comprend 14 manuels de français dont *Défi 1*, *En Action ! 1*, *En Action ! 2*, *Exploits 1*, *Exploits 2*, *Francofolie express 1*, *Francofolie express 2*, *Texto 1* et *Texto 2* étaient déjà présents sur le marché avant la publication du *Volume complémentaire* au CECR. Quant à *#LaClasse A1* et *#LaClasse A1+/A2*, l'analyse des activités de médiation de concepts incluses dans ces manuels pourrait faire l'objet d'un autre article.

⁴ Voir le site : https://wydawnictwodraco.pl/cest_parti_1 [consulté le 22 mars 2021]

les autres à trouver la solution au problème posé. Les apprenants peuvent formuler ensemble une règle, ils s'aident mutuellement pour « construire du sens ».

En réponse aux prescriptions théoriques, la méthode *C'est parti !* propose cycliquement des activités qui visent à développer la coopération dans un groupe. Voici quelques exemples :

Formez les groupes de quatre personnes et écrivez un courriel à votre ami/amie marseillais(e) qui veut visiter la Pologne. Choisissez le mois de son arrivée. Décrivez le temps qu'il fait d'habitude ce mois-là et proposez des lieux à visiter. Proposez aussi des activités que vous pouvez faire pendant son séjour (*C'est parti ! 1 : 83*)

Par groupes de 4 personnes, préparez par écrit une enquête sur la fréquence à laquelle chacun/chacune fait ses travaux de ménage. Puis, remplissez l'enquête et décidez qui travaille le plus à la maison (*C'est parti ! 2 : 65*)

En groupe de quatre, cherchez la recette d'un plat typique français. Prenez des notes et présentez la recette à vos camarades de classe. Vous devez expliquer chaque étape de la préparation du plat (*C'est parti ! 2 : 54*)

En petits groupes, planifiez un voyage aux Antilles françaises. Employez le futur simple. Prévoyez le voyage et l'hébergement, les lieux à visiter et les choses à faire. Vous vous appuyerez sur le texte de l'exercice 1 et vous irez chercher des informations supplémentaires sur Internet. Vous présenterez vos plans en classe et tous ensemble vous choisirez le programme le plus intéressant (*C'est parti ! 2 : 97*)

Avec ton/ta camarade de classe, partagez vos expériences liées aux jobs d'été que vous avez faits pendant les vacances. L'un(e) de vous a beaucoup apprécié ce travail. L'autre, au contraire, a trouvé cette expérience extrêmement difficile. Échangez vos expériences en utilisant le vocabulaire de l'exercice précédent. Dites ce que vous avez aimé, ce que vous avez détesté et pourquoi (*C'est parti ! 3 : 15*)

Au niveau A1, A2 et A2/B1 les apprenants participent à la réalisation de tâches communes simples. Ils planifient, par exemple, leur séjour aux Antilles et préparent le séjour de leur ami étranger en Pologne, réalisent une enquête concernant les travaux de ménage, présentent la recette d'un plat français ou partagent leur expérience liée au travail. Ils demandent aux collègues de leur groupe ce qu'ils en pensent, font des suggestions, demandent de répéter et/ou de reformuler tel ou tel projet si besoin est. Ils expriment leurs idées, font des propositions et des remarques à l'aide de mots très simples pour faire avancer la discussion. Le caractère coopératif du travail en groupe est souligné dans la méthode *C'est parti !* par la forme de consignes où l'on utilise constamment la deuxième personne du pluriel.

4.2. Diriger le groupe de travail

La seconde activité majeure propre à la médiation de concepts, définie comme « Diriger le groupe de travail », comprend également deux échelles. La première, dite relationnelle, est dédiée à la gestion des interactions en plénière et en groupes ou, autrement dit, à l'établissement des conditions propres pour un travail efficace. Dans ce cas, c'est toujours un apprenant qui « a un rôle officiel de leader dans l'organisation d'une activité communicative entre les membres d'un ou de plusieurs groupes, par exemple celui de professeur, d'animateur d'atelier, de formateur ou de président de séance » (CECR, 2018 : 126). Dans les conditions scolaires, l'apprenant est mandaté pour diriger les débats, il peut organiser le travail de la classe, inviter les participants à prendre la parole, attribuer des rôles, recueillir les différents arguments exprimés au sein du groupe. Quant à la seconde échelle, dite cognitive, définie comme « Susciter un discours conceptuel », l'apprenant en tant que médiateur peut aider d'autres personnes à formuler ou préciser leurs idées et concepts, ou même encourager à raisonner logiquement. Selon le *Volume complémentaire* au CECR, « il faut pour cela fournir le cadre qui va permettre à une ou plusieurs personnes de bâtir elles-mêmes un nouveau concept, plutôt que de suivre passivement l'exemple » (CECR, 2018 : 126).

La méthode *C'est parti !* propose également des activités visant à développer les compétences propres pour diriger un groupe de travail. Les exemples ci-dessous l'illustrent parfaitement :

Vérifie les compétences en mathématiques de tes camarades de classe. Propose 5 calculs de 0 à 100. Qu'ils répondent au plus vite ! (*C'est parti ! 1 : 23*)

Demande à tes camarades de classe où ils vivent. Fais un questionnaire et note les résultats dans ton cahier. Dis quel est le type de logement le plus populaire dans ta classe (*C'est parti ! 1 : 23*)

Décris ton appartement à tes camarades de classe. Demande de noter les informations les plus importantes. Après, vérifie s'ils ont bien noté (*C'est parti ! 1 : 46*)

Choisis un état physique de l'exercice 9 et présente-le sous forme de mime. Tes camarades de classe doivent deviner de quel état il s'agit (*C'est parti ! 2 : 20*)

Regarde ce programme d'échange scolaire entre un établissement polonais et une école française. Certaines informations manquent. Demande à ton/ta camarade de classe ce que vont faire les élèves durant les moments du séjour pour lesquels le tableau ne prévoit aucune activité (*C'est parti ! 2 : 81*)

Travaillez à deux. Demande à ton/ta collègue quel est son métier de rêve. Ensuite, formule tes conseils pour qu'il/elle puisse réussir dans ce métier, p. ex. Pour être mannequin, il faut que tu... (*C'est parti ! 3 : 51*)

Au niveau A1, A2 et A2/B1, conformément aux descripteurs propres à la médiation de concepts, l'apprenant qui joue un rôle de leader peut, par exemple, vérifier les compétences de ses camarades de classe, donner des consignes claires, aider aux formulations, affecter les tours de parole. Selon les exercices proposés par la méthode, le leader utilise des mots simples ou des expressions non verbales pour montrer son intérêt pour une idée. Il aide ses camarades de classe à formuler et à préciser leurs idées et concepts concernant, par exemple, la description ou l'identification des personnes, l'endroit où l'on vit ou un programme d'échange. Les consignes sont formulées à la deuxième personne du singulier, on s'adresse donc à un apprenant qui joue le rôle de leader.

4.3. Tâches complexes

L'analyse détaillée des exercices proposés par la méthode *C'est parti !* permet de constater que, dans beaucoup de cas, on ne peut pas classer strictement un exercice dans tel ou tel groupe. Les tâches proposées aux apprenants sont plus complexes. Il y a des exercices qui développent, de manière holistique, la coopération dans un groupe et les facultés pour diriger le travail de groupe. On ne peut pas vraiment établir de frontière fixe entre ces deux types d'activités car elle serait artificielle. Il s'agit surtout d'exercices plus complexes qui comportent plusieurs étapes et visent à préparer un projet. Voici des exemples :

Formez des groupes de trois personnes. Regardez les photos avec les animaux qui appartiennent à la famille Dupont et à la famille Martin. Nommez les animaux de chaque famille. En groupes, comparez les animaux des deux photos. Utilisez les expressions de comparaison proposées dans le tableau « Exprimer la comparaison ». Sur le forum de la classe, vous pouvez organiser un concours : le groupe qui fait le plus de comparaisons gagne (*C'est parti ! 2 : 39*) ;

ou :

On va préparer en groupe un texte semblable à celui de l'exercice précédent – il doit s'adresser aux touristes francophones qui viennent en Pologne, à Varsovie ou dans une autre ville. Suivez les étapes indiquées :

1. En groupe de 2 ou 3 personnes, rédigez un texte sur un des types de transports dans votre ville [...].
2. Quand les textes sont rédigés, chaque groupe présente en classe, oralement, le moyen de transport choisi.
3. Décidez dans quel ordre vous allez joindre tous les textes présentés pour obtenir le texte général définitif.
4. Rédigez le texte général définitif, joignez tous les textes des groupes en utilisant des expressions et connecteurs logiques de l'encadré (*C'est parti ! 2 : 83*).

La réalisation des exercices cités ci-dessus exige la collaboration de tous les groupes, et un apprenant au moins doit jouer le rôle de leader pour diriger le travail. Parfois, c'est l'enseignant qui joue le rôle de médiateur, comme dans l'exercice ci-dessous :

Vous allez organiser un débat sur les avantages et les inconvénients de quelques moyens de transport. L'enseignant tiendra le rôle de modérateur. Suivez les étapes :

1. Divisez-vous en groupe.
2. Chaque groupe doit choisir un moyen de transport et préparer une liste de ses avantages.

Pendant le débat, vous allez présenter ces avantages et réagir à ce que vont dire les autres groupes – qui vont parler des inconvénients du moyen de transport défendu par vous (*C'est parti ! 2 : 75*).

Pour terminer, notons que les activités de médiation de concepts font partie de la définition même du métier d'enseignant qui organise et dirige la communication dans la classe, s'efforce de faciliter les échanges et d'aider les apprenants à s'exprimer et à développer ensemble des idées.

5. Conclusion

Nous pouvons conclure que les dernières précisions du CECR concernant la médiation de concepts ont été reflétées dans les exercices proposés par les trois premières parties de la méthode de français *C'est parti !*. Conformément aux prescriptions théorétiques, cette nouvelle méthode propose cycliquement des activités privilégiant le travail en groupe et la réalisation de projets communs. Les apprenants sont progressivement initiés à la réalisation régulière et fréquente des activités de médiation de concepts, en commençant des plus simples jusqu'à la réalisation de projets communs plus grands pour développer la capacité de coopérer dans un groupe et de diriger le groupe de travail. L'analyse prouve que la médiation de concepts n'est pas une activité subalterne, mais qu'elle est une composante substantielle parmi les autres activités langagières. Grâce à la présence de ces activités dans *C'est parti !*, les exercices visant à médier des concepts seront sans doute plus souvent abordés en classes de FLE⁵.

Pour l'instant, on ne peut que regretter que, jusqu'à présent, seules les trois premières parties de la méthode aient été publiées. Dans la partie suivante

⁵ Beaucoup de chercheurs soulignent l'impact des activités proposées par les méthodes, qui sont choisies par les enseignants, sur leurs pratiques professionnelles. En d'autres termes, les enseignants se sentent obligés de réaliser les exercices contenus dans la méthode choisie (voir : Kusiak-Pisowacka, 2015 : 67)

prévue, c'est-à-dire dans *C'est parti ! 4*, en raison du niveau de langue plus avancé, l'éventail des exercices se basant sur la médiation de concepts peut être encore plus large et diversifié.

Pour terminer, il faut garder à l'esprit que, vu la nouveauté du terme de médiation de concepts, on pourrait encore développer ou affiner des recherches concernant, par exemple, la gestion en classe de langue ou les démarches liées à la correction et à l'évaluation de tâches réalisées par des apprenants. Ce sont là des problèmes dignes d'une analyse approfondie dans un futur proche.

BIBLIOGRAPHIE

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (2018). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coste D., Cavalli M. (2015), *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- De Carlo M. (2012), *Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique.* « Études de linguistique appliquée », n° 167, pp. 299–311.
- Franić I. (2011), *Le concept de médiation proposé par le CECR : les représentations des apprentis traducteurs sur la médiation.* « Synergies Europe », n° 6, pp. 39–49.
- Gouiller F. (2019), *Les clés du Carde. Enjeux et actualité pour l'enseignement des langues aujourd'hui.* Paris : Didier.
- Janowska I. (2016), *Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych,* (in :) Lipińska E., Serebny A. (éds), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym.* Kraków: Księgarnia Akademicka, pp. 37–53.
- Janowska I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych.* « Języki Obce w Szkole », n° 3, pp. 80–86.
- Kucharczyk R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego. Od teorii do praktyki dydaktycznej.* « Języki Obce w Szkole », n° 2, pp. 5–14.
- Kusiak-Pisowacka M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych.* « Lingwistyka stosowana », n° 14, pp. 65–75.
- Melo-Pfeifer S., Schröder-Sura A. (2018), *Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne.* « Recherches en didactique des langues et des cultures », n° 15/3, pp. 1–19.
- North B., Piccardo E. (2016), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour*

- illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Piccardo E. (2012), *Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ?* « Études de linguistique appliquée », n° 167, pp. 285–297.
- Piotrowska-Skrzypek M., Gajos M., Deckert M., Biele D. (2019), *C'est parti ! 1*. Kraków: Wydawnictwo Draco Sp. z o.o.
- Piotrowska-Skrzypek M., Gajos M., Deckert M., Kalinowska E., Sowa M. (2019), *C'est parti ! 2*. Kraków: Wydawnictwo Draco Sp. z o.o.
- Rosen E, Minns Ph. (2008), *Les activités de médiation au service du perfectionnement des compétences d'interprètes de conférences en formation – illustration d'un mode de contextualisation du CECR*. « Travaux de didactique du FLE », n° 59, pp. 133–151.
- Schädlich B. (2016), *Médiation linguistique et didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, (in :) Medhat-Lecocq H., Negga D., Szende T. (éds), *Traduction et apprentissage des langues. Entre médiation et remédiation*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 81–91.
- Sowa M., Deckert M., Piotrowska-Skrzypek M. (2020), *C'est parti ! 3*. Kraków: Wydawnictwo Draco Sp. z o.o.

SITOGRAPHIE

<https://podreczniki.men.gov.pl> [consulté le 22 mars 2021]

https://wydawnictwodracop.pl/cest_parti_1 [consulté le 22 mars 2021].

Received: 02.11.2020

Revised: 29.03.2021

Magdalena Steciąg

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0002-6360-2987>

m.steciag@ifp.uz.zgora.pl

Urszula Majdańska-Wachowicz

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0002-3004-0826>

ula.maj@wp.pl

The use of Polish and Czech as a lingua receptiva in comparison with English as a lingua franca – some remarks on multilingual modes of communication with reference to CSS and ICC¹

Abstract

The present study aims to investigate the use of Polish and Czech as a *lingua receptiva* (LaRa) in comparison with English as a *lingua franca* (ELF) between Polish and Czech students when making semi-spontaneous dialogues. With this aim in mind, the notion of intelligibility together with communication strategies (CSs) and intercultural communicative competence (ICC) are discussed. The study is inspired by Bula-tović's et al. (2019) who investigated the effectiveness of LaRa and ELF between Croatians and Slovenes. The study investigated listening skills and showed that the mean of intelligibility was high irrespective of the mode. The study in question aims to expand prior research with reference

¹ The study in question is part of a research project: *Lingua receptiva czy lingua franca? Praktyki językowe na pograniczu polsko-czeskim w obliczu dominacji angielszczyzny (ujęcie ekolingwistyczne)* – the English title: *Lingua receptiva or lingua franca? The linguistic practices in the border area between Poland and the Czech Republic in the face of English language domination (ecolinguistic approach)* funded by National Science Centre, Poland (UMO-2017/26/E/HS2/00039).

to spoken interactions between Polish and Czech speakers. In particular, it examines the role of communication strategies and intercultural communicative competence in achieving intelligibility in two multilingual modes. The results of the study show that the level of intelligibility is high irrespective of the mode. In LaRa and ELF sessions intelligibility and negotiation strategies are determined by careful language choices, certain communication strategies, and intercultural communicative competence (intercultural attitude towards the partner and modes of communication).

Keywords: lingua receptiva (LaRa), English as a lingua franca (ELF), communication strategies (CSs), intercultural communicative competence (ICC), intelligibility

Słowa kluczowe: lingua receptiva (LaRa), język angielski jako lingua franca (ELF), strategie komunikacyjne, interkulturowa kompetencja komunikacyjna, zrozumiałość komunikatu

1. Introduction

Communication between speakers of different first languages usually encompasses one of three modes: 1) using a *lingua franca* such as English (ELF), 2) using the mother tongue of one of the speakers, 3) exchanging messages in a multilingual constellation referred to as *receptive multilingualism* or *lingua receptiva* (LaRa), meaning the interlocutors speak in their respective L1 (Bulatović et al., 2019). It seems that speakers of unrelated languages often opt for the first and second modes, whereas the speakers of closely related languages may as well incorporate LaRa in their intercultural interactions. Historically speaking, the idea of LaRa comes from the Baltic region and is connected with the emergence of the Hanseatic League. It was in the Middle Ages when this mode of communication between people speaking different languages developed. A number of pieces of research on LaRa in Europe still focus on this geographic area. However, the interest in LaRa is increasing more and more, especially when the Council of the European Union announced the resolution on a European strategy for multilingualism (2008). It presented a new insight into European multilingualism and suggested carrying out research that would promote: 1) interlingual communication, 2) identification of communication strategies, 3) receptive competence that enables inter-comprehension when interlocutors speak different languages without knowing them. The report and its proposals have led to the dissemination of the concept of LaRa throughout the continent (Braunmüller, 2008, Sloboda & Nábělková, 2013, Steciąg, 2020).

2. The aim of the study

The objective of the present study is to investigate the use of Polish and Czech as a *lingua receptiva* in comparison with English as a *lingua franca* between Polish and Czech students when making semi-spontaneous dialogues. Specifically, the study examines communication strategies and intercultural communicative competence in achieving intelligibility (in the two modes) when given a spoken task aimed at negotiation. The study is inspired by Bulatović's et al. (2019) study on closely related languages. The research team investigated the effectiveness of LaRa and ELF between Croatians and Slovenes when the latter were exposed to different listening tasks narrated by the former in Croatian and English. The mean of intelligibility was high irrespective of the mode (92.4 % ELF, 84.2% LaRa). The findings were based on cloze tests. The study in question aims to expand prior research in relation to oral interactions, however, between Polish and Czech students.

3. Theoretical Framework

3.1. English as a *lingua franca* (ELF) and *lingua receptiva* (LaRa)

The evolution of ELF as a communication mode cannot be narrowed down to the reductive notion of a restricted language used simply for the transactional exchange of information. ELF can be perceived as a multilingual mode of communication functioning in transient, diversified, and complex social and linguistic configurations (Jenkins, 2009). ELF, defined as "any use of English among speakers of different first languages for whom English is the communicative medium of choice, and often the only option" (Seidlhofer, 2011: 7), nowadays, seems to be a vibrant phenomenon that is part of linguistic repertoires utilized daily by a large number of plurilingual individuals in Europe (Hülmbauer, et al., 2008). One of the most significant advantages of ELF is its tolerance of deviation and linguistic flexibility. Also, the omnipresence of global language in today's mediated communication environment contributes to better mutual understanding between ELF users, regardless of their proficiency in English.

Lingua receptiva (LaRa) is understood as "the ensemble of those linguistic, mental, interactional as well as intercultural competencies which are creatively activated when interlocutors listen to linguistic actions in their 'passive' language or variety" (Rehbein et al., 2012: 249). The hearer and the speaker employ different competences to achieve a communicative purpose. The hearer's components consist of verbal and non-verbal signals, prosodic elements expressing agreement or disagreement, formulaic expressions (for

example, 'I don't understand', 'What do you mean?', 'What?'), echo questions and other linguistic elements. The speaker, on the other hand, uses strategies such as reformulations, repairs, recapitulations, rephrasings, and other types of meta-discourse elements (Rehbein et al., 2012: 250).

Researchers indicate that LaRa has many advantages. It supports efforts to understand other cultures by extending their common platform of communication, and improving social cohesion (Krysztofowicz, 2017). Also, it corresponds to many official declarations of language policy and guidelines regarding foreign language teaching. According to Nicole Marx (2012), since the beginning of the 1990s numerous practical activities have been carried out regarding LaRa in teaching contexts, for example, projects such as EuroComRom, EuRom4, Galatea, and Galanet. They are based on the assumption that knowledge of one language enables easier comprehension of another related language, particularly when receptive skills are concerned. The results indicate that within the Romance family 30 to 50 hours of training sessions are enough to achieve sufficient intelligibility for successful receptive communication. In the Slavic family of languages, the techniques of how to recognise cognate words (sharing common etymology, corresponding morphemes, and syntactic similarities) were tested. Jelena Golubović notes that even a 4-hour training session (not necessarily focusing on teaching the related language) contributes to quality improvement in inter-comprehension in language pairs with a low degree of mutual intelligibility, for example, Czech and Croatian (Golubović, 2016).

When comparing the effectiveness of ELF and LaRa, it must be stressed out that the major goal of both modes is successful intercultural interaction (Hülmbauer, 2014). This way, they can be recognised as vehicular communication modes useful for participants with diverse ethnolinguistic backgrounds. According to Steciąg (2019), the major difference between ELF and LaRa is the high prestige of the former. Consequently, it may lead to neglecting the potential of LaRa.

3.2. Overview of research into mutual intelligibility

The beginning of research into intelligibility can be traced back to the United States in the middle of the twentieth century when Charles F. Voegelin and Zellig S. Harris (1951: 322–329) introduced the concept of intelligibility of various related languages and a new method to test inter-comprehension. Instead of collecting ethnographic data or acquiring data by means of a survey (asking respondents about their ability to understand another language and its restrictions), Voegelin and Harris suggested testing these skills in natural or artificially produced conditions of real verbal communication, recording them for further analysis using a tape recorder. This method was criticised by anthropologists

who indicated that the efficiency of interlinguistic communication depends, to a large extent, on such factors as preferences of participants and attitudes to other cultures, political and cultural dominance as well as the degree of bilingualism in a specific communication environment (Bahtina-Jantsikene, 2013: 20).

A different perspective was presented by Einar Haugen (1966: 280–297) as part of his research dedicated to inter-linguistic contacts between Scandinavians. According to the scholar, systematic research on inter-comprehension needed to take into account both linguistic (typological, structural, lexical similarity) and non-linguistic factors (social, psychological, and cognitive). This is the direction the extensive research being carried out today is heading as part of the ‘Mutual intelligibility of closely related languages’ project (<http://www.let.rug.nl/gooskens/project/?p=home>) for families of languages present on the European continent. The results of the research show that the mere fact that closely related languages have foundations in common, and have numerous structural similarities does not account for success or failure in receptive communication.

In the light of these statements, LaRa and ELF are viewed not so much as ‘languages in use’, i.e. update of different abstract systems, but more as language practices implemented by multilingual interlocutors in frequent conversations. The conversations are based on participants’ experience and socially developed conventions. In numerous studies dedicated to different historical, social, situational, or discursive conditions in a multilingual context, pragmatic factors seem to play the most important role (Steciąg, 2020: 492–495). The studies in question focus on observation of interactive strategies employed by interlocutors to achieve intelligibility. These include, for example, the changes in transmitting/receiving roles, the level of engagement in the interaction, the verbal and non-verbal character of action and reaction, etc. Another strategy is the use of conversational-discursive mechanisms, such as repetitions and echo effects, reformulations and paraphrases, cognitive prophylactic reformulation (this is avoidance of idiomatic words and phrases that could be unclear for the interlocutor or misleading false friends). Also used is flagged-term strategy which is the intended use of keywords (in the pragmatic sense) in speaking, and, possibly tag-switching and code-switching (Beerens, 2010). Thus, pragmatic aspects are taken into account in this study, in particular communication strategies (CSs), extended by the notion of intercultural communicative competence (ICC).

3.3. The notion of communication strategies (CSs) and intercultural communicative competence (ICC)

By definition, communication strategies are the ways and means people employ when they experience a problem in communication, either because they

are not able to say what they want to say or because they do not understand what is being said to them (Mariani, 2010: 10). A combination of the original taxonomies of communication strategies proposed by Tarone (1981), Faerch and Kasper (1984), and Willems (1987) was created by Hua et al. (2012: 835–836). They consist of 1) avoidance or reduction strategies (e.g. *message abandonment, topic avoidance*); 2) achievement or compensatory strategies (e.g. *literal translation, borrowing or code-switching, foreignizing, approximation or generalization, circumlocution, the use of all-purpose words, self-repair, appeal for assistance, time-gaining strategies – unfilled pauses, fillers, sound lengthening, repetition, self-repetition*). Some of the strategies above are divided according to different criteria such as 1) meaning-expression strategies (e.g. *approximation, the use of all-purpose words, generalization, circumlocution, paraphrasing, self-correcting, rephrasing*), 2) meaning-negotiation strategies (e.g. *appeal for assistance, code-switching, repetition*), 3) conversation management strategies (e.g. *unfilled pauses, fillers, repetition, self-repetition, topic avoidance, backchannelling*), 4) para- and extra-linguistic strategies (e.g. *non-verbal language, intonation, mime, gestures, facial expressions, smiling*) (more details in: Mariani, 2010: 39–44).

Since the study investigates intercultural communication, it refers to components of intercultural communicative competence. As stated by Byram (1997), the model for intercultural communicative competence includes different dimensions. The scholar asserts that the most important foundation of intercultural communicative competence is the intercultural attitude towards people perceived as different: openness, self-awareness and critical awareness; knowledge about social groups, their cultures, and processes of interactions at different social levels; skills of interpretation the message, the relationships between interlocutors. For this reason, this dimension of ICC is included in this research.

4. Research questions

The current study aimed to investigate the use of Polish and Czech as LaRa and ELF between Polish and Czech students. To do so, the researchers prepared a task called *Let's negotiate!* and a checklist to investigate the results of the task. The checklist examines if students: 1) discuss given options to choose from, 2) understand each other's arguments, 3) negotiate the options, 4) solve the task, and 5) justify their final decision². The research questions are as follows: 1) Is intelligibility

² The task forced spontaneous speaking. This is why the checklist focuses on certain key activities inspired by speaking Matura task part 3 (see more: Informatory – CKE, *Język angielski* accessed on 12.02.2021).

achieved in study sessions (LaRa and ELF) with reference to the checklist?, 2) What types of communication strategies are employed to establish intelligibility in study sessions (LaRa and ELF)?, 3) What negotiation strategies are used in study sessions (LaRa and ELF)? 4) What is the intercultural attitude as a component of ICC in study sessions (LaRa and ELF)?

4.1. Method

To collect data with which to answer the RQs, participants were asked to complete two communicative negotiation tasks that featured semi-free speech. In part one (LaRa), students had to decide where to spend the afternoon (museum or cinema). Students were given hints and instructions in their mother tongues. They were informed that they needed to discuss the options together and pick the one that would be satisfactory for both parties. In part two (ELF), the same students were supposed to decide what places were worth visiting during their stay in Britain (London, Brighton, or Stratford-upon-Avon). This time hints and instructions were given in English. The time frame for each task was up to 5 minutes. Participants were video-recorded while performing their negotiation tasks and the recordings were later transcribed. The tasks were scored with reference to the checklist statements. Additionally, CSs and ICC components were taken into consideration by the research team when observing the video recordings and preparing transcripts. After the study session, participants were asked to provide retrospective comments on the video recordings. The comments were oral and the conversation took place in a focus group. They were elicited by the researchers who asked participants to give feedback and share their opinions about their attitudes towards LaRa and ELF. The sessions took place in a professional recording studio.

A total of six volunteer students (3 from the University of Zielona Góra Poland, and 3 from the University of Hradec Králové, Czech Republic) took part in the study³. None of them had ever lived in an English-speaking country. None of them could speak the first language of their partner. The participants were divided into three random pairs (Pair 1, Pair 2, Pair 3). The pairs were composed of a Polish speaker (PL) and a Czech speaker (CZ). As far as their level of English was concerned, they assessed it as B1 level (according to the Common European Framework of Reference for Languages) given the level of their university language courses.

³ This is a pilot study carried out to test procedures, methods, etc. before the study proper.

4.2. Findings – the LaRa session

The section includes: 1) the intelligibility checklist, 2) communication strategies, 3) negotiation strategies and ICC. The examination of the findings is based on the transcripts⁴ and the video recordings.

As seen in the table below, all the participants successfully did the task in the LaRa session. Intelligibility was achieved without too much difficulty. Despite the fact there was one problem regarding understanding key information (Pair 2: speakers confused the time of meeting), it did not badly affect the final score.

CHECKLIST LaRa	TOTAL
S1 and S2 discuss the options	3/3
S1 and S2 understand each other's arguments	3/3
S1 and S2 negotiate the options	3/3
S1 and S2 solve the task	3/3
S1 and S2 justify their final decision	3/3

Table 1: Checklist: LaRa.

To achieve mutual intelligibility in the LaRa session, participants employed different communication strategies. Firstly, *the non-verbal components* played an important role in every conversation, e.g. keeping eye contact with each other, smiling, pointing in certain directions, leaning forward, facial expressions like gestures or frowning, nodding one's head in approval, etc. Some of them created a positive atmosphere (smiling), whereas others were signs of cooperation (nodding). Also, they enhanced the verbal code (pointing). Secondly, *fillers* (e.g. *hm*), *unfilled pauses*, or *sound lengthening* (e.g. *yyy*) were used by all participants to show the process of thinking or hesitation. Thirdly, *backchanneling* (e.g. *uhm*, *aha*) was frequent to indicate a willingness to cooperate,

⁴ The transcripts in the Czech language were prepared by a researcher engaged in the project: PH dr. Lukáš Záborský from the University of Hradec Králové (Czech Republic). The transcripts in Polish and English were prepared by the present authors. The translation was prepared by the present authors, occasionally with help from MT. The transcription conventions included representing spoken as written discourse. Therefore, capitalization and punctuation marks were arbitrarily introduced by the research team on the basis of the video recordings and general punctuation rules (proper names, beginning and ending of the utterance, linking words). Body language and paralinguistic means are put in the brackets. Three dots stand for longer unfilled pauses. When it comes to grammar, no changes were introduced by the researchers. The transcripts are included in the appendix.

understanding, or agreeing. Lastly, *repetition* was used to confirm understanding (Pair 3: *dětský koutek* – „dziecki kątek” > *dziecięcy kącik* – *children’s corner*), or for expressive purposes (Pair 2: PL2: *Ale mně bolí nogi* – *But my legs hurt*, CZ2: *Nohy!?* – *legs*). Speakers employed *appeal for assistance* (Pair 1: PL1: *A inaczej?* – *How to say it differently?*), or self-repetition to emphasise their approval of the solution (Pair 3: CZ3: *No, no, no, no* – *yes*).

The aim of the task was to negotiate and choose the option which suited both parties. This is why participants employed various negotiation strategies. The beginning of the conversation involved direct questions about the preference of the interlocutor (Pair 1: PL1: *I gdzie byś chciała pójść?* – *Where would you like to go?*). This could be treated as a sign of respect and kindness towards the partner of the interaction. Another way to start the dialogue was an open question (Pair 3: PL3: *To gdzie się wybierzemy tego wieczora?* – *Where are we going tonight?*) as a direct invitation to discuss the options given. Finally, one possibility was directly suggested (probably the one preferred by the person who started the conversation as in Pair 2: PL2: *Yyy, może pójdziemy do kina dzisiaj?* – *Shall we go to the cinema tonight?*). Speakers verbalised the advantages of the option they liked (Pair 1: PL1: (...) *ta galeria poniekąd pokazałyby nam część Zielonej Góry, co jest w Zielonej Górze, jaki, jaka jest sztuka w Zielonej Górze* – *If we went to the gallery, we could see part of Zielona Gora and its art*). All speakers interacted with each other by means of additional questions about particular places (Pair 1: CZ1: *A do které galerie?* – *Which gallery?*). They supported their stand (Pair 3: CZ3: (...) *a člověk by měl něco o těch obrazech vědět, trochu intelektuálně pracovat a na to jsem unavená, takže já bych radši šla do kina* – *You should know something about those paintings, work a little intellectually and I’m tired of it, so I’d rather go to the cinema*). Besides this, participants used arguments counter to the preference of their interlocutor. To do so, they employed parallel structures to verbalise disagreement (Pair 3: PL3: *A může tam za dužo lidí, za głošno* – *Maybe it’s too crowded, too noisy*), or loaded language to express negative evaluation (Pair 3: PL 3: *sztuczny hollywoodzki produkt* – *fake Hollywood product*), or, finally, the reason why they rejected another option (Pair 2: PL2: *Ale mně bolí nogi* – *But my legs hurt*). Negotiation strategies were mostly based on tentative types of persuasion (without pressurising the partner into a certain solution), such as conditional structures, modal verbs, open questions, suggestions in the form of questions. Speakers did not use imperative forms. A compromise seemed the main way of solving the task (Pair 2: CZ2: *OK, tak bychom mohly být v pět v galerii, potom bychom šly do kina* – *OK, we could go to the art gallery at five, then we could go to the cinema*). Sometimes speakers emphasised their mutual agreement by emotive language (Pair

1: CZ1: *Bezva – great // cool*, Pair 2: CZ2: *Jo, to by bylo parádní – That would be great*) or emotional intonation. It must be underlined that the video recordings showed that participants listened to each other carefully, respected each other's preferences, and did not interrupt when their interlocutor was speaking. This is not shown so well in the transcript. Their intercultural attitude was positive as they were engaged in the task and open to mutual interaction.

4.3. Findings – the ELF session

The section includes: 1) the intelligibility checklist, 2) communication strategies, 3) negotiation strategies and ICC. The examination of the findings is based on the transcripts and the video recordings.

The findings show that the task was done very well in the ELF session as indicated in the table. Intelligibility was achieved without too much difficulty.

CHECKLIST ELF	TOTAL
S1 and S2 discuss the options	3/3
S1 and S2 understand each other's arguments	3/3
S1 and S2 negotiate the options	3/3
S1 and S2 solve the task	3/3
S1 and S2 give reasons to justify their final decision	3/3

Table 2: Checklist: ELF.

Similar to the LaRa session, all participants employed some communication strategies to enhance mutual intelligibility in the ELF part. The choice of CSs was comparable. For instance, *the non-verbal components* played a significant role in every dialogue like nodding one's head in approval, shaking one's head in disapproval, making eye contact, or making gestures. Some gestures were culturally determined (e.g. Pair 2: CZ2: used a gesture that stands for the adjective *expensive*), while others substituted for lexis (e.g. Pair 1: pointing to images instead of using proper names). *Fillers* showing understanding (*yes*) were common, and so was *backchannelling* (*Uh-huh, yeah, OK*). *Repetition* was employed to indicate agreement (Pair 2: PL2: *very short*, CZ2: *very short*). In the ELF session, there was an example of *code-switching* (Pair 1: PL1: the word *centrum* instead of *centre*), *self-repair* (Pair 3: CZ3: *at the beach in beach, I don't know*), and *the use of all-purpose words* (Pair 1: the use of deictic expressions such as *this*). Unlike the LaRa session, *unfilled pauses* and *sound lengthening* were not a common feature of the ELF session.

As in the LaRa session, negotiation strategies encompassed tentative means of persuasion, e.g. modals, suggestions in the form of questions, possibility words

such as *maybe* or the conjunction *but* to introduce an additional statement. Participants started conversations by asking about the preference of their interlocutor (Pair 3: PL3: *Which place would you like to visit?*). They asked yes/no questions (Pair 2: PL2: *Do you think we can go to London (...)?*), sometimes preceded by an introduction to the task (Pair 1: CZ1: *OK, we have here three places (...) which we can visit and have you ever been there?*). Just as in the LaRa session, participants underlined the advantages of their choices (Pair 2: PL2: *But we can see the Shakespeare's theatre in London, yeah? The Globe*) and enumerated the advantages of the places (Pair 1, CZ1: a short description of the places). They justified why they opted for certain options (Pair 3: CZ3: *I want rather to rest and to go to beach*). A compromise seemed vital to solve the task (Pair 3: CZ3: *OK, so we can go to London, but we can spend few days at the beach in beach I don't know, um, for example, two or three days on the beach and the rest of the week we can spend in London*). Even if one speaker was asked to make the final decision, she took her interlocutor's preference into consideration (Pair 1: CZ1: *Recommend? Aaa, OK, would you like to walk more, or relax more?*). Rejecting the option was conveyed through polite expressions (Pair 2: CZ2: *I think it's really good but maybe also can we visit Shakespeare's house? It's close? I don't know*), or wordplay (Pair 3: PL3: *In Great Britain a small place? (...). That's a concept!*). To indicate mutual agreement, speakers used various linguistic means such as direct informal suggestion (Pair 2: PL2: *Yeah, So, let's go to London*), the modal verb *should*, and repetition of *OK* (Pair 1: CZ1: *OK, so then I think we should go there*, PL1: *OK*, CZ1: *OK*).

Similar to the LaRa session, all participants listened to each other carefully, did not interrupt when their interlocutor was speaking, and were polite to each other. Their attitude was positive as they were open to mutual interaction. Again, their engagement in the task was noticeable.

5. Discussion

The results of the study show that the level of intelligibility was high irrespective of the mode. In the LaRa session and the ELF session, participants solved the negotiation task, discussed the options, interacted with each other, and understood each other's arguments. This may have been connected with the fact that the topics chosen in the course of the research were not very demanding since they related to leisure activities. Negotiation based on expert knowledge or specific topics might have given slightly different results. Intelligibility and negotiation strategies were determined by careful language choices, certain communication strategies, and intercultural communicative competence. Communication strategies were similar in the two sessions. Most

commonly used were *non-verbal strategies*, *backchannelling*, *repetition*, and *fillers*. *Unfilled pauses*, and *appeal for assistance* were present in the LaRa session. In the ELF session, *code-switching* was used. *Non-verbal components* created a positive atmosphere (eye contact, smiling, etc.). In retrospective comments, speakers said that sitting face-to-face, facial expressions, and gestures helped them do the task successfully. ICC was vital in the decision-making process since values such as politeness, openness, and respect played a major role. The positive attitude of the speakers and their awareness of intelligibility were contributory factors in reaching a compromise in both modes.

The study expands Bulatović's et al. (2019) research on LaRa and ELF. This earlier study showed that the mean of intelligibility between Slovenes listening to Croatian speakers was significantly high in both modes. This research found similar results, but with reference to different nationalities and different skills. It indicates that in oral communication the level of intelligibility between Polish and Czech students was high irrespective of the mode. Firstly, this could have been caused by the interactive nature of the task which forced participants to speak. In addition, intelligibility in the LaRa session may have been caused by proximity of the two languages, whereas high scores in the ELF session resulted from the fact that English is taught at schools and universities. Finally, CSs and ICC played an important role in achieving intelligibility as they fostered successful interaction and contributed to creating a positive setting.

6. Conclusion

The aim of the study was to examine the effectiveness of Polish and Czech as a *lingua receptiva* (LaRa) in comparison with English as a *lingua franca* (ELF) between Polish and Czech students when preparing semi-spontaneous dialogues. As this was a pilot study with only six students the results should be treated with caution and more detailed investigation is required. The findings do however show that the level of intelligibility in oral communication was high in both modes. The results show that CSs as well as the positive attitude towards partners, and towards both modes of communication contributed to effective negotiation. The role of CSs and ICC should not be underestimated when communicating in intercultural environments and employing various multilingual modes. Awareness of CSs and ICC ought to be given more attention in language education as it might be useful in intercultural contexts, especially when facing the challenge of negotiation, decision-making, problem-solving, etc.

This study addressed the question of multilingual modes. The use of LaRa (in addition to ELF) is advocated by the European Commission and the LaRa training is promoted (ten Thije et al., 2017). Courses could focus on differences

and similarities between language combinations, and should teach how to apply interactive devices for successful interaction, such as explicit negotiation about the language mode, or repair patterns (Blees & ten Thije, 2015:11). In some countries, LaRa courses exist⁵. They are run in different languages and focus on linguistics, literature, and language acquisition. This pilot study suggests that implementing Polish, Czech LaRa courses may be of use. Additionally, in retrospective comments some participants admitted that they felt more comfortable and at ease in the LaRa session than in the ELF session. Therefore, it might be assumed that taking advantage of various multilingual modes could foster effective intercultural communication in multilingual Europe, enhance the pragmatic awareness of language users, and their positive attitude towards intercultural interactions. As claimed by ten Thije (2014: 125) “the challenge of multilingualism in Europe today is to look beyond the mastery of more languages at a (near) native level and search for solutions that enable multilingual understanding by making use of all the communicative modes and linguistic competencies available in a given situation”.

REFERENCES

- Bahtina-Jantsikene D. (2013), *Mind Your Languages: Lingua Receptiva in Estonian-Russian Communication*. Utrecht: Utrecht University Repository.
- Beerkens R. (2010), *Receptive Multilingualism as a Language Mode in the Dutch-German Border Area*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Blees G., ten Thije, J. D. (2015), *Receptive multilingualism and awareness*, (in:) J. Cenoz et al. (eds.), *Language Awareness and Multilingualism*. Encyclopedia of Language and Education. Switzerland: Springer International Publishing, pp.1–13.
- Braunmüller K. (2008), *On the Relevance of Receptive Multilingualism in a Globalised World: Theory, History and Evidence from Today's Scandinavia*. Hamburg: SBF.
- Bulatović S., Schüppert A., Gooskens Ch. (2019), *Receptive multilingualism versus ELF: How well do Slovenes understand Croatian compared to Croatian speakers' English?* “JELF”, 8 (1), pp. 37–65.
- Byram M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. “Applied Linguistics”, 1, pp. 1–47.

⁵ Such a course can be found in here: <https://students.uu.nl/en/hum/lingua-receptiva> (accessed on 29.11.2020).

- Færch C., Kasper G. (1984), *Two ways of defining communication strategies*. "Language Learning. A Journal of Research in Language Studies", 34 (1), pp. 45–63.
- Golubović J. (2016), *Mutual intelligibility in the Slavic language area*. Groningen. University of Groningen.
- Gooskens Ch., van Heuven V.J., Golubović J., Schüppert A., Swarte F., Voigt S. (2017), *Mutual intelligibility between closely related languages in Europe*. "International Journal of Multilingualism", 15 (2), pp. 1–25.
- Haugen E. (1966), *Semicommunication: the language gap in Scandinavia*. "Sociological Inquiry", 36 (2), pp. 280–297.
- Hua T.K., Nor N.F.M., Jaradat M.N. (2012), *Communication Strategies Among EFL Students - An Examination Of Frequency Of Use And Types Of Strategies Used*. "GEMA Online™ Journal of Language Studies", 12 (3), pp. 831–848.
- Hülmbauer C., Böhringer H., Seidlhofer B. (2008), *Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication*. "Synergies. Europe", 3, pp. 25–36.
- Hülmbauer C. (2014), *A matter of reception: ELF and LaRa compared*. "Applied Linguistics Review", 5 (1), pp. 273–295.
- Jenkins J. (2009), *English as a Lingua Franca: interpretations and attitudes*. "World Englishes", 28 (2), pp. 200–207.
- Jenkins J. (2011), *Accommodating (to) ELF in the international university*. "Journal of Pragmatics", 43 (4), pp. 926–936.
- Krysztofowicz D. (2017), *Lingua receptiva – pojęcie oraz perspektywy dla komunikacji interkulturowej* (in.) V. Kamas et al. (eds.), *Język w Poznaniu 7*. Poznań: Wydawnictwo Rys, pp. 89–98.
- Mariani L. (2010), *Communication strategies – Learning and teaching how to manage oral interaction*. Italy: Learning Paths.
- Marx N. (2012), *Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking?* "International Journal of Bilingualism", 16 (4), pp. 463–483.
- Rehbein J., ten Thije J. D., Verschik A. (2012), *Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism*. "International Journal of Bilingualism", 16 (3), pp. 248–264.
- Seidlhofer, B. (2011), *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda M., Nábělková M. (2013), *Receptive multilingualism in 'monolingual' media: managing the presence of Slovak on Czech websites*. "International Journal of Multilingualism", 10 (2), pp. 196–213.
- Steciąg M. (2019), *"What is the best language for Eastern Europe?" Lingua receptiva as a new approach in Slavic intercommunication research*. "Slavia Centralis", 2, pp. 85–95.

- Steciąg M. (2020), *Lingua Receptiva: the Map and the Territory*. "Przegląd Wschodnioeuropejski", XI (2), pp. 487–497.
- ten Thije J. D. (2014), *The effectiveness of Lingua Receptiva (LaRa) in multilingual communication – Editorial*. "Applied Linguistics Review", 5 (1), pp. 125–129.
- ten Thije J. D., Gooskens Ch., Daems F., Cornips L., Smits M., (2017), *Lingua Receptiva. Position paper on the European Commission's Skills Agenda*. "European Journal of Applied Linguistics", 5 (1), pp. 141–146.
- Tarone E. (1981), *Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy*. "TESOL Quarterly", 15 (3), pp. 285–295.
- Voegelin Ch. F., Harris Z. S. (1951), *Methods for determining intelligibility among dialects of national languages*. "Proceedings of the American Philological Society", 95 (3), pp. 322– 329.
- Willems G. M. (1987), *Communication strategies and their significance in foreign language teaching*. "System", 15 (3), pp. 351–364.

NETOGRAPHY:

- Bulatović S. (2014), *Lingua franca vs. lingua receptiva. Does English always work better?* retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/LINGUA-FRANCA-VS-.LINGUA-RECEPTIVA-%3A-DOES-ENGLISH-Bulatovi%C4%87/bfe024bc5078c48666675c4d2c00bf4e71cf01f4> [Accessed on 19.12.2019]
- Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism c_32020081216en00010003.pdf (europa.eu) [Accessed on 12.02.2021]
- Informatory – CKE: *język angielski* [Accessed on 12.02.2021]
- LARA course (Utrecht University) <https://students.uu.nl/en/hum/lingua-receptiva> [Accessed on 19.03.2020]
- MICRela: <http://www.let.rug.nl/gooskens/project/?p=home> [Accessed on 12.02.2021]
- New Matura Success Pre-Intermediate (Pearson) http://pm.malopolska.pl/joomla/pliki/1112/zestawy_maturalne_success_pre-inter.pdf [Accessed on 11.11.2019]
- Official site of the research project: <https://ecolapra.eu> [Accessed on 14.06.2020]

Received: 03.12.2020

Revised: 09.05.2021

ACRONYMS:

CSs – COMMUNICATION STRATEGIES

CZ1, CZ2, CZ3 – CZECH 1, CZECH 2, CZECH 3

ELF – ENGLISH AS A LINGUA FRANCA

ICC – INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

LaRa – LINGUA RECEPTIVA

PL1, PL2, PL3 – POLISH 1, POLISH 2, POLISH 3,

S1 – SPEAKER 1

S2 – SPEAKER 2

APPENDIX:

TRANSCRIPTS – LARA

Pair 1	
PL1	Hm, czyli mamy do wyboru kino, albo galerię... I gdzie byś chciała pójść?
CZ1	Já bych byla pro kino, a ty?
PL1	To ja bym chciała pójść do galerii...
CZ1	Aha. A do které galerie?
PL1	Hmm do naszej zielonogórskiej, żeby ją pokazać.
CZ1	Uhm. Dobře. Aha.
PL1	A do kina na jaki film?
CZ1	Mě by zajímalo v kině, nějaký polský film.
PL1	Hmm...czy poleciałabym jakiś polski film?
CZ1	Uhm, Někjaký polský film s nějakou známou herečkou.
PL1	Hmm, hmm i teraz film, który jest grany w kinie, teraz obecnie...? Polski...?
CZ1	Uhm, uhm, uhm...
PL1	To ja bym chyba wolala pójść na film zagraniczny.
CZ1	Aha. Dobře. Tak myslíš, že bysme šly do kina, nebo jakou tady galerii? Je to spíš modern galerie nebo spíš klasický nějaký...
PL1	Myślę, że za galerią przemawia to, że gdybyśmy poszły w Zielonej Górze... [gestures], to ta galeria ponieważ pokazałyby nam część Zielonej Góry, co jest w Zielonej Górze, jaki, jaka jest sztuka w Zielonej Górze. Za to... myślę, że w kinie bawiłybyśmy się równie dobrze [CZ1 nods].Yyy, aaa jaki film byśmy wybrały?
CZ1	No, tak může být i anglický, pokud chceš.
PL1	Tak..., może być.
CZ1	A anglický dabovaný, nebo s titulky?
PL1	Czy z yyy napisami yyy czy yyy z dubbingiem?
CZ1	S dabingem?
PL1	Obojętnie [CZ1 uhm], bez różnicy [CZ1 uhm], nie ma to znaczenia.
CZ1	A šly bychom odpoledne nebo?
PL1	A inaczej?
CZ1	Po obědě nebo večer?
PL1	Aaa [nods] rozumiem, wieczorem, myślę, że wieczorem.
CZ1	Večer. A to nebudou mít asi otevřeno.
PL1	Nie, galerie nie są tak długo otwarte. Zgadza się, czyli kino jest lepszym pomysłem.
CZ1	Uhm, Dobře, tak půjdeme do kina?
PL1	Dobrze!
CZ1	Bezva.

Table 3: Transcript: Pair 1, LaRa.

The use of Polish and Czech as a lingua receptiva in comparison with English as...

Pair 2	
PL2	Yyy, może pójdziemy do kina dzisiaj?
CZ2	Do kina!? Do Kina? [face expression – unhappy] Já mám radši umění [shakes her head].
PL2	Dlaczego? [frowns].
CZ2	No to je historické víc. A kino je vždycky moderní, to je...
PL2	Hm...
CZ2	Nebo na co bychom šly do toho kina?
PL2	Yyy na jakis film animowany.
CZ2	Já radši do muzea bych šla.
PL2	Do muzeum? [CZ2 uhm]. Ale mnie bolą nogi.
CZ2	Nohy!? Anebo bychom šly nejdřív do kina a potom do muzea [uses gestures].
PL2	...Wciąż mnie będą boleć nogi.
CZ2	Aha, budou tě bolet nohy... Mě zas oči [points to her eyes], já mám brýle, tak mě budou... Nevím.
PL2	Może usiądziemy w pierwszym rzędzie?
CZ2	A v kolik bys šla?
PL2	...
CZ2	V kolik hodin, do toho kina?
PL2	W kolik?
CZ2	Hodin.
PL2	Chodzi?
CZ2	V pět nebo v šest? [points to her hand].
PL2	O godzinie? o godzinie której?
CZ2	Uhm.
PL2	Wieczorem.
CZ2	To znamená? V sedm, v osm?
PL2	Hmm, o siódmej?
CZ2	V osm? To by možná šlo, ale nechceš se mnou nejdřív jít do té galerie? Je tam krásná výstava. Renoir.
PL1	Aaa, aaa, ty przyjechałaś do Polski, chciałaś zobaczyć coś ...polskiego.
CZ2	Renoir.
PL2	Renoir.
CZ2	Renoir.
PL2	Dobrze [both laugh], OK [head towards CZ2].
CZ2	OK, tak bychom mohly být [points to her watch] v pět v galerii, potom bychom šly do kina [gestures].
PL2	[...gives an approving look].
CZ2	Na ten animovaný?
PL2	OK, żeby odpoczęły nam nogi [smiles].
CZ2	Jo, to by bylo parádní.
PL2	OK, Super.

Table 4: Transcript: Pair 2, LaRa.

Pair 3	
PL3	To gdzie się wybierzemy tego wieczora [smiles]?
CZ3	Já bych šla do kina, protože jsem unavená, tam si člověk sedne a jenom kouká na film. Je to nenáročné, takže kino.
PL3	Kino? A może tam za dużo ludzi, za głośno. Może byśmy skorzystały z oferty muzeum? Trochę się wyciszymy.
CZ3	Tak možná trochu jo, ale zase tam je málo lidí a člověk by měl něco o těch obrazech vědět, trochu intelektuálně pracovat a na to jsem unavená, takže já bych radši šla do kina.

PL3	Ale w muzeum są też interaktywne kody QR [CZ3 aha], możemy przeczytać w swoich językach opis obrazów, przypomnieć sobie, spotkać się tak na żywo ze sztuką, a nie z takim sztucznym, hollywoodzkim produktem.
CZ3	Aha, A je tam taky dětský koutek? [PL hm], Můžeme si tam hrát?
PL3	Yyy, „dziecki kątek“???
CZ3	V dětském koutku.
PL3	Dzieciący kącik?
CZ3	Aha! Kde bychom mohly dělat něco z modelíny [gestures], nebo malovat [gestures, painting]?
PL3	My będziemy z modelíny w muzeum?
CZ3	No! [face expression showing enthusiasm].
PL3	To by cię przekonało?
CZ3	No [nods], no, no, no.
PL3	Możemy poszukać takiego kącika [both laugh] w muzeum.
CZ3	Dobře!
PL3	Czyli zgadasz się, tak?
CZ3	Dobře [nods excitedly], tak můžeme jít do muzea.
PL3	No to super.

Table 5: Transcript: Pair 3, LaRa.

TRANSCRIPTS – ELF

Pair 1	
CZ1	OK, we have here three places [points to places].
PL1	Yes.
CZ1	Which we can visit and have you ever been there? [looks at PL1].
PL1	No, [shakes her head].
CZ1	Do you know the places? Any of the place [points to the places].
PL1	I know but I don't be there, I haven't.
CZ1	Aha, OK.
PL1	I heard.
CZ1	A, OK, I have been to all the places, I know them [smiles].
PL1	Wow! [looks at CZ1 and smiles].
CZ1	Are you interested in any?
PL1	This place [points].
CZ1	Seaside?
PL1	This place is nice.
CZ1	Uh-huh.
PL1	Sunny [points to the place].
CZ1	Yeah, It's really [gestures] for fun, for relaxing.
PL1	Where is this [gestures]?
CZ1	It's a seaside and it's to the south of England. It's Plymouth and all these, it's a seaside, but a sea is very cold, so [gestures with her right hand indicating direction].
PL1	It is centrum [points with her right hand], yes?
CZ1	Yes, this is London and the Houses of Parliament and Big Ben and the River Thames, and also some bridges and this is very typical English architecture, I think it's a countryside, English countryside Um [left hand's gesture]. This is expensive place to go [points], this one is not that expensive [points], but it's more relaxing, it's nothing all about history [gestures], this one, that would be a really getting know some kind of English history, architecture, so depending what you are interested in.

The use of Polish and Czech as a lingua receptiva in comparison with English as...

PL1	[touches her face with her right hand, thinking] I think this one [pointing] is interesting [CZ1 nods and says um] or this one, so please [points at CZ1 with her left hand], decide.
CZ1	Recommend? Aaa, OK, would you like to walk more, or relax more?
PL1	Relax more [smiling].
CZ1	OK, so then I think we should go there [laughs].
PL1	OK [laughs].
CZ1	OK.

Table 6: Transcript: Pair 1, ELF.

Pair 2	
PL2	Do you think we can go to London [CZ2 to London?] for our English trip? [looks at the speaker, smiles, makes eye contact].
CZ2	I think it's good, I never been there, I think it's really good but maybe also can we visit Shakespeare's house? It's close? I don't know.
PL2	But we can see Shakespeare's theatre [points to the picture] in London, yeah? The Globe.
CZ2	It's better maybe, what else can we see in London?
PL2	The Thames, the River Thames.
CZ2	Yees [nods], maybe Big Ben.
PL2	British Gallery.
CZ2	The British Gallery, yes, I love, I'd like to go [laughs] there.
PL2	The Tower of London, OK I pick the best place. Well, the Shakespeare's house sounds very good.
CZ2	Maybe it will be interesting, maybe because of, you know, culture and literature, but I will prefer London
PL2	Yeah, but, yes [smiles, approves].
CZ2	I think it's the most, maybe the food there is a little bit expensive [a gesture showing <i>expensive</i>] but, maybe...
PL2	Yeah, and the trip will be very expensive because of the hotels.
CZ2	You think?
PL2	Yes, but.
CZ2	I don't know the price of hotels, so I don't know, but maybe it will be a little bit expensive.
PL2	So, maybe we can make a very short trip, but to London.
CZ2	Very short, like 2–3 days, maybe.
PL2	Yeah, So let's go to London.
CZ2	Yes, I agree.
PL2	OK.

Table 7: Transcript: Pair 2, ELF.

Pair 3	
PL3	We are going to Great Britain. Which place would you like to visit?
CZ3	I would like to visit some small place in Great Britain.
PL3	In Great Britain a small place?
CZ3	Yes.
PL3	That's a concept!
CZ3	This is small place, for example, place on the beach, maybe just we two.
PL3	Aha, huh, huh, huh I think that beach there is also in Poland and we have here such places, maybe something more cultural, like the city of great writer, Homer, for example, or maybe London.
CZ3	Aha, London, um, so OK [hesitating, rocking on the chair].
PL3	You'd rather rest, yes?

CZ3	I want rather to rest and to go to beach, but we can do just a trip to London, because for me London is a bit the city of many tourists and many things to do and we can't rest.
PL3	We can't rest there?
CZ3	There [confirms] yes, [nodding].
PL3	We could look for more, more quite places there in London, maybe park, there is great beautiful park there, so I suggest maybe [laughs] London is a better choice, it's the best known place in Great Britain, coming to Great Britain without seeing London it's not good idea, I think.
CZ3	OK, so we can go to London, but we can spend few days at the beach in beach I don't know, um, for example two or three days on the beach and the rest of the week we can spend in London.
PL3	Yes I think, don't know how long our trip will be but if it's weekend.
CZ3	10, 10 days.
PL3	OK, great, great idea, 10 days we can go to each place, choosing in the exercise.

Table 8: Transcript: Pair 3, ELF.

PICTURES



Figure 1: Pictures – LaRa.⁶

⁶ Images retrieved from New Matura Success Pre-Intermediate (Pearson) http://pm.malopolska.pl/joomla/pliki/1112/zestawy_maturalne_success_pre-inter.pdf (accessed on 11.11.2019).



Figure 2: Pictures – ELF.⁷

⁷ Images retrieved from New Matura Success Pre-Intermediate (Pearson) http://pm.malopolska.pl/joomla/pliki/1112/zestawy_maturalne_success_pre-inter.pdf (accessed on 11.11.2019).

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

kataszaj@amu.edu.pl

Agata Lewandowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-2691-4375>

alewan@amu.edu.pl

Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym¹

Acquisition of linguistic complexity by learners with speech and language deficits in the context of inclusive education

The article reports on an action research study which uses reformulation as its key instrument. The aim of the study was to identify the individual characteristics of acquisition of complex structures in Polish (native language) and English (foreign language) by children with speech and language deficits, learning in an inclusive environment at the upper primary level. The analysis of the gathered data focuses on Polish and English structures used by special needs students and mainstream students in their inclusive educational environment, and on the students' ability to build/reconstruct a narrative structure – according to the unique qualities of the input text. The observed trends help to plan and organise the teaching process, which also includes the rehabilitation of speech and language in a foreign language lesson.

¹ W artykule zawarto wyniki badania przeprowadzonego w ramach projektu Przyswajanie złożoności językowej w języku ojczystym i obcym przez uczniów z deficytami języka i mowy finansowanego ze środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych w ramach Pierwszego Otwartego Konkursu „Niepełnosprawność w naukach humanistycznych”, umowa nr BEA/000045/BF/D.

Keywords: special educational needs, linguistic complexity, reformulation, language acquisition and learning, speech and language deficits, inclusive education

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, złożoność językowa, przeformułowanie, przyswajanie i uczenie się języka, deficyty języka i mowy, nauczanie w inkluzji

1. Uwagi wstępne: zakres problematyki

Przedstawione w niniejszym artykule studium stanowi weryfikację w nowej perspektywie i w nowym kontekście badawczym hipotezy przyswajania i uczenia się języka z wykorzystaniem przeformułowania. Hipoteza ta zakłada, że w przeformułowanych wypowiedziach użytkowników danego języka można zaobserwować kolejne stadia nabywania umiejętności tworzenia wypowiedzi z użyciem językowych konstrukcji złożonych. Analizowane konstrukcje złożone² obejmują elementy wypowiedzi (od)tworzonej zawierające specyficzne dla wypowiedzi wyjściowej słownictwo (świadczące o analizie wyjściowego określenia ogólnego lub o umiejętności syntezy cech danego sformułowania) oraz struktury morfo-syntaktyczne (w tym także utworzone neologizmy i konstrukcje niepoprawne gramatycznie) (zob. Martinot, 2012, 2013). W tej optyce narzędzie przeformułowania zostało wykorzystane w badaniach nad przyswajaniem języka ojczystego w celu zaobserwowania progresji posługiwania się konstrukcjami złożonymi w zależności od wieku dziecka i stymulacji językowej (Martinot i in., 2012; Martinot i in., 2018). W badaniach glottodydaktycznych natomiast przeformułowanie zostało wykorzystane w celu zaobserwowania związków między rozwijaniem kompetencji językowej i kompetencji tekstowej/dyskursywnej przez uczących się języka obcego (Piotrowska-Paprocka, 2016; Karpińska-Szaj, Wojciechowska, 2016; Karpińska-Szaj i in., 2019).

Badania nad przyswajaniem złożoności językowej z wykorzystaniem przeformułowania w perspektywie porównawczej (język ojczysty i język obcy) przez uczniów z deficytami języka i mowy nie były jak dotąd prowadzone. Tymczasem językowy korpus uzyskany za pomocą przeformułowania w obu językach na wybranym etapie kształcenia językowego jest istotny dla opisu stadium rozwoju kompetencji językowych uczniów³. Opis ten ma nie tylko znaczenie poznawcze

² Złożoność językowa, utożsamiana jest głównie ze złożonością morfo-syntaktyczną lub/i kognitywną. Zob. dyskusję tego pojęcia w publikacjach Martinot (2013) i Michot (2015).

³ W naszym przypadku jest to ósma klasa szkoły podstawowej, w której uczy się 6 dzieci z orzecznym stopniem niepełnosprawności. Specjalne potrzeby edukacyjne tych uczniów dotyczą przede wszystkim kształcenia językowego. Dla jasności wywodu w artykule posługujemy się zatem terminem *specjalne potrzeby edukacyjne* w odniesieniu do uczniów

(wiedza o przyswajaniu języka w sytuacji deficytów), ale może także znacząco wpłynąć na dobór działań dydaktycznych w nauce oraz terapii języka i mowy.

Celem badania, którego wyniki omawiamy w niniejszym artykule, jest określenie indywidualnych cech przyswajania językowych konstrukcji złożonych w dwóch językach: polskim (ojczystym) i angielskim (obcym). Punktem wyjścia przeprowadzonego badania jest bowiem założenie, że w sytuacji nieharmonijnego rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych nauczanie języka obcego może zostać wykorzystane do wspomagania rozwoju kompetencji ogólnych i językowych nie tylko w zakresie nauki języka obcego, lecz także ojczystego. Z tego względu relację z badania poprzedzamy wyjaśnieniem związków tworzących się między językową kompetencją komunikacyjną w języku ojczystym i obcym u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz określamy znaczenie przeformułowania jako narzędzia badawczego i dydaktycznego w nauce i terapii językowej.

2. Język ojczysty i język obcy w rehabilitacji języka i mowy

Ogólne wskazania do holistycznego rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkół ogólnodostępnych można znaleźć w wielu publikacjach, w których podkreśla się także znaczenie w tym procesie kształcenia językowego, rolę tożsamości językowej i indywidualny dobór różnych metod komunikacji z uczniem⁴. Szczegółowym eksponowanym aspektem w kontekście naszego badania jest wykorzystanie przeformułowania w celach diagnozy kompetencji językowych i programowania działań dydaktyczno-terapeutycznych na lekcji języka obcego. Podejście takie może uzupełniać, a nawet stanowić podstawę indywidualizacji kształcenia językowego 'skrojonej na miarę' każdego ucznia. Zarówno w przypadku przyswajania języka ojczystego jak i nauki języka obcego w sytuacji niepełnosprawności implikującej deficyty rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych, czynnikami decydującymi o dynamice i jakości obu tych procesów jest bowiem poziom wyjściowych kompetencji ucznia oraz jakość stymulacji językowej (zob. Karpińska-Szaj, 2013: 101–146). Diagnoza wyjściowych kompetencji jest o tyle istotna, że procesy te przebiegają w większości przypadków w kontekście rehabilitacji zaburzonych/nieharmonijnie rozwijających się funkcji językowych. Oznacza to, że rozwijaniu kompetencji zarówno w języku ojczystym, jak i obcym powinny towarzyszyć specjalnie zaplanowane działania edukacyjne i terapeutyczne.

z różnymi rodzajami niepełnosprawności i deficytów, których konsekwencją jest zaburzony lub nieharmonijny rozwój języka i mowy.

⁴ Zob. np. zasady uniwersalnego projektu nauczania w inkluzji w publikacji Brillante i Nemeth (2018) oraz podstawy edukacji w różnorodności w opracowaniu Bagileri i Shapiro (2017), a także praktyczne wskazania dotyczące organizacji lekcji w polskiej szkole autorstwa Olechowskiej (2016).

Są one oczywiście pomyślane tak, aby możliwy był optymalny rozwój kompetencji w obu językach, jednak działania te mogą się wzajemnie uzupełniać zwłaszcza w zakresie rozwijania pojęć (budowania funkcji reprezentatywnej języka/języków) oraz tzw. kompetencji kluczowych, między innymi: porozumiewania się, umiejętności uczenia się, kształtowania świadomości językowej, używania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych (por. wskazania w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, 2003). Stymulacja językowa rozumiana jest nie tylko jako dostęp do materiału wyjściowego (inputu). Ważne jest także wsparcie jego oglądu oraz rozwijanie umiejętności łączenia sprawności językowych i sprawności uczenia się pozytywnych w obu językach w celu budowania wypowiedzi własnych (outputu).

W sytuacji opóźnionego/zaburzonego rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych w języku ojczystym, to właśnie nauka języka obcego może stać się dodatkową okazją do budowania świadomości językowej. Dzieje się tak poprzez interwencje dydaktyczne zakładające refleksję nad funkcjonowaniem języka w określonych sytuacjach komunikacyjnych w perspektywie porównawczej z innymi językami (w tym z Polskim Językiem Migowym w przypadku uczniów niesłyszących, użytkowników tego języka). Chodzi też o rozwijanie zdolności metajęzykowych rozumianych nie tylko jako opanowanie umiejętności opisu języka, lecz przede wszystkim jako umiejętności poznawania języka w użyciu. Na świadomość językową składają się także zachowania metajęzykowe (np. dociekanie zasad funkcjonowania języka odpowiednio do określonego gatunku wypowiedzi, dokonywanie porównań na poziomie struktur gramatycznych, leksykalnych, pojęciowych, czy umiejętność autokorekty), które nierzadko decydują o powodzeniu edukacji i rehabilitacji językowej (zob. także Krasowicz-Kupis, 2004). Nauka języka obcego może w ten sposób wpisywać się w założenia i w proces terapeutyczny, gdyż oprócz rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym może (a w sytuacji niedoborów języka pierwszego, wręcz powinna) sprzyjać kształceniu ogólnych kompetencji językowych i poznawczych, rozwijaniu ogólnej wiedzy oraz sprawności komunikacyjnych.

W zakresie działań dydaktycznych zmierzających do poszerzania repertuaru środków językowych koniecznych do rozumienia i produkcji wypowiedzi kluczowe znaczenie ma rozwijanie złożoności językowej. Można pokusić się nawet o stwierdzenie, że ocena posługiwania się strukturami złożonymi jest wyznacznikiem rozwoju kompetencji komunikacyjnej w przebiegu rehabilitacji języka i mowy. W tym celu jednak konieczna jest reinterpretacja pojęcia złożoności językowej na potrzeby opisu akwizycji języka przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż dla rzeczywistego oszacowania ich postępów istotne jest dostrzeżenie każdego przejawu spontanicznego lub/i nakierowanego użycia języka. A zatem, na potrzeby badania i zarazem wskazań do działań rehabilitacyjnych w kształceniu językowym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, interpretujemy złożone

konstrukcje językowe w skali *mikro* odnoszącej się do użytego języka i w skali *makro* odnoszącej się do całego tekstu. W pierwszej kategorii strukturą złożoną jest każda, nawet niepoprawna konstrukcja leksykalno-składniowa zastosowana w od(tworzonej) wypowiedzi, w drugiej – są to wszelkie struktury odpowiednio użyte w kontekście, które nie muszą być gramatycznie poprawne, lecz posiadają wartość semantyczną adekwatną do prowadzonej wypowiedzi (narracji).

3. Przeformułowanie w przyswajaniu złożoności językowej: charakterystyka narzędzia

Narzędziem weryfikowanym w opisanym tu badaniu przyswajania złożoności językowej jest przeformułowanie, definiowane jako „proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w stosunku do tej wypowiedzi. Modyfikacja może dotyczyć poziomu leksykalnego, składniowego lub semantycznego” (Martinot 2012 [1994]: 65). Warto także zaznaczyć, że przeformułowanie nie obejmuje tylko parafraz wprowadzających zmiany leksykalno-składniowe czy semantyczne w odniesieniu do materiału wyjściowego. Jest nią także powtórzenie, które w momencie wypowiedzi (ustnej lub pisemnej) jest przejawem mobilizacji przez dziecko posiadanych zasobów poznawczych i językowych, nawet jeśli w stosunku do tekstu wyjściowego nie obserwuje się zmian.

W badaniu szacującym przyswajanie złożoności językowej przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi chodzi o wyłonienie potencjału językowego dziecka, który świadczy o przyswajaniu języka, o „wejściu w język”, próbie zrozumienia i odtworzenia zapamiętanych treści. Wszystkie elementy językowe są ważne, łącznie z pojedynczymi konstrukcjami, które odbiegają treściowo lub stylistycznie od tekstu wyjściowego i stanowią tzw. elementy dodane. Potencjał ten nie jest możliwy do odkrycia tylko na podstawie pozyskanego materiału językowego. Ważny jest też więc etap refleksji polegający na próbie autokorekty i oglądu wypowiedzi własnych (przetworzonych). Cechy złożoności językowej zaobserwowanej w przeformułowanych wypowiedziach dzieci rozpatrywane są zatem w kontekście nie tylko opisu *stanu* – języka ucznia, ale opisu *procesu* – specyfiki akwizycji języka. Aby określić cechy tego procesu konieczne jest uwzględnienie przyczyn konkretnego doboru środków językowych: osadzenia środków językowych w kontekście ich użycia (w narracji – proste i złożone środki bezpośrednie i pośrednie), wykorzystania wiedzy ogólnej i inspirowania się tekstem wyjściowym – rozumienie go i zapamiętanie. W perspektywie dydaktycznej oznacza to połączenie celów kształcenia językowego (znajomość i używanie środków językowych) i ogólnego (ćwiczenie kompetencji ogólnych oraz budowanie wiedzy o świecie, a także budowanie świadomości językowej).

Przypomnijmy, że w kontekście naszego badania, przeformułowane wypowiedzi uczniów stanowią przede wszystkim materiał ilustrujący specyfikę

i progresję nabywania złożoności językowej w obu językach (ojczystym i obcym). Analiza uwzględnia więc z jednej strony użyte struktury językowe w skali mikro i makro, a z drugiej umiejętność budowania/odtworzenia struktury narracji. Obie te płaszczyzny w przypadku (od)tworzenia tekstu powinny się nakładać, a naszym badawczym zadaniem było zaobserwowanie, w jakim zakresie mogą się one uzupełniać, lub przeciwnie – zakłócać (od)tworzenie tekstu. Chodziło także o stwierdzenie, czy procesy te mają zbliżoną specyfikę w obu językach, które – jak zauważono powyżej – konstruowane są w procesie uczenia się/rehabilitacji.

Podsumowując, użycie przeformułowania jako narzędzia badawczego i dydaktycznego miało dostarczyć odpowiedzi na pytania:

- (1) Za pomocą jakich środków językowych uczący się odtwarzają/budują narrację (środki proste czy/i złożone)?
- (2) Czy są one zbieżne (równoważne) w obu językach (a jeśli nie, w jakim zakresie mogą się uzupełniać)?

4. Metodologia i przebieg badania

Badanie sytuuje się w metodologii badania w działaniu. Przeprowadzono je w ósmej integracyjnej klasie Szkoły Podstawowej nr 1 w Poznaniu (16 uczniów, w tym 6 ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności słuchowej, intelektualnej, spektrum autyzmu i afazji dziecięcej) w maju i czerwcu 2020 roku. Badanie przeprowadzono w dwóch etapach:

- (1) wykonanie na piśmie zadania przeformułowania przeczytanego przez uczniów angielskiego tekstu narracyjnego (załącznik nr 1). Po samodzielnej lekturze tekstu uczniowie wykonali zadanie przeformułowania najpierw w języku angielskim a następnie w języku polskim bez możliwości konsultowania zapamiętanej treści z wersją wyjściową. Zadanie to zostało poprzedzone ćwiczeniem z wykorzystaniem materiału obrazkowego ilustrującego przebieg historyjki, które polegało na ułożeniu obrazków zgodnie z kolejnością wydarzeń (załącznik nr 2).
- (2) Udział w ankiecie online odnoszącej się do indywidualnych strategii rozumienia i produkcji tekstu (w tym strategii kompensacyjnych) oraz strategii uczenia się, czyli stosowanych przez uczniów sposobów rozumienia i budowania/wyrażania znaczeń oraz monitorowania własnej wypowiedzi, zawartych w przetworzonych tekstach (załącznik nr 3).

Sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- (1) przyswajanie złożoności językowej ma różną, swoistą, zawsze indywidualną specyfikę ujawniającą się w różnym stopniu i zakresie w języku ojczystym i obcym;

- (2) zarówno na poziomie odbioru tekstu wyjściowego, jak i produkcji wypowiedzi przeformułowanej z uwzględnieniem specyfiki kanału komunikacyjnego (w naszym przypadku jest to pismo) użycie złożonych struktur językowych jest ściśle połączone z kompetencją tekstową/dyskursywną ucznia i jego wiedzą ogólną;
- (3) użycie przeformułowania sprzyja diagnozowaniu rzeczywistych trudności ucznia, opracowaniu indywidualnej ścieżki kształcenia językowego, może też wzmocnić umiejętność kompensowania deficytów kompetencji w obu językach.

Zweryfikowanie pierwszej hipotezy, a więc uchwycenie zależności między stopniem złożoności materiału wyjściowego (poziom odbioru) a wypowiedzi przeformułowanej (możliwości produkcji i wykorzystanie materiału wyjściowego) w obu językach zostało dokonane na podstawie analizy porównawczej danych w uzyskanym materiale. W celu weryfikacji hipotezy drugiej i trzeciej wykorzystano zebrany korpus językowy oraz dane pozyskane z odpowiedzi ankietowych uczniów. Połączenie analizy danych językowych z wypowiedziami uczniów na temat wykonanej pracy miało na celu skonfrontowanie obiektywnych danych językowych zaobserwowanych w zgromadzonym korpusie językowym z indywidualnymi (subiektywnymi) strategiami wypowiedzi, a tym samym sposobami użycia języka w odniesieniu do danego zadania (analiza outputu). Należy jednak nadmienić, że przebieg badania miał miejsce w nieprzewidzianych wcześniej warunkach nauczania na odległość spowodowanych przedłużającym się stanem pandemii koronawirusa. Zmiana ta nie miała istotnego wpływu na wyniki analizy zebranego korpusu. Miała jednak znaczenie w drugim etapie badania, zakładającym pierwotnie indywidualne wywiady z uczniami. Zastosowanie wywiadu twarzą w twarz umożliwiłoby szczegółowe dopytanie o przyczyny zastosowania danych struktur językowych w obu językach i stanowiłoby dodatkową okazję do refleksji nad przetworzonymi tekstami własnymi. W nauczaniu na odległość w miejsce wywiadu zaproponowaliśmy udział w ankiecie online zawierającej pytania odnośnie do zaobserwowanych przez uczniów trudności w odtworzeniu tekstu, autokorekty i ewentualnych uzupełnień oraz oceny przydatności wykonanego zadania w uczeniu się języka.

5. Analiza danych

Obserwacje danych i nasze komentarze odnoszą się do postawionych hipotez badawczych i dotyczą kolejno:

- użycia w przetworzonych wypowiedziach w języku angielskim i języku polskim konstrukcji prostych i złożonych z uwzględnieniem poszczególnych sekwencji wyjściowego tekstu narracyjnego;

- oszacowania złożoności wykorzystanych środków bezpośrednich i pośrednich w obu językach;
- obecności i jakości konstrukcji dodanych (nowych treściowo lub/i uzupełniających tekst wyjściowy).

5.1. Użycie konstrukcji prostych i złożonych w strukturze tekstu narracyjnego

Pozyskane dane zebrano w siatce obserwacji sekwencji narracyjnych i użytych w nich prostych i złożonych środków językowych zgodnie z definicją złożoności językowej wypracowaną na potrzeby badania (zob. powyżej). W opowiadaniu środki te sytuują się na różnych poziomach struktury tekstu narracyjnego: orientacja, komplikacja, akcja, rozwiązanie, rezultat-konkluzja (Adam, 1984), które dzielą się na dwie klasy: środków bezpośrednich i pośrednich (por. Noyau, Vas-seur, 1986; Paprocka-Piotrowska, 2016). W przypadku historyjki użytej w badaniu, podział został dokonany na trzy podstawowe makrosekwencje: orientacja, akcja, rozwiązanie (na potrzeby naszej analizy podział ten oznaczono w tekście wyjściowym w załączniku nr 1). Tabela 1 przedstawia strukturę narracyjną tekstów napisanych przez uczniów w języku angielskim i następnie polskim.

Makrosekwencja Uczeń/Uczennica		J. ANGIELSKI			J. POLSKI		
		Orientacja	Komplikacja	Rozwiązanie	Orientacja	Komplikacja	Rozwiązanie
1.	A	+	+	+	+	+	+
2.	B	+	+	-	+	+	+
3.	C	+	+	+	+	+	+
4.	D	+	+	+	+	+	+
5.	E	+	+	-	+	+	-
6.	F	+	-	-	+	+	-
7.	G	-	-	-	-	-	-
8.	H	+	+	+	+	+	+
9.	I	+	+	+	+	+	+
10.	J	brak danych	brak danych	brak danych	+	+	+
11.	K	+	+	+	+	+	+
12.	* L	+	+	+	+	+	+
13.	* M	-	-	-	-	-	-
14.	* N	+	-	-	+	-	-
15.	* O	+	-	-	+	-	-
16.	* P	-	-	-	-	-	-

Tabela 1: Makrosekwencje tekstu narracyjnego w przeformułowaniach uczniów.

Każda makrosekwencja, która została zawarta przez ucznia w narracji została zaznaczona plusem. W kilku przypadkach plus opatrzony jest znakiem zapytania, co oznacza, że tekst zawiera pewne elementy charakterystyczne dla danej sekwencji, ale są one szczątkowe lub ich forma utrudnia jednoznaczną klasyfikację, np. *Pewnego dnia poszedł.... Ciocia się zdenerwowała i powiedziała,*

że nie ma czekoladek (uczennica F). Podjęto tu próbę zawarcia opisu etapu komplikacji, jednak nie jest on pełen i nie oddaje związku przyczynowo skutkowego pomiędzy zdarzeniami. Samo podjęcie takiej próby dowodzi jednak chęci nadania danemu etapowi opowiadania odpowiedniej dramaturgii, co daje podstawy do klasyfikacji wypowiedzi w odpowiedniej kategorii.

Pod względem struktury dyskursu, otrzymane przeformułowania w języku angielskim a następnie w języku ojczystym, są w pewnym stopniu zbieżne. Większości dzieci udało się odtworzyć ciąg wydarzeń opisany w źródłowej historyjce, a niektóre z nich zrobiły to z wielką wręcz precyzją, zachowując wiele cech dyskursu źródłowego w obu językach (np. mowa niezależna zapisana z użyciem cudzysłowów). Jedną z najpełniejszych wypowiedzi zbudował uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁵. Znalazły się jednak osoby, których kompetencje językowe w obu językach nie wydały się wystarczające do zrealizowania zadania lub pozwoliły na wykonanie go jedynie w mocno ograniczonym zakresie. Dotyczy to zarówno dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (oznaczone *), jak i uczniów bez deficytów. Pozyskany materiał językowy zawierał zaledwie urywki zdań lub listy pojedynczych słów w większości zapisane bez zachowania chronologicznego i logicznego porządku wydarzeń. Uczniowie, którzy wykonali zadanie tylko częściowo, skupili swoją uwagę na pierwszych informacjach zawartych w tekście wyjściowym (charakterystyka postaci, zawiązanie akcji); ich przeformułowania najczęściej urywają się po wprowadzeniu (orientacja) i pozostają niekompletne. Powtarzalność tego zjawiska pozwala przyjąć, że wynika ono nie tyle z niewystarczających zasobów językowych w języku obcym i/lub ojczystym, ile z braku kognitywnej gotowości do przyswojenia, a następnie przetworzenia większej ilości informacji. Co istotne, tekst w języku polskim na ogół nie odzwierciedla dokładnie struktury i treści przeformułowania angielskiego, pomimo iż zadanie przeformułowania w języku polskim uczniowie wykonali po zadaniu przeformułowania w angielskim. Teksty w języku polskim zawierają więcej szczegółów oraz charakteryzują się wyższym stopniem kohezji. Najbardziej jest to widoczne u ucznia B, którego wersja angielska tekstu pozbawiona jest rozwiązania, a komplikacja jest zasygnalizowana zaledwie jednym krótkim zdaniem, podczas gdy polskie przeformułowanie jest rozbudowane i zawiera sporo szczegółów. Uczennica A z kolei zawarła więcej szczegółów w wersji angielskiej tekstu, a jej tekst polski jest bardziej syntetyczny, choć zdania są w nim bardziej rozbudowane.

Z analizy wynika, że nawet w pracach, w których wszystkie sekwencje są zachowane w obu wersjach językowych, to przeważnie tekst angielski zawiera zdania

⁵ Uczeń L to chłopiec z głębokim uszkodzeniem słuchu, który pomimo specjalnych potrzeb edukacyjnych z sukcesem rozwija swoją kompetencję językową i osiąga bardzo dobre wyniki w nauce.

krótsze, mniej rozbudowane. Nawet jeśli są w nim elementy złożoności, jego poziom kohezji i koherencji jest często niższy niż tekstu polskojęzycznego, napisanego przez tego samego ucznia lub uczennicę. Na przykład zdanie *One day he went to neighbours house and he gave him chocolates* można z drobnymi zastrzeżeniami uznać za gramatycznie poprawne, lecz użyte zaimki sprawiają, że odbiorca może mylnie interpretować przedstawione w nim fakty (kto zrobił co?). W wersji polskiej zastosowanie elipsy w podmiocie oraz adekwatnego czasownika sprawia, że takich wątpliwości nie ma: *Pewnego dnia poszedł on do domu sąsiadów i dostał czekoladki*.

5.2. Złożoność językowa środków bezpośrednich i pośrednich

Do środków bezpośrednich zaliczono środki leksykalne, tj. pojedyncze jednostki leksykalne niosące znaczenie dla budowania poszczególnych makrosekwencji (np. konektory logiczne: *w takim razie, z tego powodu, a więc*, lub przysłówki czasu i miejsca: *potem, następnie, wtedy, then, later that day*) oraz złożone środki leksykalno-składniowe (np. wyrażenia wskazujące na początek/koniec opowieści i jej usytuowanie: *jak się okazało..., kiedy miał okazję..., when he got the opportunity, when he got the chance*). Środki pośrednie wynikają ze znajomości schematu narracyjnego oraz indywidualnych doświadczeń w rozumieniu tego typu tekstu oraz wiedzy ogólnej ucznia. Dzielią się one zasadniczo na dwie grupy. Pierwsza to konfiguracje dyskursywne, w których respektowana jest *zasada naturalnego porządku* (Klein 1989:165; zob. także Paprocka-Piotrowska, 2016) – zgodnie z nią, kolejność, w jakim wydarzenia zostały przytoczone, oddaje ich chronologiczne następstwo w czasie. Do drugiej należą środki pragmatyczne odwołujące się do ogólnej wiedzy ucznia na temat świata (np. zachłanność jest zła, trzeba respektować polecenia dorosłych).

ŚRODKI BEZPOŚREDNIE				
Makrosekwencja	Środki PROSTE		Środki ZŁOŻONE	
	J. ANGIELSKI	J. POLSKI	J. ANGIELSKI	J. POLSKI
Orientacja	John was/is... ⁶ (charakterystyka) (9+1) ⁷ <i>very good boy</i> ⁸ <i>John, grandma</i>	John był... (8+1) <i>John nie bardzo jest do brym chłopcem.</i> <i>bardzo dobry chłopak (!)</i> <i>zły chłopiec</i> 12 (8+4)	neighbour <u>who</u> gave him (2+1) ...neighbour. He gave... ...neighbour and he gave (2) him... (2) 6 (5+1)	który/a dał/a mu czekolade/ki (3+1) a ten/on dał mu czekolade (2) 6 (5+1)

⁶ W każdej komórce tabeli dla tekstów w języku angielskim jako pierwsze podane są elementy zaczerpnięte z oryginalnego tekstu. Poniżej umieszczono inne formy użyte przez dzieci w ich miejsce.

⁷ Zapis (9+1) oznacza, że znaleziono 10 przykładów użycia danej formy przez uczniów, z których jeden to uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Brak danych liczbowych oznacza, że dana forma występuje w korpusie tylko raz.

⁸ *Kursywą* zaznaczone są pojedyncze wypowiedzi uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy...

	<p>12 (9+3)⁹ He was very fond of... (6+1) <i>loved chocolates</i> [sic!] <i>very happy</i> He likes... He loved...</p> <p>11 (8+3) One day... (4+1) Once... 6 (5+1) quickly... 3</p>	<p>Lubił on bardzo... John bardzo lubi... Uwielbiał czekoladki/ -ę (2) (On) bardzo lubi... (5) On bardzo uwielbiał czekolady On kochał czekoladki [sic!] lubił czekoladę On czuje się bardzo szczęśliwy. 13 (9+4) Raz... Pewnego dnia... (3+1) Jednego dnia... (3) Pewnego razu... (2) Któregoś dnia... 11 (10+1) szybko... 5 (4+1)</p>	<p>x, y, and z (zdanie wielokrotnie złoż.) On poczuł się... i poprosił o więcej. (1+1) He felt very happy, quickly ate all of them and asked for more. Before John ate up all of them he asked for more, [but she had no more.] He felt..., ate..., then asked for more. 3 (2+1)</p>
Komplikacja	<p>no more... left (2) none left ...but she had no more. didn't have any more chocolates ate all chocolate <i>hasn't got chocolates anymore</i> she don't have any left [sic!] 8 (7+1)</p> <p>Then John... (3) Then he said... He/John then asked...(1+1) 5 (4+1)</p> <p>Then what is ...? (2) What is... then? (3)</p>	<p>(więcej) nie ma (więcej) (7) nie ma już (więcej) (2) już nie ma żadnych nie było nie ma czekolad 12 (11+1)</p> <p>Później... i... A więc Ale... a (6)</p> <p>W takim razie (2)</p>	<p>When he got opportunity... <i>got the chance</i> 2 (0+2)</p> <p>Jak się okazało... Gdy John miał szansę... Kiedy John miał okazję... 3 (2+1)</p> <p>Mowa zależna: got angry and said/told him... (1+1) was angry that... but...got angry and said... She/Aunt said that... (2) When... the aunty was... and said that... 7 (6+1)</p> <p>Mowa niezależna: powiedziała, że... (8+1) Ciocia stwierdziła, że... była zła, że... 11 (10+1)</p> <p>...and asked, "Then what is there in that box?" "That pudełko?" "To pudełko box is filled with insects", jest pełne insektów" – od-replied the aunty. (0)¹⁰ parla ciocia. mowa niezależna (cudzy- mowa zależna (5) (np. słów 3+1, bez cudzysłowu ...ale ciocia powiedziała, że 1) (np. Aunty said „It's full w środku są robaki.) of insects". Then John mowa niezależna (cudzy-asked „Then what is słów – 3 (2+1), bez cudzy-there...?" słowu 1; np. „To pudełko mowa zależna (2) (np. jest pełne insektów" od-...saying that there were parla ciocia.) chocolates) 9 (8+1) 7 (6+1)</p>

⁹ U dołu każdej komórki podana jest liczba wszystkich wariantów danej formy, użytych przez uczestników badania.

¹⁰ Fragment oryginalnego tekstu podano tu jako punkt odniesienia dla elementów sformułowanych przez uczniów.

	Later that day...(2) So one day... Later... Then (5)	Następnego dnia/ Tego samego dnia/ Później tego dnia/ Następnie/ Kiedy.../ Gdy...to.../ ...później.../ 7 (6+1)	
Rozwiązanie	<u>When</u> aunty...(3+1) ...and... ...so... 6 (5+1)	Kiedy... (2+1) Gdy... (3) Jak... ..i... 8 (7+1)	When aunty found Kiedy ciocia odkryła to, out/came to know about była bardzo zła i ukarała it she was very angry and go. scolded him. 4 (3+1) 2 (1+1)

Tabela 2: Kompilacja środków bezpośrednich w przeformułowaniach uczniów.

Pozyskane dane pozwoliły na analizę szerokiego wachlarza środków wykorzystanych przez uczniów w obu językach. W pierwszej sekwencji (orientacja) ich uwaga skupia się głównie na wprowadzeniu głównej postaci Johna i na jego charakterystyce. To tutaj uzyskano najwięcej danych od uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno w języku angielskim jak i polskim. Podobnie jak większość tych dzieci, uczeń O wykonał zadanie, sporządzając listę wyrazów, które zapamiętał. Rozpoczął ją od słów *John* i *grandma*¹¹, co zakwalifikowano tu jako realizację pierwszej makrosekwencji, gdyż uczeń zrealizował jej właściwy cel: wprowadzenie głównych postaci narracji. Warto zwrócić uwagę, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez sporządzone notatki udowodnili, że przyswoili główne informacje przedstawione w tekście oraz zapamiętali kluczowe słowa i wyrażenia. W odpowiedzi na ankietę byli też w stanie dokonać autokorekty, po tym jak wskazano im pewne nieścisłości. Na przykład zaskakujące na liście słowo *fortepian* okazało się być tam w miejsce słowa *kredens* (w tekście źródłowym *cupboard*, prawdopodobnie pomyłone ze słowem *keyboard*). Pozostałe dzieci w większości skorzystały z formy zawartej w tekście wyjściowym *John was...*, co zgodnie z naszą definicją również zaklasyfikowano jako przeformułowanie. Drugi zestaw wyrażeń w orientacji odnosi się do zamiłowania Johna do czekoladek. W języku angielskim *chocolates* to czekoladki, czyli pojedyncze cukierki z czekolady zwykle trzymane w pudełkach (bombonierki), a nie tabliczki czekolady. Rozróżnienie to jest dość istotne dla zrozumienia przedstawionej historyjki, gdyż mowa jest w niej o pudełku, w którym te słodczyce są trzymane. Pięcioro uczniów użyło właściwych pojęć, niektórzy jednak, w tym wszyscy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, traktowali formy pojedynczą i mnogą dość dowolnie, używając następujących par słów: *chocolate* – *czekolada* lub *tabliczka*

¹¹ Za wyjątkiem ucznia L dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wykonały to zadanie w czasie lekcji indywidualnych na bazie lekko zmodyfikowanej wersji tekstu, gdzie postać osoby dorosłej została zmieniona na *Grandma*, co upraszczało kwestię odniesień zaimkowych w tekście.

czokolady; chocolates – *czokolada* lub nawet *chocolates* – *czokolady*. Te drobne z pozoru różnice w operowaniu pokrewnymi pojęciami pomagają ocenić stopień zrozumienia tekstu i stąd, w pewnym stopniu, kompetencję językową uczestników badania.

Realizacja elementu *one day* w obu wersjach językowych przeformułowania wydatnie pokazuje, jak różnie uczniowie używają języka obcego i ojczystego. W wersji angielskiej element ten realizowany był w ograniczonym zakresie i głównie w formie wyjściowej, natomiast w polszczyźnie repertuar był zdecydowanie szerszy, co niewątpliwie było wynikiem słuchania bajek i opowieści we wczesnym dzieciństwie.

W części pierwszej występuje również interesujący element złożony: strukturalnie rzecz ujmując, jest to zdanie przydawkowe (...*went to his neighbour, who gave him...*). W tym zdaniu zaimek *who* jest równoważny z formą *and* + zaimek osobowy (...*went to his neighbour and she gave him...*), a jego funkcją nie jest przypisanie cech rzeczownikowi, lecz przejście do opisu dalszych wydarzeń (*connective* lub *co-ordinate relative clause*). Ponieważ użycie zaimka względnego *who* wykracza poza typową dla niego gramatyczną funkcję i pełni istotną funkcję w rozwijaniu narracji, zdanie to zostało sklasyfikowane jako środek złożony. Tylko troje uczniów zastosowało ten sam środek językowy, a dwoje innych próbowało zrealizować tę samą funkcję za pomocą zestawienia dwóch zdań prostych, które łączy odniesienie zaimkowe (np. ...*went to his neighbour. He gave...*). Widoczny jest tu skuteczny zabieg przeformułowania, dzięki któremu uczeń potrafi przyswoić tekst o wysokim stopniu złożoności językowej, a następnie przekazać pozyskaną treść, stosując uproszczoną strukturę. W tej samej kategorii uwzględniono zdanie, które w oryginalnej wersji tekstu występuje w formie wielokrotnie złożonej, według schematu 'x, y, and z', gdzie każda litera odpowiada jednemu zdaniu składowemu. Ze względu na efekt stylistyczny tego środka językowego w narracji, został on również zakwalifikowany jako złożony, gdyż skonstruowanie takiego zdania wykracza poza zwykłe użycie spójnika i wymaga wyższych kompetencji na poziomie zarówno składni, jak i dyskursu (elipsa podmiotu w drugim i trzecim zdaniu składowym). Prawidłowe użycie tej formy przez troje uczniów na tym etapie kształcenia językowego można uznać za spore osiągnięcie.

Drugi etap narracji, komplikacja, jest najdłuższy, przez co zawiera najwięcej środków językowych wartych omówienia. Spośród prostych elementów, należy zwrócić uwagę na kluczowe odniesienie do zaistniałego w opisywanej sytuacji braku, w słowach *no more left*. Element ten spaja przyczynowo skutkowy ciąg zdarzeń, dzięki czemu buduje kohezję tekstu i ułatwia jego zrozumienie. Zarówno w języku angielskim, jak i polskim uczniowie zastosowali wachlarz różnych form pełniących tę funkcję, w większości stosując je poprawnie.

Trzy następne grupy prostych środków konstruujących narrację to leksykalne elementy budujące chronologię zdarzeń. W oryginalnym tekście użyto słów *then* (w dwóch różnych funkcjach – *potem* i *zatem*) oraz *later that day*. W języku angielskim zarejestrowano niewiele przykładów form innych niż źródłowe *then*, choć zachodzi pewne zróżnicowanie co do jego pozycji w zdaniu. W polskich przeformułowaniach widać większą różnorodność zastosowanych ekwiwalentnych środków leksykalnych, znów prawdopodobnie w oparciu o wcześniejsze doświadczenie lektury tekstów narracyjnych (np. *Następnego dnia.../Tęgo samego dnia.../Później tego dnia.../Następnie...*). Nie zawsze są one zgodne z przedstawionym w historyjce stanem faktycznym, ale wszystkie organizują ciąg wydarzeń w narracji i zwiększają efektywność skonstruowanego tekstu.

Z możliwych złożonych środków językowych budujących narrację na etapie komplikacji uczniowie, w obu wersjach językowych, dość często korzystali z instrumentów mowy zależnej i niezależnej. Formy te są charakterystyczne dla omawianego gatunku, ze względu zaś na budowę gramatyczną tego typu konstrukcji uznano je za złożone środki językowe wspierające konstruowanie narracji. Należy dodać, że formy takie zawarte są również w materiale źródłowym przedstawionym uczniom do przeformułowania. Warto zwrócić uwagę, że niektórzy z nich zastosowali użytą w tekście wyjściowym mowę niezależną, a więc bezpośrednio przytoczenie wypowiedzi z zastosowaniem cudzysłowu i odpowiednio skonstruowanego zdania kontekstowego, np. *Then John asked: Then what is there...? To pudełko jest pełne insektów – odparta ciocia*. W wersji angielskiej jest 5 takich wypowiedzi, a w polskiej 4, z czego we wszystkich, poza jedną, zastosowano standardowy zapis z użyciem cudzysłowu. Można przyjąć, że użycie takiego zapisu świadczy o rozwiniętej świadomości językowej tych uczniów i o ich wyczerpaniu na cechy gatunku, jakim operują.

ŚRODKI POŚREDNIE	
JĘZYK ANGIELSKI	JĘZYK POLSKI
Naughty John (tytuł) (6+1) -----	NIEGRZECZNY JOHN (tytuł) (4+1) łakomy John (tytuł) Na-
Użycie form czasu przeszłego (past simple)	ughty John (tytuł)
chronologia zdarzeń (10 + 1) (brak chronologii – 1+5)	7 -----
Schemat: zachłanność jest zła – (7+1) (np. He asked for more but his aunt got very angry.)	Użycie form czasu przeszłego
Schemat: dzieci respektują autorytet dorosłych i wydane przez nich zakazy – 6 (np. He ate up all the chocolates in the box, and the aunty got really angry.)	Chronologia zdarzeń (9+1) (brak chronologii: 2+4) „Jak się okazało...”
	schemat: zachłanność jest zła – 9
	Schemat – dzieci respektują autorytet dorosłych i wydane przez nich zakazy – 9
The end. (3+1)	Koniec. (4+1)

Tabela 3: Środki pośrednie w przeformułowaniach uczniów.

Ostatnia makrosekwencja (rozwiązanie) jest w tekście wyjściowym bardzo krótka, gdyż ogranicza się do jednego tylko zdania. Niektórzy uczniowie zakończyli

obie swoje wersje tekstu zdaniem prostym, np. *Aunty got really angry* lub *Ciocia go później ukarała*. Część skonstruowała tu zdania podrzędnie lub współrzędnie złożone, a zaledwie dwie prace zawierały konstrukcje wielokrotnie złożone podobne do użytej w tekście oryginalnym. Było ich więcej w polskiej wersji tekstu, gdzie złożoność składniowa nie stanowiła dla uczestników znaczącej przeszkody, a pozwoliła zakończyć opowiadanie bardziej efektywnie.

Pośrednie środki językowe ujęte są w powyższej tabeli – bez podziału na poszczególne makrosekwencje narracji, gdyż w większości obejmują tekst jako całość. Kluczowym środkiem narracyjnym jest umieszczenie zdarzeń w ramach czasowych, co przejawia się przede wszystkim odpowiednim doбором czasów gramatycznych. Zgodnie z oczekiwaniami, w języku polskim wszyscy uczniowie, którzy skonstruowali ciągle teksty narracyjne, skorzystali z czasu przeszłego. Podstawową formą czasownika w większości angielskich tekstów narracyjnych jest forma prostego czasu przeszłego (*past simple*) i to z niej korzystała ogromna większość uczestników w swoich angielskojęzycznych reformułowaniach. Pomimo iż w języku angielskim system czasów gramatycznych i reguły ich użycia stanowią dla osób uczących się spore wyzwanie, nawet ci uczniowie, którzy ograniczyli się do podania listy zapamiętanych z historyjki słów i wyrażzeń, wpisali tam czasowniki w formie przeszłej lub w formie przeszłej i podstawowej (np. uczeń O: *ate – eat*). Pojedyncze przypadki niewłaściwego użycia czasu teraźniejszego pojawiły się w zdaniach podrzędnych, gdzie – inaczej niż w języku polskim – w angielskim obowiązują reguły następstwa czasów¹² (np. *The aunty said that there are [sic!] none left*). Te błędy, wskazane przez badaczki w informacji zwrotnej, zostały przez uczniów poprawione, co dowodzi, że reguła jest im znana, lecz nie jest jeszcze w pełni przyswojona.

Kolejnym pośrednim środkiem językowym często stosowanym w narracji jest opatrzenie tekstu tytułem oraz zamieszczenie pod nim dopisku *The End/KO-NIEC*. W wersji angielskiej 7 osób podało tytuł tekstu, dokładnie taki sam jak oryginalny. W polskim natomiast, oprócz najczęstszego wariantu *Niegrzeczny John* pojawia się tytuł *Łakomy John*, który nie jest w żadnym razie tłumaczeniem oryginału, lecz samodzielną próbą nadania tekstowi adekwatnego tytułu w nowej wersji językowej. Jeden uczeń zdecydował się powtórzyć tytuł w wersji angielskiej. Dopisek zaznaczający koniec tekstu był nieco mniej popularny, co odzwierciedla też mniej częste jego zastosowanie w prozie narracyjnej.

Inną powszechnie przyjętą zasadą budowania narracji jest przedstawienie chronologii zdarzeń, wspomnianą powyżej jako *zasada naturalnego porządku*.

¹² Gdy czasownik zdania nadrzędnego ma formę czasu przeszłego, czasowniki zdań podrzędnych również przybierają formę jednego z czasów przeszłych, właściwego dla kontekstu, o ile nie zachodzą okoliczności stanowiące wyjątek od tej reguły.

Najczęściej przyjmowanym rozwiązaniem jest opisanie zdarzeń w takiej kolejności, w jakiej miały wystąpić w świecie przedstawionym danej narracji (tak też zbudowana jest historyjka wykorzystana w badaniu). Uczestnicy w większości zachowali tę cechę tekstu w swoich przeformułowaniach, nawet jeśli nie uwzględnili wszystkich zdarzeń. Spośród uczniów bez deficytów, tylko jedna osoba zapisała zapamiętane zdania lub ich fragmenty, nie zachowując ciągłości i kolejności zdarzeń, co sprawiło, że zapis ten przypomina luźno sporządzone notatki z lekcji, a nie „wersję” przedstawionej historyjki. W podobny sposób postąpili uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nie licząc ucznia L, którego sytuację opisano wyżej.

Opisując zachowanie chłopca, który nie zadowolona się tym, co mu oferowano i oczekuje więcej, większość dzieci przyjmuje negatywną reakcję osoby dorosłej za naturalną, np. *Then he ask [sic!] for more chocolates. His aunt was very angry.* Wynika to z ogólnie przyjętej zasady, że zachłanność jest zła. Inną zasadą, którą można zidentyfikować jako kanwę tego tekstu, to respektowanie zakazów, szczególnie w relacji dorosły – dziecko. Zakaz nie jest tu podany wprost, to raczej negatywna reakcja na prośbę o więcej. Uczniowie jednak rozumieją z opisanej sytuacji, że John nie dostanie więcej czekoladek, ponieważ osoba dorosła nie chce mu ich dać i faktycznie zakazuje mu ich zjedzenia. Kiedy więc John sam częstuje się całą zawartością pudełka, to problem polega nie tylko na zachłanności, lecz również na łamaniu zakazu. Co więcej, John swoim zachowaniem konfrontuje osobę dorosłą z jej własnym kłamstwem, czym mocno podważa jej autorytet. Dzieci opisują więc negatywną reakcję ‘cioci’ na zaistniałą sytuację w taki sposób, że zdaje się ona im znajoma i naturalna.

5.3. Specyfika elementów dodanych

W ostatnim zestawieniu (zob. Tabela 4) znajdują się elementy, które nie występują w tekście wyjściowym, lecz z różnych powodów zostały zawarte przez uczniów w ich pracach.

Dość skomplikowana sytuacja wyniknęła ze słowem *neighbour*. W języku angielskim słowo to jest neutralne pod względem rodzaju – może być użyte w odniesieniu do kobiety lub mężczyzny. Wielu uczestników badania przyjęło jednakże, że to postać rodzaju męskiego, prawdopodobnie w wyniku powszechnego stosowania polskojęzycznych ekwiwalentów w rodzaju męskim przy zapisie i nauce nowego słownictwa. O tym, że taki wybór nie jest właściwy świadczy fakt, że w dalszej części tekstu użyto słowa *aunty*, które – podobnie jak w języku polskim *ciocia* – stosowane jest przez dzieci w niektórych domach nie tylko w relacjach rodzinnych, ale również wobec przyjaciółki domu. Tak właśnie należy rozumieć opisaną w historyjce sytuację: John rozmawia

z sąsiadką, o której narrator wyraża się też jako *aunty*. Niektórzy uczniowie, interpretując podany tekst, wprowadzili do niego trzy postacie: Johna, sąsiada (zamiast sąsiadki) i ciocię. Uczennica K rozwiązała problem jeszcze inaczej; w miejsce jednej sąsiadki zwanej również *aunty*, w swojej historyjce umieściła następujące dwie postacie: osobę określoną słowem *uncle* (*wujek*) (w miejsce sąsiada), oraz ciocię (*aunty*). Dzięki temu tekst jest bardziej zrozumiały (osoby te są ze sobą związane i wspólnie biorą udział w rozwoju wydarzeń), choć przeformułowanie nie jest wierne oryginałowi w sensie faktycznym. Co ciekawe, K nie powtórzyła tego zabiegu w wersji polskiej tekstu, gdzie pojawiają się tylko *sąsiad* i *ciocia*.

Elementy dodane			
Makrosekwencja	JĘZYK ANGIELSKI		JĘZYK POLSKI
Orientacja	neighbour/ aunty – he/she (oryginalnie ta sama osoba) 3 Neighbour/Uncle	łakomy (!) John (tytuł) był hałaśliwym(!) chłopcem Sąsiad / Ciocia (6+1) Sąsiedzi/Ciocia 2	Lubił on bardzo czekoladę. Poszedł więc on do sąsiada i poprosił o tabliczkę czekolady. (...) Poprosił więc on ciocię, która stwierdziła... (szyk/styl)
Komplikacja	John ate all box of insects John saw/found a box in the cupboard... (2) bugs She lied to him. Rude John... ("it isn't look like it is empty")	Ciocia się wkurzyła... (2) Ciocia nazywała pudełko z cukierkami pudełkiem z robakami, żeby John ich nie zjadł. John, gdy cioci nie było, zjadł... ...a do pudełka włożył prawdziwe robaki Jak się okazało...	
Rozwiązanie	Aunt called box with chocolate – box with insects. (schemat: dorośli nie powinni kła- mać) she punished John (schemat: za winę należy się kara)	Ciocia go później ukarała. ...i ukarała go.	

Tabela 4: Językowe elementy dodane.

Kolejny przykład elementów dodanych nie zamyka się w ramach jednej makrosekwencji, a raczej dotyczy całego prawie przeformułowania. Jego autorką jest uczennica K, której tekst znacznie różni się od wypowiedzi innych dzieci: stylistyka, jaką operuje K jest bardziej formalna, przywodząca na myśl archaiczny język dawnych baśni. Efekt uzyskany jest umiejscowieniem podmiotu zaimkowego po czasowniku: *Lubił on bardzo czekoladę. Poszedł więc on do sąsiada i poprosił o tabliczkę czekolady. (...) Poprosił więc on ciocię, która stwierdziła....* Można przypuszczać, że uczennica rozpoznała funkcję tekstu jako narracyjną i próbowała odtworzyć formalny styl języka, który napotkała w tego typu tekstach. W wersji anglojęzycznej przeformułowania dziewczynka nie podjęła tego typu prób, prawdopodobnie świadoma, że zabieg byłby w języku angielskim niegramatyczny. Po przeciwnej stronie spektrum stylistycznego znalazło się zdanie uczennicy I, która

użyła sformułowania o cechach języka potocznego: *Ciocia się wkurzyła i powiedziała....* Dwoje uczniów postanowiło skomentować zachowanie osoby dorosłej w relacjonowanej historyjce: *Ciocia nazywała pudełko z cukierkami pudełkiem z robakami, żeby John ich nie zjadł.* W wersji anglojęzycznej, ten sam uczeń napisał: *Aunt called box with chocolates – box with insects*, nie wyjaśniając jednak zachowania cici. Uczennica K odniosła się do postępowania tej postaci tylko w wersji anglojęzycznej swojej wypowiedzi, w sposób bezpośredni: *...but aunt said that this is filled by bugs. She lied to him.* Takie komentarze wykraczają poza główny nurt narracji i zdają się nawiązywać bezpośredni kontakt z odbiorcą, objaśniając mu przedstawioną sytuację. Zwróćmy uwagę, że są to elementy nieobecne w oryginalnej wersji tekstu, lecz uczniowie uznali ich dodanie za potrzebne.

Ostatni element dodany, który wart jest szerszego omówienia, wymaga powrotu do pojęcia schematu. Otóż korzystając z jednej ze strategii kognitywnych (zgadywanie na podstawie dostępnych danych) dwaj uczniowie (uczeń C i uczeń L) w celu zrozumienia tekstu źródłowego skorzystali ze znajomego sobie schematu, który tu możemy nazwać stwierdzeniem 'za winę należy się kara'. Za jego pomocą próbowali zinterpretować tekst pomimo nieznamomości słowa *scold*, które pada w konkluzji wersji wyjściowej: *When aunty came to know about it, she got very angry and scolded him.* Prawdopodobnie nie znając znaczenia tego słowa (*zrugać, zbesztać*), uczniowie przyjęli, że po takim przewinieniu, John z pewnością poniesie karę i tak opisali finał tej historii (L: *Kiedy ciocia odkryła to, była bardzo zła i ukarała go*). W angielskiej wersji jeden z tych uczniów użył czasownika *punished*, czyli przetworzył tę informację i użył znanego sobie słowa. Drugi natomiast obrał inną strategię: użył słowa *scolded*, czyli tego samego, które pojawiło się w oryginalnym tekście.

6. Podsumowanie i wnioski

Poczynione obserwacje dotyczą indywidualnych strategii wykonania zadania przeformułowania w klasie językowej funkcjonującej w nauczaniu inkluzywnym. Wyniki badania nie pokazują uśrednionych cech procesu nabywania złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy. Stoimy na stanowisku, że wszelkie uśrednienia w sytuacji przyswajania/nauki języka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są zdecydowanie błędnym tropem zarówno w diagnozie, jak i prognozowaniu postępów ucznia. Ryzyko nadmiernego uogólnienia pozyskanych danych polega bowiem na utworzeniu fałszywych odniesień spodziewanych postępów kształcenia językowego, gdy tymczasem rozbieżności w charakterystyce poszczególnych profili językowych uczniów mogą być bardzo odmienne (w naszym przypadku jest to przykład ucznia L wobec pozostałych uczniów z deficytami języka i mowy).

Analiza korpusu językowego w badanej grupie wykazała różnorodność poziomu kompetencji językowo-dyskursywnych oraz strategii rozwiązywania indywidualnych problemów na poziomie rozumienia i odtworzenia tekstu odnoszących się do umiejętności jednoczesnego przetwarzania warstwy treściowej i językowej dyskursu. Brak lub błędne użycie środków językowych w zadaniu przeformułowania nie zawsze wynikały z niewystarczających zasobów w języku obcym i/lub ojczystym. W niektórych przypadkach (dotyczy to zarówno uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i bez nich) zaobserwowano brak gotowości poznawczej do przyswojenia, a następnie przetworzenia większej ilości informacji. Można również przyjąć, że własne doświadczenie, wiedza ogólna oraz styczność z tekstami literatury i kultury popularnej dla dzieci ukształtowały w wielu przypadkach postawę, która ułatwiła uczniom zrozumienie, zapamiętanie i odtworzenie przedstawionego opowiadania w obu językach (z przewagą tych danych zaobserwowanych w odtworzonych tekstach w języku polskim).

Analiza elementów dodanych, a także złożonych środków pośrednich i bezpośrednich zastosowanych w odtworzonych tekstach potwierdza indywidualny i nieprzewidywalny charakter procesów towarzyszących zadaniu przeformułowania i podkreśla twórczy wkład uczniów w proces uczenia się, który często umyka bardziej standardowym metodom badawczym. Zadanie przeformułowania pozwoliło bowiem dostrzec elementy interjęzyka danego ucznia na poziomie dyskursu, które trudno zdiagnozować za pomocą testów poprawności językowej skupiających się tylko na warstwie językowej wypowiedzi. To przede wszystkim te obserwacje mogą stanowić wskazania do rehabilitacji języka i mowy opartej nie tylko na diagnozie niedoborów językowych odnośnie do warstwy powierzchniowej tekstu (słownictwo, gramatyka), ale opartej na całościowym podejściu do użycia języka w określonej sytuacji operowania dyskursem. Można też uznać, że znajomość struktury tekstu oraz parametry dyskursywne wypowiedzi i wiedza ogólna ucznia mogą stanowić podłoże jego wysiłków w rozwijaniu sprawności gramatycznej i leksykalnej oraz umiejętności transferowania tych sprawności na obie sytuacje uczenia się języków. Jeśli taka zależność uchwycona jest w jednym z języków, przy odpowiednim wsparciu i nakierowaniu uwagi może być transferowana na sytuację wypowiedzi w drugim. Z tego powodu nie bez znaczenia jest proponowanie zadania przeformułowania w obu językach.

Obserwacja własnych produkcji językowych prowadzona przy odpowiednim wsparciu przyczyniła się do wzrostu świadomości językowej i zdolności metajęzykowych zarówno u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i bez nich. W kontekście nauczania w inkluzji istotne jest więc stwierdzenie, że dzieci bez specjalnych potrzeb zmierzyły się z tym samym wyzwaniem

i w większości (choć w różnym stopniu) spotkały się z podobnymi problemami. Zorientowane na przeformułowanie podejście dydaktyczne może więc przyczynić się do rozwijania umiejętności monitorowania własnych wypowiedzi oraz obserwowania cudzych w celu pozyskania brakujących środków językowych pozwalających na pełniejszą realizację celów komunikacyjnych. Nowo poznane struktury, zanim zostaną ostatecznie włączone do czynnego repertuaru ucznia, wymagają bowiem często wielokrotnej weryfikacji w różnych kontekstach użycia. Dzieci bez deficytów mogą wykorzystać ćwiczenie do rozwijania kompetencji uczenia się w sposób spontaniczny, natomiast uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w większości przypadków wymagają dodatkowej pomocy oferowanej często na lekcjach indywidualnych. Warto dodać, że w odpowiedziach na ankietę uczniowie pozytywnie wyrazili się o tej formie nauki, zaledwie czworo uczestników odpowiedziało, że nie miało trudności z wykonaniem zadania. Wszyscy za to docenili jej walor kreatywny i fakt, że jest inna niż to, co przeważnie robią w klasie. Zwiększenie atrakcyjności zajęć to kolejny argument przemawiający za wprowadzeniem zadań przeformułowania do codziennej praktyki dydaktycznej i wykorzystywania ich w pracy także z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Składamy serdeczne podziękowania Pani mgr Aleksandrze Frątczak, nauczycielce języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Poznaniu, za przeprowadzenie lekcji i udział w badaniu.

BIBLIOGRAFIA

- Adam J.-M. (1984), *Le récit*. Paris: Presse Universitaire de France.
- Baglieri S., Shapiro, A. (2017), *Disability Studies and the Inclusive Classroom. Critical Practices for Embracing Diversity In Education*. New York: Routledge Library Edition.
- Brillante P., Nemeth K. (2018), *Universal Design for Learning in the Early Childhood Classroom. Teaching Children of all Languages, Cultures, and Abilities, Birth – 8 Years*. New York: Routledge Library Edition.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: CODN.
- Karpińska-Szaj K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B. (2016), *Przeformułowanie w przyswajaniu i uczeniu się języków: specyfika i funkcje odtwarzania opowiadania*. „Neofilolog”, nr 46/1, s. 109–125.

- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. (2019), *Reformulation in foreign language learning*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klein W. (1989), *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Krasowicz-Kupis G. (2004), *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Martinot C. (2012), *De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies d'apprentissage*. „Synergies-Pologne”, nr 9, s. 63–76.
- Martinot C. (2013), *Les phénomènes complexes de la langue sont-ils complexe pour tous les enfants ? „Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant”*, nr 124, s. 279–287.
- Martinot C., Gerolimich S., Bosniak-Botica T., Tutunjiu E. (2012), *Un phénomène complexe d'acquisition en langue maternelle: le cas des relatives dans une perspective translinguistique*, (w:) Paprocka-Piotrowska U., Martinot C., Gerolimich S. (red.), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 169–212.
- Martinot C., Bošnjak Botica T., Gerolimich S., Paprocka-Piotrowska U. (red.) (2018), *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. Perspective interlangue*. London: ISTE, Collection Sciences Cognitives.
- Michot M. E. (2015), *La complexité linguistique et l'acquisition du français et de l'anglais*. „Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación”, nr 63, s. 3–8.
- Noyau C., Vasseur M.T. (1986), *L'acquisition des moyens de la référence temporelle en français chez des adultes hispanophones*. „Langage”, nr 84, s. 133–158.
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: PWN.
- Paprocka-Piotrowska U. (2016), *Kompetencja narracyjna i jej rozwój w języku francuskim jako obcym na poziomie szkoły średniej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 16/2, s. 35–42.

Received: 26.10.2020

Revised: 21.03.2021

Załącznik 1

Tekst źródłowy – wersja oryginalna (użyta w klasie)

NAUGHTY JOHN

John was a very notorious boy. He was very fond of chocolates. One day he went to his neighbour who gave him some chocolates to eat. He felt very happy, quickly ate up all of them and asked for more. (*orientacja*)

The aunty got angry and said that she had no more chocolates left. Then John pointed out to a box in the cupboard and asked, „Then what is there in that box?”. „That box is filled with insects”, replied the aunty. Later that day, on getting an opportunity, he ate up all the chocolates in the box and filled it with many insects. (*komplikacja*)

When aunty came to know about it, she got very angry and scolded him.

The End. (*rozwiązanie*)

(za kidsfront.com, http://www.kidsfront.com/stories-for-kids/naughty_john.html)

Test źródłowy – wersja zmieniona (użyta na lekcjach indywidualnych)

NAUGHTY JOHN

John was not a very good boy. He loved chocolates. One day he went to his grandma who gave him some chocolates to eat. He felt very happy, quickly ate up all of them, and asked for more. (*orientacja*)

Grandma got angry and said that she had no more chocolates left. Then John pointed at a box in the cupboard and asked, „So what is there in that box?”. „That box is filled with insects”, replied grandma. Later that day, when he got the chance, he ate up all the chocolates in the other box, and filled it with insects. (*komplikacja*)

When grandma found out about it, she got so angry that she told his mum and dad what he had done. He got into serious trouble! (*rozwiązanie*)

(za kidsfront.com, http://www.kidsfront.com/stories-for-kids/naughty_john.html)

Załącznik 2

Materiał obrazkowy (autor: Halina Lewandowska)



Załącznik 3

Pytania zawarte w ankiecie online:

1. Jeśli miałas/miałeś trudności w napisaniu opowiadania w języku angielskim, na czym one według Ciebie polegały? (możesz zaznaczyć kilka odpowiedzi lub dopisać własną):
 - A nie miałam/miałem trudności
 - B pamiętałam/pamiętałem, co chcę napisać (o co chodziło w opowiadaniu), ale nie wiedziałam/wiedziałem jak
 - C nie rozumiałam/zrozumiałem całego tekstu, ale starałam/starłam się domyślić o co chodzi
 - D nie rozumiałam/zrozumiałem tekstu, był nudny
 - E nie rozumiałam/zrozumiałem tekstu, był za trudny
 - F nie lubię pisać, wołałabym/wołałbym opowiedzieć ustnie
 - G inna odpowiedź:
2. Czy potrafisz poprawić swoje błędy? Napisz proszę poprawioną wersję zaznaczonych fragmentów.
3. Czy chciałabyś/chciałbyś teraz uzupełnić swój tekst w języku angielskim o dodatkowe treści? Jeśli tak, postaraj się to zrobić.
4. Czy według Ciebie opowiadanie historyjek to dobry pomysł, aby uczyć się języka angielskiego? Uzasadnij swoją odpowiedź.

Jolanta Sypiańska

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0000-0003-4565-4094>

jolanta.sypianska@usz.edu.pl

The influence of foreign languages on L1: the case of intervocalic stop occlusion

Abstract

The aim of the article is to investigate cross-linguistic influence (CLI) of foreign languages on the L1 also referred to as L1 drift. The influence is measured by means of the degree of intervocalic stop occlusion in all the languages of L1 Polish, L2 Spanish and L3 English multilinguals. Although Polish is a language with no systemic spirantization of intervocalic stops, the assumption is that if L1 Polish is under the influence of L2 Spanish in multilinguals the degree of intervocalic stop occlusion may be lower in the otherwise non-spirantized context in L1 Polish. The degree of intervocalic stop occlusion is calculated with measures of intensity: Cmin, Vmax; but also with measures of relative intensity used in spirantization research: IntDiff and IntRatio. The results show that only Cmin and Vmax effectively capture the influence of L2 on L1, whereas the extent of the influence is conditioned by how well the speakers master spirantization in their L2 Spanish. Finally, as predicted, the L3 does not constitute a source of influence for the L1.

Keywords: cross-linguistic influence; multilingualism; influence on L1; L1 drift; spirantization; degree of intervocalic stop occlusion

Słowa kluczowe: wpływy międzyjęzykowe; wielojęzyczność; wpływ na język pierwszy; dryft języka pierwszego; spirantyzacja; stopień okluzji w zwartowybuchowych pomiędzy samogłoskami

1. Introduction

The aim of the article is to analyse cross-linguistic influence (CLI) from foreign languages onto the L1. The influence will be measured by means of the degree of intervocalic stop occlusion in all the languages in the repertoire of L1 Polish, L2 Spanish and L3 English multilinguals. Polish is a language with no systemic spirantization of intervocalic stops. However, the assumption is that if L1 Polish is under the influence of L2 Spanish in multilinguals the degree of intervocalic stop occlusion may be lower in the otherwise non-spirantized context in L1 Polish in comparison to Polish with no influence from Spanish.

Negligible influence from L3 English is expected in this particular repertoire due to its infrequent use and much lower level of proficiency in comparison to the L2. Furthermore, study results in the literature find much stronger influence from the L2 than the L3 on the L1 (Sypiańska, 2016: 92; Sypiańska, 2017).

The ordering of the languages in the multilingual repertoire is based on the frequency of use and the level of proficiency rather than on chronology of onset. Thus, the participants started acquiring English earlier than Spanish, however, at the time of the data collection their Spanish had been more frequently used for over 2 years and was at a higher level of proficiency than English.

The article is organized as follows. Firstly, there is a brief description of studies on the influence of other languages on the L1 in which possible sources of influence from the L2 and Ln on the L1 are depicted. Furthermore, the process of spirantization in Spanish and plausible instances thereof in Polish and English are described. This is followed by a synthesis of second language acquisition studies that deal with spirantization. Next, measures of spirantization based on the degree of stop occlusion are explained. The degree of intervocalic stop occlusion in Polish, Spanish and English is examined and compared. Finally, a study which aims at investigating CLI from foreign languages onto the L1 is presented.

2. CLI from other languages on L1

From the earliest works on languages in contact in bilinguals, it has been assumed that some interference is to be expected between both languages of a bilingual person (Weinreich, 1953: 1). CLI, as a more neutral notion than interference with its negative associations, is currently preferred. The notion of CLI is also more inclusive of the different directions of the influence to be expected. Though theoretically the notion itself allows the phenomenon to be understood as bilateral in bilingualism it has always been assumed that the L2 is more prone to CLI from the L1 than vice versa. As an effect, there have been far fewer studies on what is also referred to as reverse transfer (e.g. Gass and Selinker, 2001: 132) from the L2 to the L1.

More recently CLI has been investigated in multilinguals, where the possible directions of influence multiply due to more languages being involved in the process. It is assumed that all languages in a given linguistic repertoire may demonstrate CLI from one another. It should thus follow that all languages in multilinguals may be expected to be subject to CLI. The extent of CLI in each direction between the languages of multilinguals has only begun to be explored. It is difficult as yet to determine which language is more or less prone to influence and what the conditioning factors for the influence are. Especially so, as the vast majority of studies are focused on the sources of CLI onto the L3 and can be subsumed under Third Language Acquisition (TLA).

The idea of a language being more or less prone to influence from others in a multilingual setting has been investigated in the Phonological Permeability Hypothesis (PPH) put forward by Cabrelli Amaro and Rothman (2010: 275) and Cabrelli Amaro (2017: 698). The hypothesis deals with the susceptibility of the L1 and the L2 to influence originating from the L3. According to the PPH, the first language of an adult is less prone to influence from a third language because of a difference in the stability of mental representations. The L1, having more stable mental representations than the L2, should show less influence from the L3.

An important question for the present study is whether the L2 or the L3 will be more likely to influence the L1. Studies in the literature on multilingualism and influence on the L1 suggest that the L2, rather than the L3, is the dominant source of influence on the L1 (Sypiańska, 2017). However, in Sypiańska's study L2 Danish was the language of the surrounding environment, whereas L3 English was mostly used for work purposes, so for a limited, though regular, amount of time. In such circumstances, the frequency of use and the level of proficiency were probably conducive to there being a stronger influence from the L2 than the L3. Yet, some influence was also detected from the L3 on the L1. By means of a comparison of a bilingual L1 Polish, L2 Danish group and a multilingual L1 Polish, L2 Danish and L3 English group, the influence of the L3 on the L1 was established. Voice onset time (VOT) of the Polish dental stop was greater in the latter group, possibly due to some form of combined influence from the two languages, with greater VOT (Danish and English) on the language with the shorter VOT (Polish). In another study by Sypiańska (2016: 92), in which the L1 was the language of the surrounding environment, L1 Polish, L2 English, L3 German speakers were compared to L1 Polish, L2 English, L3 Spanish, but no differences in the first two formants of the entire L1 vowel inventory were found. However, when these speakers were later compared to a group of L1 Polish, L2 German, L3 English multilinguals statistically significant differences were detected between their L1s. In the L2 English groups, L1 Polish vowels were higher and backer than the baseline

which consisted of Polish native speakers with marginal knowledge and skills in foreign languages. However, the L2 German speakers' L1 Polish vowels were lower than the baseline. Thus, it was inferred that the L2 played a more significant role than the L3 in CLI from foreign languages on the L1.

The influence of foreign languages on the native language in terms of phonetics is frequently analysed within the area of L1 phonetic drift. Chang (2019) defines L1 drift as an "L2-influenced phonetic change in an individual's L1 system" (p. 191) due to "recent experience in another language (L2)" (p.192). Many studies in L1 drift focus on changes in the L1 due to recent L2 exposure (e.g. Lang and Davidson 2017) in which drift is a response to new input stemming from the L2 at the beginning of L2 exposure. Fewer studies focus on changes in the L1 in advanced L2 users which may proceed from CLI and/or non-usage of the L1. These analyses tend to be subsumed under L1 attrition rather than drift (e.g. de Leeuw, Tuscha and Schmid 2018). Whether mastery of the L2, or a particular element of the L2, may be a precondition to L1 drift remains to be verified.

All in all, there is a scarcity of research on the influence of other languages on L1 phonetics, especially in the case of L1 Polish in multilinguals. The current paper presents a study on the influence of L2 Spanish that results in L1 Polish phonetic drift, measured by means of the degree of occlusion in intervocalic stops.

3. Spirantization in Spanish, Polish and English

Spirantization in Spanish is a well-documented process of the weakening of voiced plosives to fricatives (Navarro Tomás, 1918: 62) or, more frequently, to approximants (Martínez Celdrán, 1991: 250) following vowels, glides, fricatives and /r/ (Navarro Tomás, 1971: 117). This phenomenon may take place word-internally as in, e.g. *hada* but also word-initially as in e.g. *cada día*. Traditionally spirantization has been understood as two allophones in complementary distribution (Navarro Tomás, 1918: 75; Mascaró 1991: 168). However, more recent acoustic and articulatory data point to a continuum of the degree of constriction (Cole et al., 1999: 577; Hualde et al., 2011: 906).

Spirants are not allophonic variants of stops in Polish. However, according to Sawicka (1995) /ɣ/ may be found as a positional variant of /x/ before a voiced obstruent as in *dach domu* /daɣ dɔmu/ and in sporadic and non-systemic voicing of intervocalic /x/ in fast speech as in *pojechałem* /pojeɣawem/ (p.154). Furthermore, some degree of intervocalic spirantization in fast casual speech may also be expected in a language which does not possess the spirant allophone. It has been suggested that spirantization of voiced and voiceless stops occurs in fast casual speech in English (e.g., Brown, 1990: 79; Gimson, 1980: 160) though it tends to be much less frequent (Face and Menke, 2009: 39) and primarily style-

induced (Brown, 1990: 79; Gimson, 1980: 160). Gimson (1980: 160) stresses that due to lower articulatory precision in fast colloquial speech the closure of stops is weak, as a result of which plosives are fricativized (/b/ to /β/, /d/ to /z/ and /g/ to /ɣ/). According to Brown (1990: 79), weakening of stops to fricatives (/b/ to /β/, /d/ to /z/, /g/ to /ɣ/) in casual English takes place in non-initial, non-stressed contexts either inter-vocalically, or post-vocalically and pre-consonantly.

4. Spirantization in acquisition studies

Spirantization research in the context of second language learners shows evidence of L1 effects on the L2. The majority of SLA studies on spirantization are focused on the analysis of English native speakers acquiring Spanish. They point to five major factors conditioning the amount of spirantization. The first factor is task and style. More spirantized instances of stops have been found in conversation tasks (González-Bueno, 1995: 72) than in reading tasks (Zampini, 1994: 470). Also, informal speech has been observed to trigger more spirantization (Zampini, 1994: 475; Elliott, 1997: 96). Secondly, place of articulation impacts the percentage of spirantization. /d/ is least likely to be spirantized (Zampini, 1994: 470; González-Bueno, 1995: 72) although a similar sound exists in the English inventory its production may be hindered by it being classified as similar rather than new in the classification according to Flege's Speech Learning Model (1995: 239). /b/ is the stop most likely to be spirantized (González-Bueno, 1995: 72; Zampini, 1994: 470). The third factor conditioning the amount of spirantization is spelling. A higher percentage of spirantization of the bilabial stop could be attributed to spelling hints from the grapheme {v} which tends to be produced as a fricative due to the influence from L1 English (Zampini, 1994: 470). Moreover, level of proficiency has been found to influence the percentage of spirantized instances, which rise together with the level of proficiency (Face and Menke, 2009: 39). A final factor affecting the amount of spirantization is that of position in the syllable and the word. Learners of Spanish are more likely to spirantize in unstressed syllables, though learners with a higher level of proficiency tend to spirantize in stressed and unstressed contexts at a similar rate (Face and Menke, 2009: 39). Furthermore, there is a preference for the word-internal rather than the word-initial context, although the discrepancy is likely to be minimized with increased proficiency.

5. Measuring the degree of occlusion

Measuring the degree of occlusion has typically been carried out with the aim of investigating the process of spirantization. In SLA studies on spirantization, the influence of the L1 on the L2 has been demonstrated by counting the percentage

of instances produced as spirants. To this effect, the instances under study were coded into two categories: stop-spirant; or four categories: stop-fricative-approximant-other (Face and Menke, 2009: 39). Since more recent articulatory and acoustic data show the phenomenon of spirantization as a continuum of the degree of constriction, for the purpose of measuring CLI between two or more languages it is advisable to go beyond categorical coding.

Spirantization, understood as the degree of occlusion, may be measured acoustically by means of several methods which are based on the relative intensity of the sound undergoing spirantization and the following vowel. These typically include intensity difference (IntDiff), intensity ratio (IntRatio), spectral tilt (ST) and maximum velocity (e.g. Hualde et al., 2010). The first two are used in the present study.

IntDiff is the difference between the minimum intensity of the consonant (Cmin) and the maximum intensity of the vowel (Vmax). Fig.1 shows the Spanish word *taba* in which the intervocalic consonant is realized as the bilabial spirant /β/. The difference between Cmin and Vmax for the spirant is much smaller than in the Polish word *zaba* in Fig.2 as the latter is expected to be realized as a stop.

IntRatio is the ratio between Cmin and Vmax. In a study by Parrell (2010: 2289), IntRatio was found to be the most accurate measure when compared with articulatory data of lip aperture measured with electromagnetic articulometry.

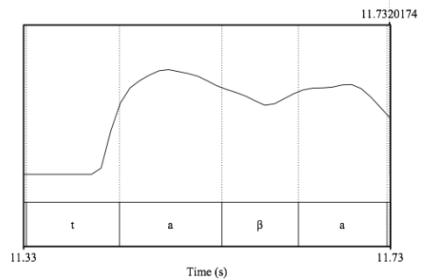
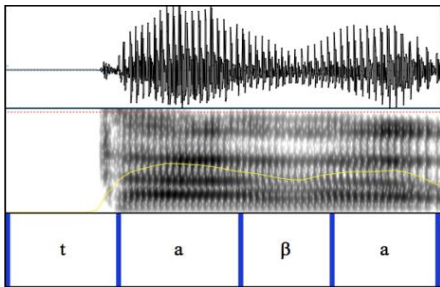


Figure 1: Intervocalic bilabial spirant /β/.

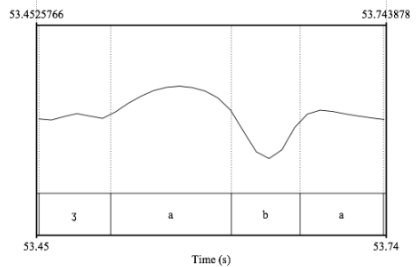
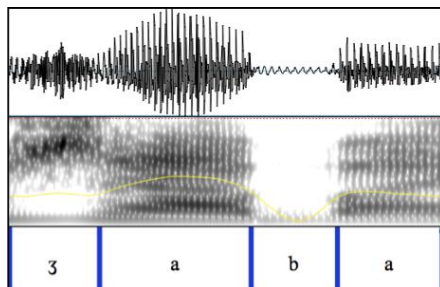


Figure 2: Intervocalic bilabial stop /b/.

The above mentioned examples are clear-cut representatives of the two extremes, i.e. a stop and an approximant production. However, when two languages come into contact with each other in the process of acquisition, if one of those languages has a stop in this particular context and the other language has an approximant, we may expect a certain degree of CLI. This may result in in-between productions that can be located on the continuum between the two extremes of stop and approximant. Figure 3 shows the Polish word *baba* on the left and the Spanish word *taba* on the right as pronounced by one of the participants of the study. Since these are the productions of a person who knows both Polish and Spanish, instead of being clear-cut representatives of a stop in Polish and an approximant in Spanish, as a result of mutual CLI, they are in-between productions.

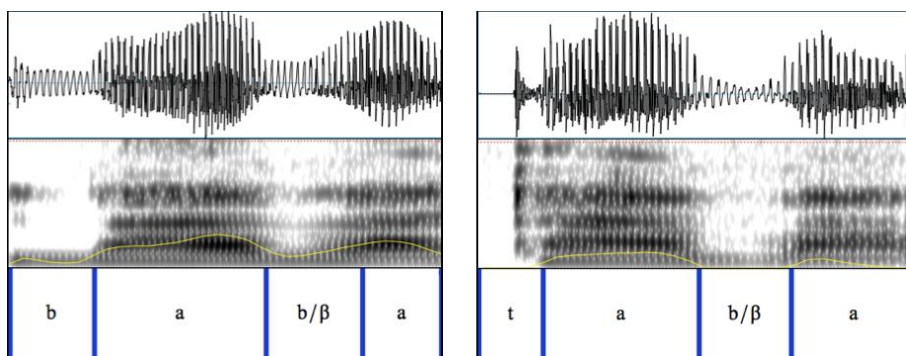


Figure 3: Examples of in-between productions.

In order to exclude the effect of the voice bar (F0), a Hann pass band filter between 500Hz and 10,000 Hz was applied. This procedure is taken from Hualde et al. (2010) who claim that it reduces the effect of high and low frequency noise without influencing the following vowel (Hualde et al., 2010). Additionally, the Hann pass band filter is meant to sift out instances of fricativized plosives due to lower articulatory precision rather than due to CLI from Spanish.

The effect of the filtering procedure is illustrated in Fig.4 and Fig.5. Both figures demonstrate the production of the Spanish word *taba* by a Polish native speaker. In both figures, the left-hand spectrograms are pre-filtering and the right-hand spectrograms are post-filtering. Fig. 4 shows an approximant production in which pre-filtering IntDiff is quite low at 2.24 (pre-filtering: Cmin=60.84, Vmax=63.08; post-filtering: Cmin=55.30, Vmax=61.77). The filtering procedure increases IntDiff to 6.47. Fig. 5 shows a more stop-like production whose pre-filtering Cmin and Vmax are much lower than for the approximant, yet IntDiff is only 5.14 (pre-filtering: Cmin=52.08, Vmax=57.22,

post-filtering: $C_{min}=36.82$, $V_{max}=55.52$). However, post-filtering IntDiff is 18.7 which points to a greater difference between the consonant and the vowel, thus specifying a stop.

The absolute values for C_{min} and V_{max} are somewhat different, but the relative difference expressed by IntDiff is almost the same. The application of the filter increases the stop-like qualities of the stop by increasing IntDiff without significant alterations to the more approximant-like production.

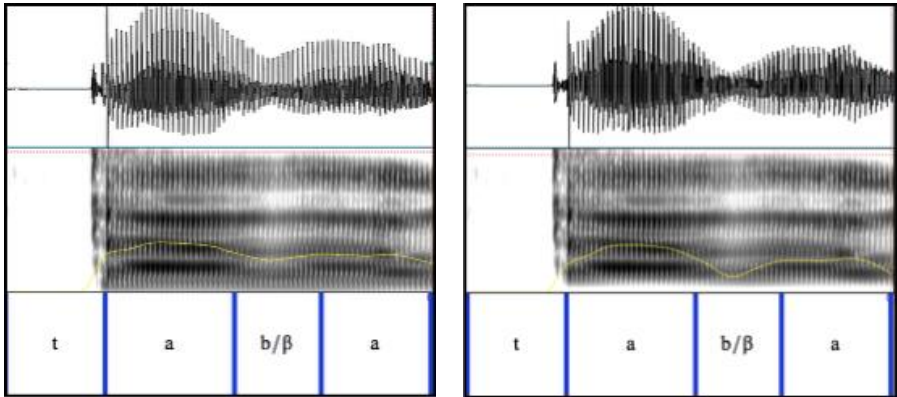


Figure 4: Approximant production in *taba*.

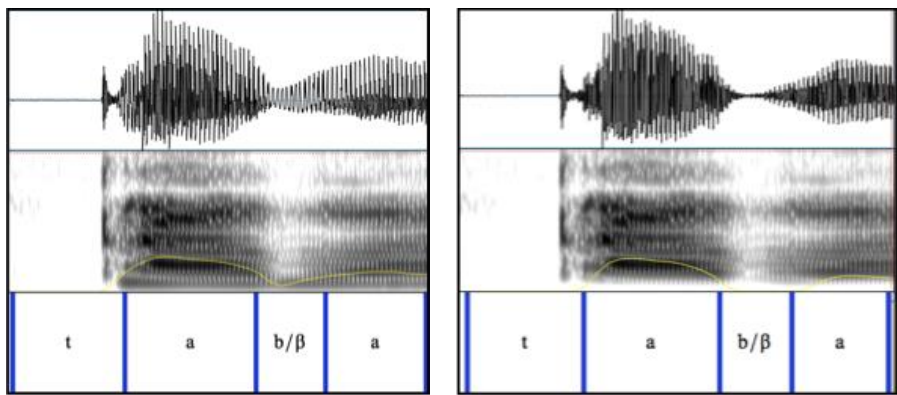


Figure 5: Stop production in *taba*.

5.1. Degree of intervocalic stop occlusion in Polish, Spanish and English

As mentioned before, Spanish possesses intervocalic spirantization, whereas Polish and English do not. In order to measure CLI of L2 Spanish and L3 English on L1 Polish in such a configuration and in such a phenomenon, the degree of

intervocalic stop occlusion will be measured. Cmin, Vmax, IntDiff and IntRatio for Polish, Spanish and English are presented in Table 1. These are mean values as produced by non-prototypical native speakers (Dziubalska-Kotaczyk, Weckwerth, 2012: 225) of each language. They are based on the results from the first three groups in the study and can be treated as reference values for these languages that allow the differences between the languages to be shown.

The values in Table 1 are provided without differentiation into place of articulation (POA). The mean results are taken from a total of 48 tokens. Polish has an IntDiff three times as high as Spanish and an IntRatio twice as high. Cmin is much lower, but also the intensity of the following vowel is lower. Although English has an intervocalic stop, as in Polish, the measurements of intensity are somewhat different than for the Polish stop. Both Cmin and Vmax values in English are lower than in Polish, which results in a similar IntDiff in the two languages. However, in English the Cmin is twice as low as in Polish, with only a minor difference in Vmax which contributes to a much higher IntRatio.

Language	Cmin	Vmax	IntDiff	IntRatio
Spanish	60.36	71.60	11.24	1.18
Polish	23.19	55.66	32.46	2.4
English	13.93	48.69	34.76	3.49

Table 1: The degree of intervocalic occlusion in Polish, Spanish and English.

The differences in the degree of occlusion for different POAs are demonstrated on the basis of IntDiff only. As shown in Table 2, the three languages do not manifest differences across POA in the degree of intervocalic stop occlusion.

Language	POA		
	bilabial	dental	velar
Spanish	11.64	11.08	11.02
Polish	34.67	33.14	30.07
English	31.61	29.53	33.16

Table 2: IntDiff for different POA in Polish, Spanish and English.

6. The study

6.1. Aim

The main aim of the study was to analyse CLI from foreign languages onto the L1. The influence was measured by means of the degree of intervocalic stop occlusion in all the languages in the repertoire of L1 Polish, L2 Spanish and L3

English multilinguals. L1 Polish is a language with no spirantization of intervocalic stops. However, the assumption is that if L1 Polish is under the influence of L2 Spanish in multilinguals the degree of occlusion of intervocalic stops may be lower in the otherwise non-spirantized context in L1 Polish.

It was assumed that L1 Polish would demonstrate some degree of influence from L2 Spanish rather than L3 English for three reasons. Firstly, some study results suggest that the L2, rather than the L3, is the dominant source of influence on the L1 (Sypiańska, 2016: 92; Sypiańska, 2017). Secondly, the present group of multilinguals know L2 Spanish better than the L3 English and use it more frequently. Finally, L1 Polish non-spirantized stops will be under the influence of L2 Spanish intervocalic spirantization, rather than L3 English non-spirantized stops, because of perceived proximity between Spanish and Polish by Poles in general and by the study participants in particular.

The measurements included the minimum intensity of the consonant (Cmin), maximum intensity of the following vowel (Vmax) and measures of spirantization that rely on the previous two: IntDiff and IntRatio. Spirants have smaller IntDiff and IntRatios, whereas stop productions have greater IntDiff and IntRatios. All in all, four measurements were obtained: Cmin, Vmax, IntDiff and IntRatio.

Another aim of the study was to determine which measure of the degree of intervocalic stop occlusion, Cmin, Vmax, IntDiff or IntRatio, was the most effective in showing the influence of L2 spirantization on L1 full stop production.

Once the influence of foreign languages on the L1 was ascertained, a final goal of the study was to determine whether there is a relationship between how well the speakers produced intervocalic spirants in L2 Spanish and the degree of influence of the L2 on the L1.

6.2. Research questions and hypotheses

The research questions that guided this study were the following:

- Is CLI from foreign languages on the L1 visible in the degree of intervocalic stop occlusion?
- Does CLI on the L1 come from the L2 or the L3 or both?
- How do the measures of the degree of intervocalic stop occlusion (Cmin, Vmax) and spirantization (IntDiff, IntRatio) capture this CLI?

The hypotheses that were put forward are the following:

1. CLI from the L2 on the L1 will take place in the form of lower degree of occlusion in intervocalic L1 Polish stops due to spirantization of intervocalic stops in L2 Spanish. In L1 Polish, Cmin and Vmax will be higher, thus contributing to a lower IntDiff and IntRatio due to the influence of L2 Spanish.

2. The influence on L1 Polish from L3 English will be negligible due to the reasons described in 6.1. but if present it will be noticeable in the form of decreased Cmin and Vmax and increased IntDiff and IntRatio.
3. IntDiff and IntRatio should be the best measures of CLI on the L1 manifested in the form of spirantization in the L1. These are measures that have been shown to capture spirantization in the L2 thus should be applicable to the L1 as well. In case CLI is noticeable though small, it is hypothesized that Cmin alone may be able to capture CLI in the L1 which IntDiff and IntRatio being more complex calculations may be unable to tap into. Vmax, on the other hand, is vowel-specific (e.g. Fairbanks, House, Stevens, 1950: 457) and is not directly linked with the process of spirantization, thus it should not be affected by CLI. What is more. the tokens only include low central vowels, hence no influence of the type of vowel on the extent of Vmax is expected.

If CLI from the L2 on the L1 is established the following research question will be addressed:

- Is the influence on L1 Polish based on how well the speakers master spirantization in L2 Spanish?

This question stems from the predictions of the Activation Threshold Hypothesis (ATH) (Paradis, 2004). According to the ATH, each “item” (p.28) or aspect of language has its activation threshold in the form of a particular number of neural impulses that are needed to activate the item. Thus, with greater frequency of activation, the threshold is lowered. However, there is a consequence of a lowered activation threshold of one item because “its competitors are simultaneously inhibited” (p.28) resulting in raised activation thresholds. Originally constructed for bilingualism, the ATH is applicable to multilingualism as well. The activation threshold refers both to a particular language as well as to a particular aspect of language. In the present case L3 English has the lowest frequency of use and so the intervocalic stop with a greater occlusion should have a very high activation threshold. L1 Polish, as the language of the surrounding environment with the highest frequency of use, should have a low activation threshold. However, since L2 Spanish is used very frequently, in fact on a daily basis, the number of activations of the intervocalic spirant increases, thus lowering its threshold and raising the threshold for the plosive variant. This will effect CLI from L2 Spanish on L1 Polish by means of reducing the occlusion of intervocalic stops in L1 Polish. What is more, it is foreseen that the better the speakers are at producing the spirant in L2 Spanish, the more CLI on the L1 is to be expected.

Furthermore, if the lowered activation of the L2 Spanish spirant indeed increases the activation threshold for the L1 Polish plosive variant, then the L2 pronunciation should have a smaller degree of occlusion than this sound in the same context in the L1. In other words, the precondition for such influence on the L1 is the mastery of spirantization in the L2. Hence the question whether, in congruence with the predictions of the ATH, the influence on L1 Polish from L2 Spanish is based on how well the speakers master spirantization in the latter. Since there is no opposition of spirant versus stop, but rather a continuum of the degree of occlusion, no cut-off point for achieving mastery in L2 spirantization can be established. We can only speak of a relationship between the degree of occlusion in L2 Spanish and L1 Polish in a particular context which requires spirantization in the former and full occlusion in the later.

6.3. Research procedure and stimuli

Intervocalic tokens of /β, ð, γ/ in Spanish and /b, d, g/ in Polish and English unstressed syllable-onset positions were taken and were measured for degree of oral occlusion using the intensity curve in Praat version 5.3.77 (Boersma, Weenink, 2014). In Spanish, the tokens were obtained from the following contexts: /β/: *haba* ‘broad bean’, *taba* ‘ankle bone’; /ð/: *hada* ‘fairy’, *cada* ‘each’; /γ/: *haga* ‘do’ in the subjunctive, *paga* ‘pay’ in the subjunctive. In Polish, they were measured in: /b/: *żaba* ‘frog’, *baba* ‘woman’ colloquial; /d/: *rada* ‘a piece of advice’, *lada* ‘counter’; /g/: *waga* ‘weight’, *zgaga* ‘heartburn’. Finally, in English they were obtained from: /b/: rubber, cupboard /d/: ladder, sadder /g/: dagger, buggger (vulgar, slang). In all three languages the preceding sound was a low vowel as it was found to be conducive to greater spirantization of the consonant, at least in the /dV/ context (Hualde et al., 2010). The participants were asked to read out loud the words in carrier sentences. For Spanish the carrier sentence was: Digo ___ otra vez; for Polish: Mówię ___ jeszcze raz; for English: I say ___ once again. The stimuli are available in Appendix 1. The recordings were carried out in a sound-treated room. Cmin, Vmax and then IntDiff and IntRatio were measured as described in point 4.

6.4. Participants

The participants were divided into four groups. Each of the first three groups consisted of 12 native speakers of respectively L1 Polish, L1 Spanish and L1 English. The speakers of the first two groups had had instruction in English as a foreign language in school but were unable to produce the language. They did not use English or any other foreign language at work or for any other

purposes. The speakers in the third group had had instruction in French as a foreign language but were unable to produce the language. They did not use French or any other foreign language at work or for any other purposes. All speakers had only resided in their countries of origin where their L1 was spoken. The purpose of choosing speakers who had minimal skills in a foreign language was to obtain speech that was minimally affected by other languages and from speakers who in traditional terminology might be referred to as monolingual. The author of the present contribution is of the opinion that monolingual speech is not obtainable as the vast majority of populations under investigation for this paper have had some contact with foreign languages. However, it is possible to analyse speech with minimal cross-linguistic influence of other languages that may serve as a reference value.

The fourth group consisted of L1 Polish, L2 Spanish and L3 English multilinguals who knew and used all three languages, though to different degrees. They were 2nd and 3rd year students of Spanish philology at Adam Mickiewicz University in Poznań and they had 14 Spanish classes sessions of 45 minutes per week. They also had two 45 minutes classes of English per week. All in all, they used L2 Spanish more often than L3 English. According to the syllabus for the 2nd and 3rd year of Spanish philology at the university they were at the level of C1 according to the Common European Framework of Reference (CEFR) in their L2 Spanish and at the level of B1 in their L3 English. Their mean age was 22. There were 5 males and 20 females. Detailed biodata of the participants is given in Appendix 2.

6.5. Results

The first research question addressed in the results is whether CLI from foreign languages on the L1 is visible in the degree of intervocalic stop occlusion. In order to answer this question mean results of Cmin, Vmax, IntDiff and IntRatio for the L1 Polish of the group under study compared to the controls are presented (Table 3). L1 Polish displays higher Cmin and Vmax and lower IntRatio. There is no difference in IntDiff as both components of IntDiff increased. The bilabial sound seems to be influenced the most, especially in Cmin and Vmax. For the bilabial sound Cmin increased by approximately 11dB compared to approximately 6dB for Cmin of the dental and velar sound. Vmax of the bilabial sound increased by approximately 10dB in comparison to approximately 4dB for the dental sound and approximately 7dB for the velar sound. The dental sound was affected the least.

	Bilabial	Cmin	Vmax	Intdif	IntRatio
Research group		30.54	63.99	33.44	2.23
Control group		19.71	54.38	34.67	2.75
	Dental	Cmin	Vmax	Intdif	IntRatio
Research group		30.18	61.3	31.12	2.23
Control group		24.08	57.22	33.14	2.37
	Velar	Cmin	Vmax	Intdif	IntRatio
Research group		30.85	62.02	31.17	2.1
Control group		25.38	55.45	30.07	2.31

Table 3: Means report for Cmin, Vmax, IntDiff and IntRatio for L1 Polish compared to controls.

In order to investigate the statistical significance of these differences, one-way between groups (research, control) ANOVAs were run for each dependent variable (Cmin, Vmax, IntDiff and IntRatio). The results are presented in Table 4.

The F value reached statistical significance for Cmin ($p=0.00279$), Vmax ($p=0.00006$) and IntRatio ($p=0.026$) for the bilabial sound. The F value shows statistical significance only for Vmax ($p=0.04535$) of the dental sound. When it comes to the velar sound, both Cmin and Vmax were statistically significant ($p=0.03753$ and $p=0.00122$ respectively). None of the results for IntDiff reached statistical significance.

Bilabial					
ANOVA	d.f.	SS	MS	F	p-value
Cmin	1	556.81786	556.81786	9.41771	0.00279
Vmax	1	437.75033	437.75033	17.66301	0.00006
IntDiff	1	7.15297	7.15297	0.08614	0.76978
IntRatio	1	1.96948	1.96948	5.11327	0.026
Dental					
ANOVA	d.f.	SS	MS	F	p-value
Cmin	1	176.73117	176.73117	3.56155	0.06222
Vmax	1	79.23055	79.23055	4.11446	0.04535
IntDiff	1	19.29734	19.29734	0.37043	0.54424
IntRatio	1	0.36054	0.36054	1.66626	0.19993
Velar					
ANOVA	d.f.	SS	MS	F	p-value
Cmin	1	168.96618	168.96618	4.44596	0.03753
Vmax	1	243.09539	243.09539	11.09025	0.00122
IntDiff	1	6.7227	6.7227	0.14358	0.70557
IntRatio	1	0.24835	0.24835	0.96821	0.32755

Table 4: One-way ANOVA results.

The second research question was whether CLI on the L1 comes from the L2 or the L3. In order to answer the question L1 Polish was compared to

L2 Spanish and L3 English. Table 5 presents the means of Cmin, Vmax, IntDiff and IntRatio of L1 Polish, L2 Spanish and L3 English. These are compared to the control group which are given in the brackets.

As already established, Cmin and Vmax were higher in L1 Polish compared to the controls (Table 3 and 4). Also IntRatio was significantly lower, though only for bilabial sound. In L2 Spanish Cmin and Vmax were lower and IntDiff and IntRatio were higher than the Spanish control for all three sounds in question. In L2 Spanish both Cmin and Vmax were even greater and IntDiff and IntRatio were lower than those of L1 Polish (Table 5) which is an indication that the participants did make some spirantization of the sounds in L2 Spanish even if the amount of spirantization did not reach the level noticed for the controls (Table 1 and 2). This indicates that the influence on the L1 came from L2 Spanish rather than L3 English.

L3 English did not seem to influence the L1. Cmin and Vmax were higher and IntDiff and IntRatio lower in the L1, whereas the influence from the L3 would have to manifest itself in lowering the former and increasing the latter values in the L1.

Cmin			
	Bilabial	Dental/Alveolar	Velar
English	28.78 ()	38.65 (29.53)	32.17 (33.16)
Polish	30.73 (19.7)	31.33 (24.07)	31.04 (25.37)
Spanish	41.41 (60.59)	42.05 (59.23)	39.03 (62.16)
Vmax			
	Bilabial	Dental/Alveolar	Velar
English	58.26	59.44	59.44
Polish	65.32 (54.38)	62.45 (57.21)	62.45 (55.45)
Spanish	64.32 (72.75)	62.54 (70.34)	62.54 (71.83)
IntDiff			
	Bilabial	Dental/Alveolar	Velar
English	29.47 (31.61)	20.66 (29.53)	27.27 (33.16)
Polish	34.6 (34.67)	30.82 (33.14)	31.41 (30.07)
Spanish	22.91 (12.16)	22.6 (11.10)	23.51 (9.67)
IntRatio			
	Bilabial	Dental/Alveolar	Velar
English	2.16	1.65	1.95
Polish	2.34 (2.87)	2.08 (2.44)	2.11 (2.3)
Spanish	1.79 (1.01)	1.64 (1.18)	1.71 (0.86)

Table 5: Means report for L1 Polish, L2 Spanish and L3 English.

The third research question pertained to the effectiveness of the measures utilized in the study in capturing the CLI observable in the degree of intervocalic stop occlusion. As shown in Table 4, the differences between the

research and the control groups were mostly visible in Vmax as it reached statistical significance for all three sounds. Differences in Cmin reached statistical significance for two out of the three sounds (bilabial and velar). However, Cmin for the dental sound was close to statistical significance ($p=0.06222$). IntRatio only reached statistical significance for the bilabial sound, whereas IntDiff was not statistically different for any of the sounds which means that it did not allow the differences between the two groups to be captured.

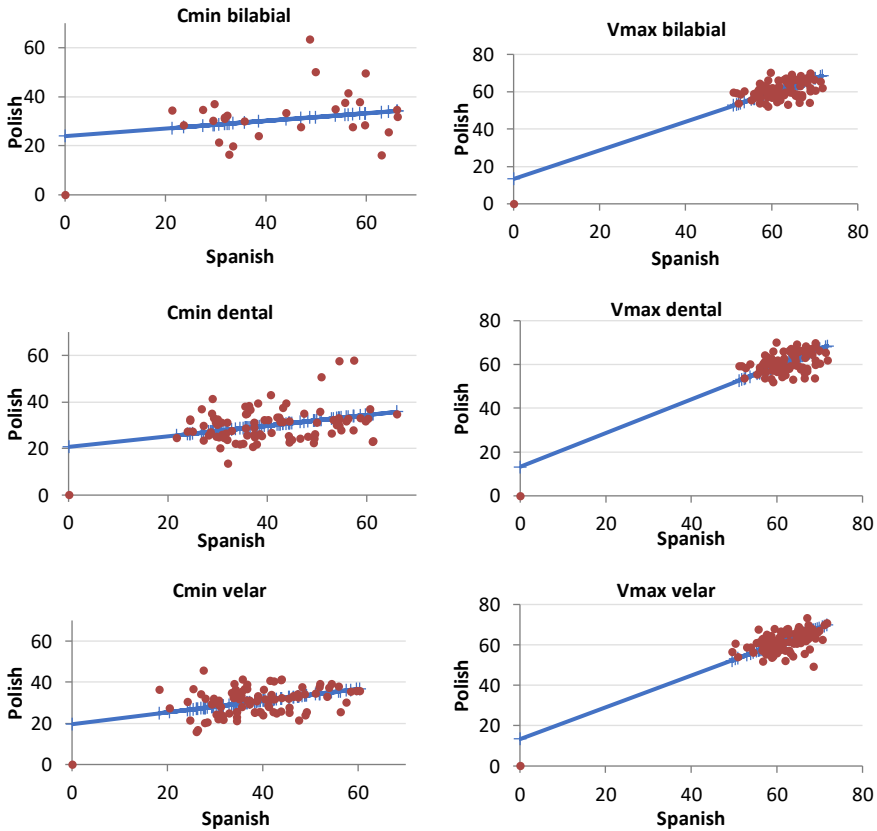


Figure 6: Regression lines for Cmin and Vmax.

Since CLI from L2 on the L1 has been established, the research question regarding the relationship between how well the speakers master spirantization in L2 Spanish and the amount of influence in L1 Polish will now be addressed. To analyse this relationship, simple linear regressions were calculated to predict L1 Polish Cmin and Vmax based on L2 Spanish Cmin and Vmax for each sound separately. IntDiff and IntRatio were not taken into consideration because they did not

allow the influence of L2 Spanish on L1 Polish to be captured by differentiating the research group from the control group. Significant regression equations (Fig.6) were found for both Cmin and Vmax in all three sounds (Fig.1). The weakest relationship was obtained for Cmin of the bilabial sound $F(1,92)= 6.4815$, $p<.05$, with an $R^2 = 0.0658$. This was followed by $F(1,92)= 12.0319$, $p<.00$, with an $R^2 = 0.1179$ for Cmin of the dental sound and $F(1,92)= 19.7249$, $p<.00$, with an $R^2 = 0.1749$ for Cmin of the velar sound. A much stronger relationship was observed in the regression equations for Vmax starting with $F(1,92)= 157.8516$, $p<.00$, with an $R^2 = 0.6317$ for Vmax of the bilabial sound followed by $F(1,92)= 154.6331$, $p<.00$, with an $R^2 = 0.6321$ for Vmax of the dental sound and $F(1,92)= 164.8129$, $p<.00$, with an $R^2 = 0.6392$ for Vmax of the velar sound.

6.6. Discussion

The first hypothesis was that CLI from the L2 on the L1 would take place in the form of lower degree of occlusion in intervocalic L1 Polish stops due to spirantization of intervocalic stops in L2 Spanish. In L1 Polish, Cmin and Vmax were predicted to be higher, thus contributing to a lower IntDiff and IntRatio due to the influence of L2 Spanish. This hypothesis was partly confirmed as Vmax and Cmin were both higher. However, they increased proportionately, so the resulting IntDiff remained at a similar level when compared to the control group. IntRatio was only lower for the bilabial sound.

The results show that CLI from the L2 on the L1 was visible in the form of a lower degree of occlusion in intervocalic L1 Polish stops due to the spirantization of intervocalic stops in L2 Spanish. However, this influence was captured by the basic intensity measures of Cmin and Vmax, rather than the derivative measures of IntDiff and IntRatio. It was expected that out of the two basic measures, Cmin and Vmax, only Cmin would be affected, as the intensity of the consonant is directly linked with the degree of occlusion. Vmax is a language-specific value and is not directly connected with the process of spirantization, however it still was affected. Due to the fact that both Cmin and Vmax increased proportionately, the calculations of IntDiff and IntRatio did not change significantly.

The second hypothesis was that the influence on L1 Polish from L3 English would be negligible due to the reasons described in 6.1. but if present would be noticeable in the form of decreased Cmin and Vmax and increased IntDiff and IntRatio. The hypothesis was confirmed, as the L1 manifested overwhelming influence from the L2, rather than L3. Both Cmin and Vmax increased, making the stop more similar to the values of L2 Spanish. Even if IntDiff and IntRatio did not reach statistical significance for all sounds, they did decrease towards the values for Spanish, rather than increase towards the values for English.

The third hypothesis referred to the effectiveness of the measures employed in the study. It was hypothesized that IntDiff and IntRatio should be the best measures of CLI on the L1 manifested in the intervocalic stop occlusion in the L1. Cmin was predicted to be able to capture CLI in the L1 if IntDiff and IntRatio, which are more complex calculations, was unable to measure it. Vmax was treated as a language-specific feature that is only indirectly linked with the degree of spirantization, thus should not in itself be useful in measuring the extent of the occlusion. The results, however, show the exact opposite tendency. Vmax was the most effective way to differentiate between the research and the control groups. The one-way ANOVA showed a steady difference for all three sounds in Vmax. Cmin was the second-best measure of CLI observable in the degree of occlusion. It constituted a statistically significant difference between the research and the control group for the bilabial and velar sounds and nearly so for the dental sound ($p=0.06222$). IntRatio was only useful in differentiating between the two groups when it came to the bilabial sound. This was probably due to the fact that the bilabial sound manifested on the whole the smallest degree of occlusion. Finally, IntDiff, as a measure of the degree of spirantization, was ineffective. This may be attributed to the fact that Cmin and Vmax increased proportionately in the L1. Thus the relation between the two measures remained unchanged.

Since CLI from the L2 on the L1 has been established, it is now possible to discuss the last hypothesis. Its prediction, stemming from the ATH, was that as a consequence of using L2 Spanish on a daily basis, the number of activations of the intervocalic spirant would increase, thus lowering its threshold and raising the threshold for the plosive variant. It was foreseen that the better the speakers are at producing the spirant in L2 Spanish, the more CLI on the L1 is to be expected. The precondition for such influence on the L1 is the mastery of spirantization in the L2. It was also stated that since there is no opposition of spirant versus stop, but rather a continuum of the degree of occlusion, no cut-off point for achieving mastery in L2 spirantization can be established. We can only talk about a relationship between the degree of occlusion in L2 Spanish and L1 Polish in the particular context which requires spirantization in the former and full occlusion in the latter.

The results show that the research group did not reach the degree of spirantization in L2 Spanish observed for Spanish native speakers in the control group. In L2 Spanish, mean Cmin was approximately 20dB lower for all three sounds, mean Vmax lower approximately 7 to 10dB, IntDiff was higher by approximately 10 to 14dB and, finally, IntRatio was lower by 0.50dB. However, these values were still very different from L1 Polish. Cmin and Vmax were higher and IntDiff and IntRatio were lower in L2 Spanish than in L1 Polish. This

is an indication of a greater degree of spirantization in L2 Spanish than L1 Polish among the research group. Since there is a greater degree of spirantization in L2 Spanish than L1 Polish the precondition for the influence of the mastery of spirantization in the L2 on the L1 is met, even if mastery in this case did not entail production of spirantization at a native level of proficiency.

Results from the regression analysis provided full support for the last hypothesis. Both *Cmin* and *Vmax* in L1 Polish were significantly influenced by, respectively, *Cmin* and *Vmax* in L2 Spanish. A stronger relationship was observed for *Vmax* than for *Cmin*. There was a tendency for greater statistical significance for backer sounds. All in all, it may be concluded that the better the speakers were at producing intervocalic spirants in the L2, the less occlusion was produced in intervocalic stops in their L1.

7. Conclusions

The aim of this paper was to show CLI from foreign languages onto the L1. The influence was measured by means of the degree of intervocalic stop occlusion in all the languages in the repertoire of a group of L1 Polish, L2 Spanish and L3 English multilinguals. L1 Polish as a language with no systemic spirantization of intervocalic stops was predicted to be influenced by L2 Spanish spirantization. The influence was expected in the relative intensity of the consonant and the following vowel including *Cmin*, *Vmax*, *IntDiff* and *IntRatio*. Only influence from the L2 was foreseen, as the L3 has been shown to be a negligible source of impact on the L1 in previous studies. A final aim was to investigate whether the extent of the influence on the native language is attributable to the degree of mastery of spirantization in the L2.

The results indicate that L1 Polish is under the influence of L2 Spanish in L1 Polish, L2 Spanish and L3 English multilinguals. Mean values of intensity including *Cmin* and *Vmax* amplified, suggesting a smaller degree of occlusion for the bilabial, dental and velar stops in L1 Polish in the research group. *IntDiff* and *IntRatio* remained mostly unaffected as their components, *Cmin* and *Vmax*, increased proportionately, thus maintaining the same difference and similar ratio.

As predicted, L3 did not constitute a significant source of influence on the L1. Both *Cmin* and *Vmax* in L1 Polish increased, making it more similar to the values from L2 Spanish, rather than L3 English. Even if *IntDiff* and *IntRatio* did not reach statistical significance for all sounds, they did decrease towards the values for Spanish, rather than increase towards the values for English.

The measurements employed in the study were not equally effective in capturing CLI from the L2 on the L1. The basic measurements of *Vmax* and *Cmin* significantly differentiated between the research group and the control

group. However, contrary to predictions, the derivative measurements of IntDiff and IntRatio did not.

Although the research group did not reach the degree of spirantization in L2 Spanish observed for Spanish native speakers in the control group, they still produced a much smaller degree of occlusion in their L2 than the L1. This is why it was possible to investigate whether there is a relationship between the extent of spirantization in the L2 and the extent of the influence of the L2 on the degree of intervocalic occlusion in the L1. The final conclusion is that the better the speakers were at producing intervocalic spirants in L2 Spanish, the less occlusion was produced in intervocalic stops in L1 Polish.

The results of the study inform cross-linguistic research in multilinguals, as they show a particular instance of influence on the L1 that stems from a second language which is more frequently used and at a higher level of proficiency than the L3. It also informs L1 drift research by demonstrating the relationship between the mastery of an L2 element and the amount of influence on the L1.

BIBLIOGRAPHY

- Boersma P., Weenink D. (2014), Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 5.3.77, retrieved 23 December 2014 from <http://www.praat.org/>
- Brown G. (1990), *Listening to Spoken English*. New York: Longman.
- Cabrelli Amaro J. (2017). *Testing the Phonological Permeability Hypothesis: L3 phonological effects on L1 versus L2 systems*. "International Journal of Bilingualism", No 21(6), pp. 698–717.
- Cabrelli Amaro J., Rothman J. (2010). *On L3 acquisition and phonological permeability: A new test case for debates on the mental representation of non-native phonological systems*. "International Review of Applied Linguistics in Language", No 48(2), pp. 275–296.
- Chang C.B. 2019. *Phonetic drift*, (in:) Schmid M. S., Köpcke B. (eds.), *The Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford: Oxford University Press, pp. 191–203.
- Cole J., Hualde J. I., Khalil I. (1999), *Effects of prosodic and segmental context on/g/-lenition in Spanish*, (in:) Fujimura O., Joseph B. D., Palek B. (eds.), *Proceedings of the Fourth International Linguistics and Phonetics Conference*. Prague: The Karolinum Press, pp. 575–589.
- de Leeuw E., Tuscha A., Schmid M.S. (2018). *Individual phonological attrition in Albanian–English late bilinguals*. "Bilingualism: Language and Cognition", 21(2), pp. 278–295.

- Dziubalska-Kořaczyk K., Weckwerth J. (2012), *The 'native speaker' and prototypicality*, (in:) Agnihotri R. K., Singh R. (eds.), *Indian English: Towards a new paradigm*. Hyderabad: Orient BlackSwan, pp. 225–230.
- Elliott R.A. (1997), *On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach*. "Hispania", No 80(1), pp. 96–108.
- Face T.L., Menke M.R. (2009), *Acquisition of the Spanish Voiced Spirants by Second Language Learners*, (in:) Collentine J., García M., Lafford B., Marcos Marín F. (eds.), *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla, pp. 39–52.
- Fairbanks G., House A.S., Stevens E. L. (1950), *An experimental study of vowel intensities*. "Journal of the Acoustical Society of America", No (22)1, pp. 457–459.
- Flege J.E. (1995), *Second language speech learning: Theory, findings, and problems*, (in:) Strange W. (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*. Timonium: York Press, pp. 233–277.
- Gass S.M., Selinker L. (2001), *Second language acquisition: An introductory course*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gimson A.C. (1980), *An introduction to the pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- González-Bueno M. (1995), *Adquisición de los alófonos fricativos de las oclusivas sonoras españolas por aprendices de español como segunda lengua*. "Estudios de lingüística aplicada", No 13, pp. 64–79.
- Hualde J.I. et al. (2010). *Quantifying Iberian spirantization: Acoustics and articulation*. Seattle, WA: LSRL 40.
- Hualde J.I., Simonet M., Nadeu M. (2011), *Consonant lenition and phonological recategorization*. "Laboratory Phonology", No 2(2), pp. 301–329.
- Lang B., Davidson L. (2017). *Effects of Exposure and Vowel Space Distribution on Phonetic Drift: Evidence from American English Learners of French*. "Language and Speech", No 62(1), pp. 30–60.
- Martínez Celdrán E. (1991), *Sobre la naturaleza de los alófonos de /b,d,g/ en español y sus distintas denominaciones*. "Verba", No 18(1), pp. 235–253.
- Mascaró J. (1991), *Iberian spirantization and continuant spreading*. "Catalan Working Papers in Linguistics", No 1(1), pp. 167–179.
- Navarro Tomás T. (1918), *Manual de pronunciación española*. Madrid: Centro de Estudios Históricos.
- Paradis M. (2004), *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Parrell B. (2010), *Articulation from acoustics: Estimating constriction degree from the acoustic signal*. "Journal of the Acoustical Society of America", No 128(4), p. 2289.

- Sawicka I. (1995), *Fonologia*, (in:) Wróbel, H. (ed.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, Vol 3. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, pp. 107–195.
- Sypiańska J. (2016), *L1 vowels of multilinguals: The applicability of SLM in multilingualism*. "Research in Language", No 14(1), pp. 79–94.
- Sypiańska J. (2017), *Cross-linguistic influence in bilinguals and multilinguals*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Weinreich U. (1953), *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Zampini M. (1994), *The role of native language transfer and task formality in the acquisition of Spanish spirantization*. "Hispania", No 77(3), pp. 470–481.

Received: 18.10.2020

Revised: 14.05.2021

Appendix 1

Stimuli

Spanish	Polish	English
/β/: <i>haba, taba</i>	/b/: <i>żaba, baba</i>	/b/: rubber, cupboard
/ð/: <i>hada, cada</i>	/d/: <i>rada, lada</i>	/d/: ladder, sadder
/ɣ/: <i>haga, paga</i>	/g/: <i>waga, zgaga</i>	/g/: dagger, bugger

Appendix 2

Participant biodata

No.	Age	Group	Sex	L2 LoP	L3 LoP	L2AoA	L3AoA
1	20	1	f	C1	B1	15	4
2	20	1	f	C1	B1	13	4
3	22	2	m	C1	B1	10	18
4	19	1	f	C1	B1	13	7
5	21	1	f	C1	B1	12	7
6	20	1	m	C1	B1	16	7
7	20	1	f	C1	B1	16	7
8	20	2	m	C1	B1	8	20
9	24	2	f	C1	B1	13	20
10	23	1	f	C1	B1	19	15
11	22	1	f	C1	B1	16	8
12	23	1	f	C1	B1	16	7
13	23	2	f	C1	B1	6	16
14	21	2	f	C1	B1	6	18
15	23	2	f	C1	B1	7	19
16	24	1	m	C1	B1	10	18
17	23	1	m	C1	B1	14	10
18	22	1	f	C1	B1	3	3
19	21	1	f	C1	B1	16	10
20	25	2	f	C1	B1	10	16
21	22	1	f	C1	B1	15	9
22	23	1	f	C1	B1	20	11
23	23	2	f	C1	B1	9	16
24	24	2	f	C1	B1	6	16
25	24	1	f	C1	B1	16	7

Iwona Kowal

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0003-4611-2238>

iwona.kowal@uj.edu.pl

Modalizatory jako wielowymiarowe zagadnienie w nauce języka szwedzkiego

Sentence adverbials as a multidimensional issue in learning Swedish

Sentence adverbials build a multidimensional constituent in many languages, i.e. they can, among others, modify the meaning of the entire sentence, emphasize a particular element in it, or build the coherence in texts. Due to the multifaced character of this linguistic phenomenon the acquisition of it in foreign language learners can be a complex process. The learner is not only faced with a variety of different words and phrases that can be used in order to deliver a complementary information in the text, but also, depending on the structural requirements of the specific language, has to learn to put this constituent in the correct place in the sentence. In present paper the use of sentence adverbials in Polish learners of Swedish will be presented. The data considered in the analysis comprises two types of texts: a summary of an expository text and a narrative. The results show that foreign language learners at the intermediate stage of the language use a broad repertoire of sentence adverbials and place them in appropriate contexts. In narratives modal expressions predominate, while in summaries connectives and intensifiers are used more often. The learners can place sentence adverbials correctly in the sentence, especially in main clauses. However, the word order in dependent clauses when other sentence adverbials occur, except for sentences with the negation *inte*, is still under development.

Keywords: sentence adverbials, foreign language learning, Swedish as a foreign language

Słowa kluczowe: modalizatory, nauka języka obcego, język szwedzki jako obcy

1. Wprowadzenie

W każdej dziedzinie nauki można wskazać zagadnienia, którym poświęca się wiele uwagi, na temat których istnieje wiele opracowań, jak i takie, które znajdują się raczej na peryferiach zainteresowań naukowców. Przyczyn tego można upatrywać w powszechności występowania danego zjawiska, jego stopnia złożoności czy aktualnego zainteresowania badaczy, wynikającego z różnego rodzaju uwarunkowań zewnętrznych. Stopień i zakres zgłębienia danego zagadnienia implikują często różnorodność podejść i terminologii. O ile jednak w przypadku różnych paradygmatów różnice terminologiczne są naturalną konsekwencją, o tyle przy jednorodnych ujęciach zróżnicowanie terminologiczne może prowadzić do konfuzji czy wręcz niemożności wyraźnego wydzielenia danego zjawiska od innych. Jednym z takich zagadnień w językoznawstwie są wyrażenia metatekstowe (zob. Wajszczuk, 2005), w języku polskim funkcjonujące także pod nazwą modulantów (Strutyński, 2002), modalizatorów (Laskowski, 1999), partykuł (Mirowicz, 1948; Grochowski i in., 2014), partykułoprzysłówek (Saloni, 1974) czy wyrazków (Szober, 1923). Ich wspólną cechą jest to, że modyfikują treść wypowiedzenia, nie stanowiąc jednocześnie konstytutywnej części zdania, w wyniku czego w tradycyjnych gramatykach często nie były więc ujmowane jako elementy wchodzące w skład zdania. Również (a właściwie przede wszystkim) przy opisie części mowy nie były wydzielane jako osobna klasa wyrazów. Z uwagi na ich różnorodny charakter część trafiała do przysłówek, inne do partykuł, a niektóre do spójników czy wykrzykników. Na problemy terminologiczne tej grupy wyrazów uwagę zwracała m.in. Świątkowska (2014), ukazując rozbieżności w ich nazewnictwie w języku francuskim i polskim. Także na gruncie anglosaskim funkcjonuje kilka terminów określających te jednostki leksykalne. Generalnie traktowane są one jako rodzaj okoliczników (*Adverbials*) najczęściej nazywane *disjuncts*. Pojawiają się także określenia 'okoliczniki zdania' (*Sentence Adverbials* – Biber i in., 1999), 'modyfikator zdania' (*Sentence Modifier* – Hartmann, Stork, 1976), 'przysłówki komentujące' (*Comment Adverbs* – Swan, 2005) czy 'przysłówki zdaniowe' (*Sentence Adverbs* – Thomson, Martinet, 2001).

Zarówno różnorodność terminologiczna, jak i związana z nią niejednorodność klasyfikacji sprawia, że modalizatory (tego terminu będę używać w dalszej części niniejszego opracowania) mogą stanowić złożone zagadnienie w nauce języka obcego. W niektórych językach bowiem omawiane jednostki językowe, poza heterogenicznością semantyczną, charakteryzują się określoną pozycją, a opanowanie prawidłowego szyku zdania stanowi jedną z najważniejszych umiejętności, koniecznych do skutecznego posługiwania się językiem. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane wyniki badania dotyczącego stosowania

modalizatorów przez uczących się języka obcego na poziomie średnio zaawansowanym, nazywanych, zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (Coste i in., 2003), użytkownikami samodzielnymi. Celem przeprowadzonego badania było uzyskanie informacji, czy uczący się używają środków językowych służących modyfikacji treści wypowiedzi i czy potrafią umieszczać je w prawidłowej pozycji w zdaniu z punktu widzenia wymogów formalno-strukturalnych języka obcego. Rozważania w tym zakresie przedstawione zostaną z perspektywy języka szwedzkiego.

2. Modalizatory w języku szwedzkim jako wielowymiarowe zagadnienie językowe

Wspomniana powyżej niejednorodność terminologiczna dotycząca modalizatorów w języku polskim czy angielskim występuje także w języku szwedzkim. Wyrazy służące modyfikacji treści zdania określane są nazwą *satsadverb* (pol. przysłówki zdaniowe), natomiast z punktu widzenia syntaktycznego dla wyrażeń tych stosuje się termin *satsadverbial* (pol. okoliczniki zdania), obejmujący zarówno przysłówki, jak i wyrażenia wielowyrazowe. Takie rozróżnienie można spotkać w podręcznikach do gramatyki (Holm, Nylund, 1993; Bolander, 2005). W gramatyce języka szwedzkiego *Svenska Akademiens grammatik*, termin *satsadverb* jednak w ogóle się nie pojawia. Wyrazy odpowiadające temu terminowi klasyfikowane są jako podgrupy przysłówków (*adverb*), wyrażających relacje logiczne, postawę nadawcy czy negację. Modalizatory nazywane są każdorazowo *satsadverbial* i definiowane jako część zdania stanowiąca różnego rodzaju komentarz wypowiedzi zdaniowej (Teleman i in., 1999: 4). Wśród nich wyróżnia się cztery grupy znaczeniowe:

- modulanty (*modala satsadverbial*),
- konektory (*konjunktionella satsadverbial*),
- intensyfikatory (*fokuserande satsadverbial*),
- negacje wewnątrzzdaniowe (*negerande satsadverbial*).

Podstawową funkcją modulantów jest przekazanie komentarza czy postawy nadawcy wobec wypowiedzenia. Przykładami modulantów w języku szwedzkim są *kanske* (może, chyba), *naturligtvis* (oczywiście) czy *verkligen* (rzeczywiście). Konektory, podobnie jak spójniki, wyrażają relacje logiczne między zdaniami. Zalicza się do nich m. in. *därför* (dlatego), *alltså* (zatem), *nämligen* (mianowicie) czy *dessutom* (poza tym). Intensyfikatory natomiast podkreślają, uwykułają dany człon zdania. Wśród modalizatorów tego typu wymienić można *bara* (tylko, jedynie), *just* (właśnie), i *synnerhet* (w szczególności) czy *endast* (wyłącznie, jedynie). Funkcją negacji wewnątrzzdaniowych jest zaś zaprzeczanie treści wyrażanych przez dany człon zdania. Prototypowym przedstawicielem takich modyfikatorów jest negacja *inte* (nie), poza tym w tej funkcji występują *icke*

czy *ej* (oba tłumaczone jako 'nie'), które – podobnie jak *inte* – stanowią negację wewnątrzdzaniową, jednak o wiele węższym zakresie użycia.

O ile w gramatykach szwedzkich nazewnictwo dotyczące modalizatorów jest dość jednorodne, o tyle w podręcznikach do nauki języka szwedzkiego jako drugiego/obcego terminy często nakładają się na siebie czy funkcjonują wymiennie, bez wyraźnego odgraniczenia. W ramach tego samego podręcznika (Levy Scherrer, Lindemalm, 2008; Åström, 2006) bywają nazywane wyrazami łączącymi (*sambandsord*), wyrazkami (*småord*), przysłówkami zdaniowymi (*satsadverb*) czy okolicznikami zdania (*satsadverbial*). Co ciekawe, do tej grupy wyrazów autorzy zaliczają także typowe przysłówki czasu *aldrig* (nigdy) i *alltid* (zawsze). Jest to prawdopodobnie związane z inną cechą charakteryzującą modalizatory w języku szwedzkim, mianowicie z pozycją w zdaniu. Język szwedzki jest językiem pozycyjnym, dopuszczającym jedynie niewielką swobodę zmiany miejsca określonych członów zdania. Stałą pozycją modalizatorów jest środek zdania (*mittfält*).¹ Miejsce modalizatorów w ramach tej pozycji w stosunku do podmiotu i orzeczenia (lub jego części finitywnej – w przypadku orzeczenia złożonego) zmienia się jednak w zależności od rodzaju zdania. W zdaniach oznajmujących zaczynających się od podmiotu modalizatory znajdują się bezpośrednio po orzeczeniu (lub jego formie finitywnej przy orzeczeniu złożonym). W zdaniach, w których podmiot nie znajduje się na początku (w tym w zdaniach pytających), modalizator umieszcza się po podmiocie, przy czym konieczne jest dokonanie inwersji – orzeczenie (lub jego finitywna część) znajduje się wówczas przed podmiotem. Może być ponadto tak, że modalizator (najczęściej konektor) umieszczany jest na początku zdania i wówczas ewentualny drugi modalizator także zajmuje miejsce po orzeczeniu i podmiocie. Jeszcze inną pozycję modalizatory przyjmują w zdaniach podrzędnie złożonych, gdzie prototypowo umieszcza się je po podmiocie, ale przed orzeczeniem (w formie finitywnej). Dochodzi wówczas do operacji zwanej 'anulowaniem inwersji'.

W uproszczeniu można więc stwierdzić, że modalizatory (M), w zależności od rodzaju zdania, mogą tworzyć trzy podstawowe konstelacje pozycji z podmiotem (P) i orzeczeniem (O): POM, OPM i PMO. Ta cecha modalizatorów powoduje, że bywają one także nazywane 'wędrującymi przysłówkami' (*vandrande adverb*) czy 'ruchomymi przysłówkami' (*rörliga adverb*) (Holm, Nylund, 1993; Lindholm, 1997).² Poglądowy schemat zdań z miejscem modalizatorów w języku szwedzkim przedstawia Tabela 1.

¹ Wyjątkiem są intensyfikatory, które mogą podkreślać różne części zdania, w zdaniach pojedynczych sytuowane są bezpośrednio przed uwypuklonym członem. Niektóre pojedyncze modalizatory (np. *kanske*) mogą zajmować także inne pozycje w zdaniu.

² Wspomniane powyżej przysłówki czasu *aldrig* (nigdy) i *alltid* (zawsze), pojawiają się w podręcznikach i gramatykach jako modalizatory (wędrujące przysłówki) być może

Modalizatory jako wielowymiarowe zagadnienie w nauce języka szwedzkiego

	POZYCJA INICJALNA		POZYCJA ŚRODKOWA		POZYCJA KOŃCOWA
Zdanie pojedyncze oznajmujące	Podmiot	Orzeczenie I (czas. w formie finitywnej)	Modalizator		Orzeczenie II (czas. w formie niefinitywnej)
	Dopełnienie Orzecznik Okolicznik Modalizator	Orzeczenie I (czas. w formie finitywnej)	Podmiot	Modalizator	Orzeczenie II (czas. w formie niefinitywnej)
Zdanie pytające dopełniające	Zaimek pytajny	Orzeczenie I (czas. w formie finitywnej)	Podmiot	Modalizator	Orzeczenie II (czas. w formie niefinitywnej)
Zdanie pytające rozstrzygające	Orzeczenie I (czas. w formie finitywnej)	Podmiot	Modalizator		Orzeczenie II (czas. w formie niefinitywnej)
	Wskaźnik zespolenia (spójnik)	Podmiot	Modalizator	Orzeczenie I (czas. w formie finitywnej)	Orzeczenie II (czas. w formie niefinitywnej)

Tabela 1: Ogólny schemat szyku zdania szwedzkiego (opracowanie własne).

Niejednorodność formalno-strukturalna modalizatorów może stanowić trudność w nauce języka obcego, gdyż uczeń, wraz z rozwojem umiejętności językowych, kilkakrotnie musi dokonywać zmian w uczeniu się zasad odnoszących się do jednego zagadnienia (szyku zdania). Odzwierciedla się to w stopniach opanowania struktur językowych zgodnie z teorią przetwarzania struktur morfosyntaktycznych (*Processability Theory*), gdzie umiejętności zastosowania inwersji w zdaniu pojedynczym i prawidłowego, prewerbalnego umieszczenia negacji wewnątrzzdaniowej *inte* w zdaniu podrzędnym nabywane są najpóźniej (Pienemann, Håkansson, 1999).

Modalizatory jako zjawisko wielowymiarowe, zarówno z punktu widzenia semantycznego jak i formalno-strukturalnego, stanowią więc bardzo ważne zagadnienie w nauce języka szwedzkiego. Ich umiejętne zastosowanie w tekście może świadczyć o opanowaniu struktury języka (prawidłowego szyku zdania), umiejętności tworzenia spójnego tekstu (dzięki zastosowaniu konektorów) czy nadania mu indywidualnego charakteru (np. dzięki użyciu modulantów czy intensyfikatorów). Stąd zasadne wydaje się zbadanie poziomu opanowania modalizatorów przez uczniów znajdujących się na średnio zaawansowanym poziomie językowym (B1 – B2 zgodnie z ESOKJ), gdzie zakłada się, że

właśnie z uwagi na ich specyficzną pozycję w zdaniu. Nie umieszcza się ich bowiem (jak pozostałych wyrażen pełniących funkcję okoliczników czasu) w pozycji końcowej zdania, lecz w miejscu prototypowo przeznaczonym dla modalizatorów.

potrafią łączyć zdania, tworząc spójne i poprawne gramatycznie wypowiedzi (Coste i in., 2003: 33, 36–37).

3. Modalizatory w języku szwedzkim jako języku obcym – opis badania

Choć modalizatory stanowią niezwykle ważne zagadnienie, nie były one dotychczas szeroko badane w kontekście nauki języka szwedzkiego. Istnieje wiele prac poświęconych szykowi zdania, gdzie znaczące miejsce zajmuje negacja *inte*, będąca wprawdzie modalizatorem, ale omawianym z punktu widzenia operacji anulowania inwersji, tj. prawidłowego umieszczenia negacji w zdaniu podrzędnym (Hyltenstam, 1978; Bolander, 1988). Powstały także opracowania dotyczące użycia konektorów przez uczniów uczących się języka szwedzkiego jako obcego (Vaakanainen, 2018; Lindström, Lubinska, 2019), w tych badaniach modalizatory pełniące funkcję konektorów nie były jednak omawiane odrębnie, lecz wraz z innymi spójnikami.

W niniejszym opracowaniu zostanie podjęta próba opisu użycia modalizatorów przez osoby uczące się języka szwedzkiego, z uwzględnieniem wielowymiarowości tego zagadnienia. Badanie przeprowadzono wśród studentów filologii szwedzkiej po ich dwóch latach nauki języka, czyli po około 570 godzinach, przy czym oprócz zajęć z praktycznej nauki języka studenci uczestniczyli w tym okresie także w innych, typowych dla filologii zajęciach, w trakcie których mieli możliwość rozwoju umiejętności językowych (fonetyka szwedzka, gramatyka opisowa języka szwedzkiego, historia literatury szwedzkiej itp.). Przeprowadzenie badania na grupie studentów po drugim roku studiów filologicznych pozwala więc założyć, że osiągnęli oni poziom B1+ według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Coste i in., 2003), czyli powinni tworzyć gramatycznie poprawne i spójne teksty.

Uczestnicy badania stanowili stosunkowo homogeniczną grupę: wszyscy byli dorosłymi (w okresie badania 21–23-letnimi) rodzimymi użytkownikami języka polskiego z zaawansowaną znajomością języka angielskiego lub niemieckiego³. Należy przy tym dodać, że nikt z uczestników przed rozpoczęciem studiów nie znał języka szwedzkiego. Badania przeprowadzono w dwóch grupach, każda z nich liczyła po 16 osób. Grupy otrzymały różne zadania. Pierwsza grupa została poproszona o napisanie opowiadania na temat *Przygoda na wakacjach*, natomiast druga grupa – o streszczenie tekstu informacyjnego na

³ Za zaawansowaną znajomość języka angielskiego/niemieckiego uznano bardzo wysoki wynik egzaminu dojrzałości na poziomie rozszerzonym, na podstawie którego kandydaci zostali przyjęci na studia. Z uwagi na duże zainteresowanie filologią szwedzką (powyżej 10 kandydatów na miejsce) przyjmowani są wyłącznie kandydaci z najlepszymi wynikami.

temat emotikonów, zamieszczonego w popularnonaukowym czasopiśmie *Språket*. Należy przy tym zaznaczyć, że choć streszczenia powstały w oparciu o tekst, nie miał on charakteru ciągłego, lecz stanowił formę wywiadów przeplatanych krótkimi informacjami i komentarzami autora. Modalizatory, jakie się w nim pojawiły, występowały w związku z tym stosunkowo rzadko i były to jedynie te najbardziej powszechne, jak negacja *inte*, intensyfikatory *bara* (tylko, jedynie), modulant *egentligen* (właściwie) czy konektory *dessutom* (poza tym) i *därför* (dlatego). Studenci nie mogli kopiować konstrukcji językowych, do czego się zresztą zastosowali.

Zamysłem takiego skonstruowania badania było uzyskanie dwóch rodzajów tekstów, w celu porównania, czy i w jaki sposób gatunek tekstu wpływa na użycie określonych modalizatorów. Założono, że w tekstach narracyjnych będzie się pojawiało więcej modulantów, jednostek przekazujących postawę nadawcy wobec komunikatu i nadających tekstowi indywidualnego charakteru, podczas gdy w streszczeniu spodziewać się można częstszego użycia konektorów, a rzadszego – modulantów czy intensyfikatorów.

4. Analiza materiału

W zebranych materiale wystąpiło łącznie 309 modalizatorów. Streszczenia były dłuższe niż opowiadania, pojawiło się w nich także więcej modalizatorów i były częściej używane (średnio w co drugim zdaniu, w opowiadaniach – w co trzecim). Różnice w długości tekstów tego samego rodzaju nie były duże, natomiast wystąpiły bardzo duże różnice indywidualne w użyciu modalizatorów w opowiadaniach ($cv = 57\%$). W części tekstów niemal w każdym zdaniu pojawiła się jakaś jednostka metatekstowa, w innych natomiast studenci użyli tego typu wyrażeń tylko raz lub dwa razy w całym opowiadaniu. Można podejrzewać, że duże różnice indywidualne w zastosowaniu modalizatorów mogły być związane z długością tekstów. Korelacja między liczbą zdań a częstością użycia modalizatorów była wysoka w przypadku opowiadań ($r=.58$) i przeciętna w streszczeniach ($r=.40$), co wskazuje, że im dłuższy tekst, tym częściej występowały w nim modalizatory. Nie jest to jednak wystarczająco silna korelacja, by z całą pewnością można było uznać, że długość tekstu jednoznacznie warunkuje częste zastosowanie tych wyrażeń. Wykonanie testu t studenta pozwoliło stwierdzić, że grupy różnią się od siebie i różnice te są istotne statystycznie ($p<0,05$), co może prowadzić do wstępnego wniosku, że rodzaj tekstu może mieć wpływ na częstotliwość użycia modalizatorów.

Dane liczbowe dotyczące ogólnej charakterystyki tekstów znajdują się w Tabeli 2.

Zmienna	Rodzaj tekstu	Razem (Σ)	Średnia (M)	Odchylenie standardowe (SD)	Współczynnik zmienności (cv)
Długość tekstów (liczba zdań)	Opowiadanie	303	18,9	4,6	24%
	Streszczenie	391	24,4	6,3	26%
Użycie modalizatorów	Opowiadanie	103	0,3	0,19	57%
	Streszczenie	206	0,5	0,16	30%

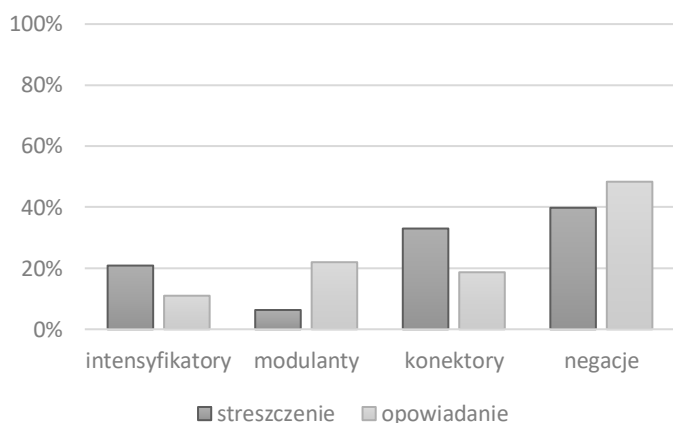
Tabela 2: Materiał badań – statystyka opisowa⁴.

Poszczególne grupy semantyczne modalizatorów były różnie reprezentowane. Jak można było przypuszczać, najczęściej występowały negacje (z kilkoma nielicznymi wyjątkami była to negacja *inte*), które w obu rodzajach tekstów stanowiły niemal połowę wszystkich użyc. Poza tym zarówno w opowiadaniach, jak i streszczeniach najczęściej używanymi modalizatorami były: konektor *också* (też) i intensyfikator *bara* (tylko, jedynie). Duże różnice między tekstami obserwowano w przypadku użycia pozostałych modalizatorów. W opowiadaniach pojawiły się 22 różne, a w streszczeniach aż 34. W tekstach narracyjnych przeważały wyrażenia o konotacji modalnej, przekazujące informację o stosunku nadawcy do danej informacji, takie jak *tyvärr* (niestety), *kanske* (może, być może), *nog* (chyba, raczej). Pojawiło się też sporo konektorów *alltså* (zatem), *ändå* (mimo to) czy *stället* (zamiast tego). Najmniej użyto intensyfikatorów. Poza wymienionym już wcześniej popularnym *bara* (tylko) pojedynczo wystąpiły: *endast* (jedynie, wyłącznie) czy *även* (nawet). Ten wynik nieco zaskakuje, ponieważ w przypadku opowiadania opisującego osobiste doświadczenia nadawcy, a szczególnie przygodę na wakacjach, można się było spodziewać częstszego występowania wyrażen uwypuklających poszczególne elementy wypowiedzi.

Rozkład modalizatorów w streszczeniach był zupełnie inny. W tych tekstach przeważały konektory, których było niewiele mniej niż negacji. Konektory były używane nie tylko częściej niż inne rodzaje modalizatorów, lecz stanowiły najbardziej różnorodną grupę. Spośród 18 różnych wyrażen łączących wypowiedzenia znalazły się zarówno te często stosowane, jak wspomniane już *också* (też), *därför* (dlatego), *alltså* (zatem) czy *dessutom* (poza tym), jak i te o wiele mniejszej dystrybucji, np. *sammanfattningsvis* (podsumowując), *till att börja med* (na wstępie), *följaktligen* (w następstwie tego, w konsekwencji). W odróżnieniu od opowiadań w streszczeniach często używano intensyfikatorów. Może to wydawać się zaskakujące, lecz przy głębszej analizie materiału okazało się, że jedną czwartą użytych intensyfikatorów stanowiło wyrażenie *till exempel* (na przykład), które raczej pełni funkcję wyjaśniającą, dopowiadającą niż podkreślającą, choć klasyfikowane jest jako intensyfikator.

⁴ Do analizy statystycznej użyto programu STATISTICA 13

Rozkład poszczególnych grup znaczeniowych modalizatorów w tekstach narracyjnych i streszczeniach przedstawiono na wykresie 1. Wynika z niego, że rodzaj tekstu ma istotne znaczenie przy wyborze środków modyfikujących komunikat. W opowiadaniach używa się zdecydowanie częściej modulantów, natomiast w streszczeniach – konektorów i intensyfikatorów. Wyniki te pokazują, że studenci na poziomie średnio zaawansowanym potrafią dostosować rodzaj modalizatorów do gatunku tekstu. Wskazuje na to także bardziej wyrównane rozłożenie (poziom wariancji) poszczególnych rodzajów modalizatorów w przypadku tekstów narracyjnych, gdzie różnice w częstości użycia modulantów, intensyfikatorów i konektorów są o wiele mniejsze ($SD^2=0,003$) niż w streszczeniach ($SD^2=0,017$), w których użycie modulantów stanowiących odzwierciedlenie osobistego stosunku do wypowiedzi jest wręcz marginalne.



Wykres 1: Dystrybucja grup semantycznych modalizatorów (opracowanie własne).

Poza różnorodnością semantyczną modalizatory charakteryzują się także zmiennością pozycji w zależności od rodzaju zdania. Prawidłowe umieszczenie ich względem pozostałych członów (podmiotu i orzeczenia) jest istotne z punktu widzenia poziomu opanowania języka, który dla studentów kończących drugi rok filologii szwedzkiej, zakładany jest jako B1+. W analizowanym materiale modalizatory używane były przede wszystkim w zdaniach głównych – dwukrotnie częściej niż w zdaniach podrzędnych pojawiały się w streszczeniach i aż trzykrotnie częściej w opowiadaniach. W zdecydowanej większości umieszczano je poprawnie. Odsetek błędnego szyku wyrazów w zdaniach z modalizatorami wyniósł 11% w przypadku tekstów narracyjnych, a 7% w tekstach informacyjnych (streszczeniach). Można więc uznać, że studenci na średnio zaawansowanym poziomie zasadniczo prawidłowo umieszczają modalizatory

w zdaniu. W opowiadaniach błędny szyk częściej pojawiał się w zdaniach pobocznych – prawie 3/4 przykładów. W streszczeniach natomiast rozłożenie błędnego szyku zdania z użyciem modalizatora w zdaniach głównych i pobocznych było podobne. Nieprawidłowa kolejność członów zdania w zdaniach głównych występowała w dwóch kontekstach: gdy modalizator (konektor) znajdował się na pozycji inicjującej zdania i wymagana była inwersja oraz gdy zdanie główne wchodziło w skład zdania (wielokrotnie) złożonego. Oznacza to, że długość zdania może mieć istotny wpływ na przetwarzanie szyku wyrazów. Natomiast w każdym przypadku, gdy zdanie główne rozpoczynało się od podmiotu, modalizator zajmował prawidłową pozycję bezpośrednio po czasowniku w formie finitywnej.

W przypadku użycia modalizatorów w zdaniach podrzędnie złożonych, gdzie wymagana jest procedura ‘anulowania inwersji’, czyli umieszczenia modalizatora w pozycji prewerbalnej, błędny szyk pojawiał się wprawdzie częściej niż w zdaniach głównych, lecz odsetek uchybień był spory tylko w tekstach narracyjnych, gdzie w co trzecim tego typu zdaniu został zastosowany błędny szyk. W streszczeniach nieprawidłowy szyk pojawił się tylko w 10% takich zdań. W materiałach do nauki języka szwedzkiego szczególną uwagę zwraca się na miejsce negacji *inte* w zdaniach podrzędnych (por. Kowal, 2020). Pojawia się ona najczęściej w ćwiczeniach i jest wielokrotnie omawiana. Stąd można by wyciągnąć wniosek, że konstrukcje z *inte* w zdaniu podrzędnym będą najlepiej opanowane. Analiza materiału potwierdziła tę hipotezę. Błędny szyk w takich kontekstach wystąpił w niespełna 10% przypadków. Jeśli jednak w zdaniach podrzędnych znajdowały się inne modalizatory, średnio co drugi umieszczony był na nieprawidłowej pozycji w zdaniu. Pokazuje to, jak ważne jest dostarczenie dużej ilości inputu językowego i ćwiczenie struktur językowych, a także nieskuwanie się wyłącznie na jednym czy kilku wybranych elementach języka.

5. Dyskusja i podsumowanie

Modalizatory stanowią wielowymiarowe zagadnienie językowe w nauce języka szwedzkiego, gdyż obejmują wiele grup znaczeniowych i zajmują określone (różne) pozycje w zdaniu, dlatego ich przyswojenie może stanowić pewną trudność. W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki analizy dwóch rodzajów tekstów stworzonych przez studentów filologii szwedzkiej o kompetencjach językowych na poziomie średnio zaawansowanym. Celem badania było sprawdzenie, czy i jak modalizatory wykorzystywane są w różnych typach tekstów – opowiadaniu i streszczeniu – oraz czy umieszczane są w prawidłowym miejscu w zdaniu. Odpowiedź na te pytania miała umożliwić potwierdzenie względnie zaprzeczenie faktu opanowania umiejętności językowych na poziomie średnio zaawansowanym, charakteryzującym samodzielnych użytkowników języka zgodnie z założeniami *Europejskiego systemu oceny kształcenia językowego (2003)*.

Uzyskane wyniki pozwoliły na wyciągnięcie wniosku, że po dwóch latach nauki języka studenci używają wielu różnych modalizatorów i zasadniczo prawidłowo umieszczają je w zdaniu. Teksty narracyjne znacznie różniły się od streszczeń, jeśli chodzi o częstość użycia i dystrybucję omawianych jednostek leksykalnych. W tekstach narracyjnych modalizatory używane były rzadziej. Tu ujawniły się ponadto znaczne różnice indywidualne: niektórzy uczestnicy badania bardzo często stosowali je w swoich tekstach, u innych występowały raczej rzadko. Rozbieżności te częściowo związane są z długością tekstów – dłuższe teksty najczęściej zawierały więcej modalizatorów. W opowiadaniach częściej używano też modulantów przekazujących informacje o postawie nadawcy względem komunikatu czy komentujących treść wypowiedzenia. Natomiast w streszczeniach takie indywidualnie nacechowane wyrażenia pojawiały się niezmiernie rzadko – przeważały w nich konektory i intensyfikatory. Świadczy to o wysokim poziomie świadomości studentów w zakresie tworzenia tekstu i opanowania przez nich umiejętności odpowiedniego stosowania środków językowych. Na różnice w użyciu modalizatorów w narracjach i streszczeniach mógł mieć także wpływ fakt, że teksty narracyjne były całkowicie dowolne (poza samym tematem) – uczestnicy badania przy ich tworzeniu nie opierali się na żadnym materiale wyjściowym sformułowanym w języku szwedzkim, podczas gdy cechą charakterystyczną streszczenia jest odniesienie do tekstu źródłowego, w tym przypadku w języku szwedzkim. Choć zawierał on stosunkowo niewiele modalizatorów i składał się w większości ze swobodnych wypowiedzi w formie wywiadu, nie można wykluczyć, że osoby piszące streszczenie w pojedynczych przypadkach korzystały ze słownictwa czy konstrukcji tekstu źródłowego, choć w tekstach badanych studentów pojawiło się o wiele więcej modalizatorów niż w tekście wyjściowym i były one użyte w różnych kontekstach. W celu zapewnienia większej swobody w tworzeniu tekstu należałoby jednak w kolejnych badaniach nad użyciem modalizatorów zastosować inny rodzaj tekstu, na przykład tekst argumentacyjny lub ewentualnie streszczenie, ale w oparciu o tekst w języku polskim. W przypadku studentów drugiego roku zadanie streszczenia tekstu polskiego w języku obcym mogłoby okazać się zbyt trudne – stąd ćwiczenie tego typu lepiej byłoby przeprowadzić wśród studentów o wyższym poziomie kompetencji językowych.

Studenci na poziomie średnio zaawansowanym zasadniczo potrafią umieścić modalizatory w odpowiednim miejscu w zdaniach zarówno prostych, jak i złożonych, choć większa poprawność charakteryzuje zdania proste i zdania główne w zdaniach złożonych. W zdaniach podrzędnych, których szyk jest najtrudniejszy do opanowania z uwagi na umiejętności przetwarzania struktur morfosynaktycznych, można zauważyć prawidłowe umieszczanie negacji wewnątrzzdaniowej *inte*. Jednak w odniesieniu do pozostałych modalizatorów

ich zastosowanie w tego typu zdaniach w połowie przypadków powodowało zaburzenia szyku wyrazów. Przy swobodnej produkcji tekstu należy mieć także na uwadze, że studenci mogli stosować strategię unikania i nie używali modalizatorów w zdaniach, gdzie nie byli pewni ich poprawności gramatycznej, albo stosowali je tylko wtedy, gdy z dużym prawdopodobieństwem mogli uznać, że dany modalizator jest umieszczony prawidłowo. Świadczyć o tym może fakt, że zdecydowana większość modalizatorów użyta została w zdaniach pojedynczych, a wiele zdań podrzędnie złożonych nie zawierało tego typu jednostek leksykalnych. W celu sprawdzenia, czy ich rzadsze użycie w zdaniach podrzędnych jest związane z brakiem umiejętności uczących się w zakresie prawidłowego pozycjonowania, można by przeprowadzić test oceny poprawności gramatycznej. Poza tym badanie można by rozszerzyć o zastosowanie modalizatorów w języku mówionym. Z pewnością rzadkie i dość często niepoprawne umieszczanie modalizatorów w zdaniach złożonych podrzędnie wymaga dalszych badań i powinno zachęcić nauczycieli języka do zwrócenia większej uwagi na ten aspekt podczas zajęć. Jest to możliwe m.in. poprzez wykorzystywanie tekstów, w których modalizatory pojawiają się w takich konstrukcjach syntaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Åström, M. (2006), *Språkporten - för svenska som andraspråk A och B*. Lund: Studentlitteratur.
- Biber D. i in. (1999), *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Bolander M. (1988), „Nu jag hoppas inte så mycke”. *Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk*, (w:) Hyltenstam K., Lindberg I. (red.), Första symposiet om svenska som andraspråk. Stockholm: Centrum för tvåspråkighetsforskning, s. 203–214.
- Bolander M. (2005), *Funktionell svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Coste D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego : uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Grochowski M. i in. (2014), *Słownik gniazdowy partykuł polskich*. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Hartmann R., Stork F.C. (1976), *Dictionary of language and linguistics*. London: Applied Science Publ.
- Holm B., Nylund E. (1993), *Deskriptiv svensk grammatik*. Stockholm: Liber.
- Hyltenstam K. (1978), *Variation in interlanguage syntax*. Lund: Department of Linguistics.
- Kowal I. (2020), *Satsadverbial i svenskundervisningen — en läroboksanalys*. „Scandinavian Philology”, nr 18(1), s. 56–71.

- Laskowski R. (1999), *Zagadnienia ogólne morfologii*, (w:) Grzegorzczkowska R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 27–50.
- Levy Scherrer P., Lindemalm K. (2008), *Rivstart B1 + B2. Textbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lindholm H. (1997), *Svensk grammatik. Svenska som främmande språk*. Lund: Kursverksamhetens förlag.
- Lindström E., Lubinska D. (2019), *En deskriptiv longitudinell studie av konnektorbruk i nybörjarsvenska hos vuxna inlärare*, (w:) Ljung Egeland B. i in. (red.), *Klassrumsforskning och språk(ande). Classroom research and language/languageing. Rapport från ASLA-symposiet i Karlstad, 12–13 april, 2018. Papers from the ASLA symposium in Karlstad, 12–13 April, 2018*. Karlstad: Karlstads universitet, s. 61–87.
- Mirowicz A. (1948), *O partykułach, ich zakresie i funkcji*. „Biuletyn PTJ”, nr 8, s. 134–148.
- Pienemann M., Håkansson G. (1999), *A Unified Approach toward the Development of Swedish as L2. A Processability Account*. „Studies in Second Language Acquisition”, nr 21(3), s. 383–420.
- Saloni Z. (1974), *Klasyfikacja gramatyczna leksemów polskich*. „Język polski”, nr 14(2), s. 93–101.
- Strutyński J. (2002), *Gramatyka polska: wprowadzenie, fonetyka, fonologia, morfologia, składnia* (wyd. 5). Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński.
- Swan M. (2005), *Practical English usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Szober S. (1923), *Gramatyka języka polskiego*. Lwów-Warszawa: Książnica Polska.
- Świątkowska M. (2014), *O partykułach inaczej. Kilka uwag o problemach terminologicznych*, (w:) Bednarczuk L. i in. (red.), *Linguistique romane et linguistique indo-européenne : mélanges offerts à Witold Mańczak à l'occasion de son 90e anniversaire*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. Instytut Filologii Romańskiej, s. 445–450.
- Teleman U. i in. (1999), *Svenska Akademiens grammatik. 4, Satser och meningar*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Thomson A.J., Martinet A.V. (2001), *A practical English grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Vaakanainen V. (2018), *Konnektorbrukets utveckling i finska inlärares L2-svenska*, (w:) Sköldbberg E. i in. (red.), *Svenskans beskrivning 35: Förhandlingar vid trettiofemte sammankomsten Göteborg 11–13 maj 2016*. Göteborg: Göteborgs Universitet, s. 341–353.
- Wajszczuk J. (2005), *O metatekście*. Warszawa: Katedra Lingwistyki Formalnej UW.

Received: 30.11.2020

Revised: 11.03.2021

Wioletta A. Piegzik

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0000-0002-6552-6236>

wioletta.piegzik@usz.edu.p

Regulacyjna funkcja intuicji językowej w rozwijaniu podsystemu leksykalno-semantycznego: test wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie

The regulatory function of linguistic intuition in the development of the lexical-semantic subsystem: Timed inference test

The paper emphasizes the role of linguistic intuition in current L2 processing. Intuition, as a mental disposition operating in *implicit* systems, is in close correlation with working memory. It infers quick, almost immediate meaning of an unknown word which appears in a context. Linguistic intuition has a regulatory function, i.e. it allows to continue language activities and overcome linguistic deficits. In the second part, *Timed inference test* as a tool for developing and testing vocabulary is proposed as well as the results of the empirical study on intuitive behaviour in L2. The results of the study show that inference of word's meaning under time constraint is lower than the results of inference without time pressure. The study involves a group of 102 students of French as a foreign language at B1 level.

Keywords: linguistic intuition, working memory, inference of word's meaning, lexical-semantic subsystem, time pressure

Słowa kluczowe: intuicja językowa, pamięć robocza, domysł językowy, podsystem leksykalno-semantyczny, presja czasu

1. Wprowadzenie

Rozwijanie podsystemu leksykalnego stanowi ważne zadanie dydaktyki językowej. Od jakości i wielkości słownika mentalnego, który w przypadku użytkownika o wysokiej kompetencji językowej stanowi „intuicyjną wiedzę na temat wyrazów danego języka” (Kurcz, 2000: 106), zależy w znacznym stopniu skuteczność, poprawność i precyzja budowanych komunikatów językowych. Słownictwo odgrywa ponadto ważną rolę w ciągłości i płynności wypowiedzi. Wszelkie blokady w komunikacji bowiem, jak zauważa H. Komorowska (2002), są skutkiem nieznamomości potrzebnego słownictwa. Powyższe stwierdzenia nie umniejszają znaczenia gramatyki oraz innych aspektów związanych z językiem, takich jak np. elementy kulturowe, niemniej jednak uzasadnione wydaje się, że kształcenie i związane z nim testowanie znajomości słownictwa, powinno zajmować ważne miejsce w procesie dydaktycznym. Dodatkowo również zasadne jest, aby kształcenie w zakresie leksyki opierało się na różnorodnych metodach i technikach, które uaktywniają różne funkcje mentalne uczącego się. Nie chodzi bowiem wyłącznie o funkcję pamięci i działania oparte na przekazywaniu znaczeń (semantyzację jednostek leksykalnych na język pierwszy, dalej: L1), ani o posługiwanie się synonimami lub parafrazowanie. Działania te związane z podejściem eksplicytnym, eksponującym transmisję informacji, nie rozwijają autonomii uczącego się, a niekiedy nawet blokują samodzielne budowanie hipotez i wnioskowanie, odwołania do kontekstu i dotychczasowej wiedzy, a także poleganie na intuicji (Cichoń, 2011: 327).

We współczesnej literaturze glottodydaktycznej oraz tekstach z zakresu opanowywania języka drugiego (dalej: L2) podkreśla się coraz częściej całościowe podejście do kompetencji leksykalnej (Nation, 2001; Targońska, 2014; Sułkowska, 2018), ukazując jej ścisłe powiązanie z wieloma komponentami: semantycznym, pragmatycznym, fonetycznym, syntaktycznym, a także morfologicznym i ortograficznym. Podejście takie nawiązuje do holistycznego rozumienia języka, który jako system (podobnie jak umysł, w którym ów język się uaktywnia) stanowi funkcjonalną całość. W jaki zatem sposób sprawić, aby kształcenie i testowanie słownictwa było skuteczne i wspomagało całościowe ujęcie języka? Czy glottodydaktyka skazana jest na „tradycyjne” i wciąż podobne od wielu lat techniki/narzędzia rozwijania i testowania słownictwa?

W niniejszym opracowaniu proponuje się prezentację i analizę narzędzia, którego istota opiera się na emergencji, czyli wyłanianiu się odpowiedzi dotyczącej znaczenia nieznannej jednostki leksykalnej ze struktur asocjacyjnych pochodzących z dotychczasowej wiedzy językowej użytkownika. Chodzi o uaktywnienie wnioskowania, oceniania i rozumienia w oparciu o najbardziej podstawową i elementarną (gdyż poprzedzającą analityczne i kontrolowane myślenie)

dyspozycję umysłową, jaką stanowi intuicja. Celem jest zatem połączenie percepcji danych językowych oraz myślenia indukcyjnego opartego na niepełnym zbiorze danych. Zakłada się bowiem, zgodnie z wynikami badań psychologii kognitywnej (Baddeley 1998, 2012), że sposób zapamiętania informacji ma znaczące implikacje dla trwałości oraz gotowości przywołania.

Z racji tego, że możliwość skutecznego kształcenia i intensyfikacji nabywania słownictwa wiąże się nierozdzielnie ze znajomością psycholingwistycznych podstaw, proponuje się poprzedzić prezentację wspomnianego narzędzia krótkim opisem mechanizmów zachodzących w umyśle, który przetwarza dane językowe, w tym przede wszystkim znane oraz nieznanie słownictwo w L2. Znajomość tych podstaw bowiem „jest niezbędna w planowaniu pracy nad wzbogacaniem leksykonu, we właściwym przygotowaniu procesu dydaktycznego oraz przy projektowaniu ćwiczeń ukierunkowanych na przyswajanie materiału leksykalnego” (Dźwierżyńska, 2016: 54). Opisowi i dyskusji *Testu wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie* (ang. *Timed inference test*) towarzyszyć będzie prezentacja wyników badania przeprowadzonego w grupie uczących się języka francuskiego jako obcego na poziomie B1, przed którymi postawiono zadanie szybkiego domyslenia się znaczeń w oparciu o zrozumiały kontekst i dotychczasową wiedzę językową, a więc jednocześnie uchwycenie danego w percepcji obrazu akustycznego lub ortograficznego, komponentu morfologicznego, składniowego, pragmatycznego i semantycznego¹.

2. Przetwarzanie informacji językowych: znane i nieznanie jednostki leksykalne

Współczesna psychologia kognitywna i aktualny stan wiedzy naukowej na temat bieżącego przetwarzania informacji językowych wskazują na pamięć roboczą jako na „centralne miejsce” lub raczej główny mechanizm odpowiedzialny za procesowanie danych pochodzących z percepcji i uzyskanych za pomocą różnych modalności (Baddeley 2007, 2012; Nosal 2011). Pamięć robocza nie funkcjonuje jednak wyizolowana od reszty umysłu. Pozostaje ona bowiem w ścisłym związku z uwagą i pamięcią trwałą, tworząc system, który Nosal (2011: 209) nazywa metaforycznie „małym umysłem”. Wspomniany system, odpowiedzialny za przetwarzanie lokalne i krótkoterminowe, skuteczność swoją zawdzięcza jednak także zdolnościom metapoznawczym obejmujących kontrolę oraz różnym strukturom istniejącym *implicite* i wpływającym *implicite* na aktualnie wyodrębniony zakres bieżącego przetwarzania (Nosal, 2011). W systemie tym uaktywnia się intuicja, która jako funkcja mentalna, współdziałająca ze

¹ Prezentowane w artykule dane stanowią fragment badania nad zachowaniami opartymi na intuicji językowej (Piegzik, Wydawnictwo Naukowe PWN, w druku).

strukturami *implicite*, a więc podświadomością oraz nieświadomością, zapewnia użytkownikowi języka poczucie globalności, ciągłości i stałości. W ten sposób dochodzi do interakcji mechanizmów świadomych i nieświadomych, przetwarzania lokalnego i sekwencyjnego związanego z inteligencją oraz przetwarzania globalnego i konfiguracyjnego przypisywanego intuicji. Warto również dodać, że mechanizmy te cechuje komplementarność, która leży u podstaw skuteczności i tempa bieżącego przetwarzania danych językowych (Nosal 2011, 2010).

W przypadku uczących się L2 wyróżnić należy dwa typy bieżącego przetwarzania danych językowych. Pierwszy dotyczy słownictwa (i struktur gramatycznych ściśle ze słownictwem związanych), które jest uczącemu się znane i dobrze opanowane. Przetwarzanie danych, o którym mowa oparte jest na utrwalonej i zautomatyzowanej wiedzy językowej, leżącej u podstaw zachowań językowych, a więc szybkiego i poprawnego nadawania sensu przetwarzanym w pamięci roboczej danym oraz sprawnego generowania własnych wypowiedzi. Drugi typ przetwarzania bieżącego natomiast, dotyczy sytuacji, kiedy w docierających danych pojawiają się jednostki leksykalne nowe, nieznane, niejasne lub nie do końca zrozumiałe. Obecność tych jednostek uaktywnia mechanizmy kompensacyjne, których zadaniem jest pokonać deficyty leksykalne. Nieznajomość słowa lub wyrażenia powoduje zaburzenie przetwarzania bieżącego w pamięci roboczej, gdyż współdziałająca z nią pamięć trwała nie posiada w swoich zasobach użytych jednostek. Psychologia kognitywna podkreśla w tym wypadku rolę intuicji językowej (Nosal 2010, 2011). W sytuacji niepełnej wiedzy, intuicja włącza się w bieżące i lokalne przetwarzanie danych (także pozajęzykowych, np. gest), dokonując szybkiej, niemal błyskawicznej oceny powstających w pamięci roboczej domysłów językowych, będących wynikiem inferencji tego, co nieznanne z tym, co, znane i utrwalone w zasobach pamięci trwałej za pośrednictwem pamięci asocjacyjnej. W takim ujęciu procesów kognitywnych pamięć asocjacyjna stanowi formę „selektywnie wzbudzonej pamięci semantycznej o ograniczonym zakresie” (Nosal, 2010: 10), która stanowi komponentę pamięci trwałej. Intuicja językowa jest więc zdolnością mentalną pozwalającą pokonać braki w wiedzy językowej (deficyty słownictwa) i pełni funkcję regulacyjną w tym sensie, że jej aktywność w systemie *implicite* pozwala na kontynuację odbywających się w rzeczywistym czasie działań językowych i programowanie następnych czynności umysłowych. Zbudowany niemal natychmiast domysł językowy, oceniony i uznany przez intuicję² za najwłaściwszy w danym momencie, znajduje lub nie potwierdzenie w dalszej części zdarzenia językowego. Nierzadko również wygenerowany

² Na oceniającą funkcję intuicji językowej jako pierwszy wskazał Chomsky w swojej pracy *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). Ujęcie to obowiązuje nadal w wielu

domysł językowy staje się asumptem do weryfikacji i pełniejszego oglądu w dostępnych źródłach wiedzy.

Z badań nad rozwijaniem słownictwa poprzez domysł wynika, że wysiłek mentalny włożony we wnioskowanie znaczenia posiada istotny wpływ na łatwość zapamiętywania nieznanego słowa oraz zdolność jego późniejszego wydobycia z zasobów pamięci (Gao, 2012). Natomiast z badania Redouane (2004), ukierunkowanego na konfrontację dwóch strategii kognitywnych, tj. uczenia się listy słów wraz z ich ekwiwalentami semantycznymi w L1 oraz ekspozycję na domysł z kontekstu, wynika, że studenci, którzy uczyli się języka francuskiego metodą listy słów uzyskali znacząco niższe wyniki niż grupa uczących się poprzez domysł nieznanego słowa z kontekstu. Mowa tu o dwóch różnych strategiach kognitywnych, które, angażując różne struktury poznawcze, generują różne wyniki w zakresie łatwości zapamiętania oraz wydobycia słowa podczas jego użycia.

Zadania leksykalno-semantyczne powierzane intuicji mogą być różnej trudności. Z pewnością szybkość i trafność intuicji odpowiedzialnej za podejmowanie decyzji z niepełnego zbioru danych uzależnione są od wielu czynników, wśród których znajdują się:

- bogactwo kontekstu, czyli obecność nasyczonego znaczeniem komponentu pragmatycznego;
- dobrze znana użytkownikowi języka struktura gramatyczna, w której pojawia się nieznaną jednostką leksykalną;
- dobrze znana użytkownikowi języka struktura gramatyczna, która sama może być istotnym nośnikiem znaczenia (np. forma czasu przeszłego lub trybu rozkazującego, ograniczające rozpiętość możliwych domysłów);
- morfologia jednostki leksykalnej, inaczej przejrzystość budowy wyrazu (rola prefiksów, sufiksów, końcówek fleksyjnych);
- typ jednostki leksykalnej (pojedyncze słowo, związek frazeologiczny);
- czynnik natury ilościowej, tj. ilość nieznanymi jednostek w danej wypowiedzi, a więc liczba „luk” do wypełnienia.

Wskazanie na intuicję językową oznacza, że ograniczenia umysłu (od pola uwagi, systemu pamięci, kontroli, nieświadomości), zaznaczające się bardzo często i wyraźnie u uczących się L2, są/mogą być częściowo rekompensowane oraz że intuicja językowa stanowić może naturalne narzędzie służące rozwojowi leksyki, a wraz z nim myślenia przebiegającego na obrzeżach świadomej uwagi.

słownikach językoznawczych, gdzie intuicję językową postrzega się przede wszystkim poprzez pryzmat jej zdolności do natychmiastowej oceny poprawności gramatycznej i sensowności wypowiedzi. Por. Piegzik (2020)

3. Test wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie: prezentacja narzędzia

Proponowany *Test wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie* nawiązuje do naturalnych zachowań językowych (rozmowa, lektura tekstu), podczas których pojawiają się nieznane i/lub nie do końca zrozumiałe jednostki leksykalne wymagające, dla zachowania ciągłości zachowania językowego, nadania znaczenia. Zjawisko, o którym mowa określa się w językoznawstwie jako domysł językowy. Cechują go przede wszystkim powszechność, ale też nieformalny charakter wnioskowania na niepełnym zbiorze danych. Dakowska (2001: 102) wskazuje, że „trudno byłoby w przetwarzaniu informacji zablokować dostęp do znaczenia elementów leksykalnych, bo poszukiwanie znaczenia jest podstawowym celem komunikacji”. O powszechności domysłu językowego świadczą mimowolne i w związku z tym trudno poddające się kontroli, ponieważ przebiegające w systemach *implicite*, próby semantyzacji. Polegają one na przypisaniu napotkanym formom (leksykalnym i strukturom gramatycznym, w których formy leksykalne są osadzone, choć także elementom pozajęzykowym) znaczenia, w następnej kolejności odróżnienia znaczenia dosłownego od metaforycznego, w końcu również odczytania/zidentyfikowania intencji przekazanej w komunikacie.

Test wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie, poza wykorzystaniem naturalnego dążenia umysłu do odczytania sensu, wykorzystuje również presję czasu. Badania psychologiczne (Nosál, 2010) potwierdzają, że operowanie na niepewności, niejasności oraz bardzo krótkim czasie przyznanym na wykonanie zadania, jest właściwe pierwotnym mechanizmom, wśród których znajduje się intuicja stanowiąca rodzaj nieświadomej inteligencji (Gigerenzer, 2007) lub inteligentnego instynktu/odruchu językowego (Piegzik w druku). Uaktywnienie przetwarzania intuicyjnego w procesie rozwijania słownictwa łączy się więc z rozwojem wiedzy implicytnej, leżącej u podstaw reprezentacji proceduralnych pozwalających na szybkie, sprawne, bo wynikające z podświadomości, działania językowe (Dakowska, 2007: 105). Warunkują one automatyzmy i wysoką sprawność, a zatem cechy charakteryzujące zachowania językowe użytkowników o wysokiej kompetencji językowej.

Proponowany *Test* (Aneks nr 1) składa się z dziesięciu przykładów osadzonych w dziesięciu różnych kontekstach komunikacyjnych, w których użyto interesujące badacza jednostki leksykalne. Kontekst może stanowić jedno lub więcej rozbudowanych zdań. Istotne jest, aby znaczenie przekazane w tym zdaniu/zdaniach nawiązywało do użycia najbardziej powszechnego i typowego, które uchwytywane jest przez nieświadome struktury mentalne (systemy *implicite*), a więc i intuicję językową jako znaczenie pierwsze. W następnej kolejności zaproponowano użycie jednostki leksykalnej, której znaczenie trzeba było odczytać niedosłownie. W pierwszym wypadku mowa o pojęciach

reprezentowanych przez prototyp, a więc przedstawiciela o najbardziej typowych cechach, właściwościach (Rosch, 1978), który jednocześnie łączy się z największą frekwencją użycia (Desclés, 1993; Kwapisz-Osadnik, 2010). Podczas nabywania języka jest to najszybciej i najłatwiej przyswajany oraz odtwarzany okaz danej kategorii (Lewandowska-Tomaszczyk 2006: 253) lub jest to „intuicyjnie najczęściej używana forma lub przywoływana wartość danej kategorii” (Kwapisz-Osadnik, 2010: 33). W proponowanych w *Teście* przykładach posłużono się zatem słowami w ich pierwszym znaczeniu, tj. znaczeniu podstawowym (np. *plama* jako ‘miejsce wyodrębniające się inną barwą’, a nie ‘błąd’, ‘grzech’ lub ‘hańbiące piętno’) oraz użyto zwrotów frazeologicznych, w których stałość i częstość występowania wyrazów obok siebie (połączeń syntagmatycznych) jest wysoka, lecz jednocześnie których dosłowne przetłumaczenie na inny język implikuje interferencję i tym samym błędne zrozumienie (Targońska, 2014: 198). O ile zatem w przypadku pojęć prototypowych chodziło o „dopuszczenie do głosu” pierwszego skojarzenia/pierwszego domysłu, o tyle w przypadku kolokacji chodziło o „przełamanie” nawyku pierwszego skojarzenia i poszukiwanie znaczenia metaforycznego. Dla przykładu francuskojęzyczna kolokacja *avoir le bras long* dosłownie znaczy „mieć długie ramię”, co może wydawać się poza kontekstem dość sensowne³, ale w konkretnej sytuacji użycia może jedynie oznaczać „mieć znajomości/wpływy”.

Proponowane przykłady zostały odtworzone z nośnika głosowego, zaś uczącym się, których zadaniem było zbudowanie domysłu językowego (np. rzeczownika, przysłówka, kolokacji), limitowano czas reakcji od 3 do 5 sekund. Różny czas wynikał nie tylko z konieczności przetwarzania większej ilości elementów, ale także z konieczności zapisania tłumaczenia na kartach odpowiedzi. Podczas konstruowania narzędzia badawczego wzięto pod uwagę słownictwo, które potencjalnie nie powinno być znane, mimo że charakteryzuje się sporą frekwencyjnością użycia w codziennym dyskursie (Nation, 2001: 13–17) lub słownictwo, które pomimo znajomej formy graficznej i/lub akustycznej, łączy się ze znaczeniem metaforycznym i wymaga pokonania nasuwających się typowych skojarzeń.

4. Test wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie: uzyskane wyniki

Test przeprowadzono w ramach badania empirycznego nad zachowaniami intuicyjnymi w L2. W badaniu zastosowano metodologię ilościową, a w jej ramach diagnozę poprzeczną. Badając poziom zachowań intuicyjnych, odniesiono

³ Pozorną sensowność omawianej kolokacji burzy jedynie użycie rodzajnika określonego. Wyrażając sens dosłowny, należałoby powiedzieć *avoir un bras long*, na co większość uczących się z reguły nie zwraca uwagi.

się do poszczególnych podsystemów języka, tj. fonologicznego, morfologicznego, składniowego oraz leksykalno-semantycznego. Metodologia ilościowa została uzupełniona danymi jakościowymi pochodzącymi z dwóch ankiet przeprowadzonych przed i po pomiarze ilościowym. Zanim zostaną przedstawione wyniki ilościowe badania odnoszące się do podsystemu leksykalno-semantycznego oraz wnioski z nich wynikające, konieczne jest uzupełnienie opisu o dwa rodzaje uwag. Pierwszy typ dotyczy pewności co do tego, że proponowana w teście jednostka leksykalna jest faktycznie uczącemu się nieznana. Drugi typ uwag odnosi się do sposobu oceniania domysłów językowych.

W przypadku opisywanego tu badania ważne było, aby mieć pewność, że wnioskowanie znaczenia w limitowanym czasie (przetwarzanie intuicyjne w L2) odbywa się tylko w odniesieniu do nieznanymi jednostek leksykalnych. W związku z tym *Test* poprzedzało ćwiczenie, w którym poproszono uczestników o szybkie (3 sekundy) przetłumaczenie na L1 znaczenia wyizolowanych słów i frazeologizmów. Wyniki z *Testu* obliczano zatem jedynie z jednostek nieznanymi, tj. pominięto te jednostki, na które udzielono poprawnej odpowiedzi. Oznacza to w praktyce, że jeśli uczestnik badania wskazał w części pierwszej poprawne znaczenie przedstawionej mu jednostki leksykalnej, mierząc jego poziom zachowań intuicyjnych, jednostki tej nie brano pod uwagę. Oceniany był on więc tylko na podstawie wnioskowania znaczenia jednostek mu nieznanymi, tj. tych, których znaczenia nie potrafił podać w części pierwszej. Zastosowanie dwudzielnej struktury testu, pozwoliło badaczowi na uzyskanie pewności, co do tego, że uczestnik badania kieruje się domysłem, a nie wydobywa z pamięci znane mu słowa. Taka dwudzielna struktura wydaje się jednak zbyt techniczna w przypadku użycia *Testu* jako narzędzia służącego rozwijaniu słownictwa poprzez inspirowanie do samodzielnego generowania domysłu i odmianę od tradycyjnych zadań nad leksyką.

Istotnym elementem podczas oceny udzielonych odpowiedzi była presja czasu. Miała ona bez wątpienia wpływ na niektóre mało stylistyczne lub wyrażone w różnych rejestrach odpowiedzi. Ze względu na cel badania, czyli uchwycenie regulującej/kompensacyjnej roli intuicji w uczeniu się L2, uznano, że elementy stylistyczne nie są w tym wypadku istotne przy ocenie sformułowanych odpowiedzi. W ten sposób tłumaczenia kolokacji: *ce n'est pas ma tasse de thé* za pomocą: „to nie mój gust”, „to nie mój styl”, „to nie w moim stylu”, „to nie dla mnie” „to nie moja bajka”, czy nawet pisane w cudzysłowie i świadczące o trudności w natychmiastowym znalezieniu równoważnika semantycznego „« to nie mój świat »”, uznawano za poprawne. Natomiast tłumaczenie takie jak: „nie znam się na tym” uznawano za niepoprawne. Ten sam test, lecz bez presji czasu (*Test wnioskowania znaczeń bez limitu czasu*, ang. *Untimed inference test*), a więc badający zachowania w zakresie domysłu językowego,

który opiera się na świadomym wnioskowaniu indukcyjnym, przeprowadzono zaraz po teście z limitem czasowym⁴. Celem drugiego testu było skonfrontowanie zachowań intuicyjnych z zachowaniami świadomymi i tym samym udzielenie odpowiedzi na pytanie badawcze:

Czy nadawanie sensu nieznanym jednostkom leksykalnym w limitowanym czasie u uczących się na średnim poziomie zaawansowania jest wyższe, niższe czy podobne do zachowań świadomych, opartych na analizie i myśleniu sekwencyjnym?

Poniższa tabela zawiera dane ilościowe z obu testów.

ZMIENNA	ŚREDNIA	MEDIANA	MODA	SD	N
Budowanie domysłu oparte na intuicji językowej	40%	41%	30%	0,23	102
Budowanie domysłu oparte na świadomym wnioskowaniu	59%	60%	50%	0,23	102

Tabela 1: Statystyki opisowe badanych zmiennych⁵.

Z otrzymanych danych wynika, że poprawność odpowiedzi udzielonych pod presją czasu jest niższa niż poprawność odpowiedzi bez presji czasu. Budowanie domysłu językowego w limitowanym czasie nie jest więc zadaniem łatwym dla uczących się L2 na poziomie B1. Świadome przetwarzanie danych językowych i możliwość dłuższego namysłu generują wyższe wyniki. Wszystkie trzy miary centralne (średnia, mediana i moda), opisujące wyniki względem środka, są zbliżone do siebie w obu typach zachowań językowych, natomiast wartość mediany jest bardzo zbliżona do wartości średniej. Odchylenie standardowe (SD) uzyskuje identyczną wartość w obrębie obu typów zachowań i wskazuje na homogeniczność grupy pod względem reprezentowanego poziomu językowego.

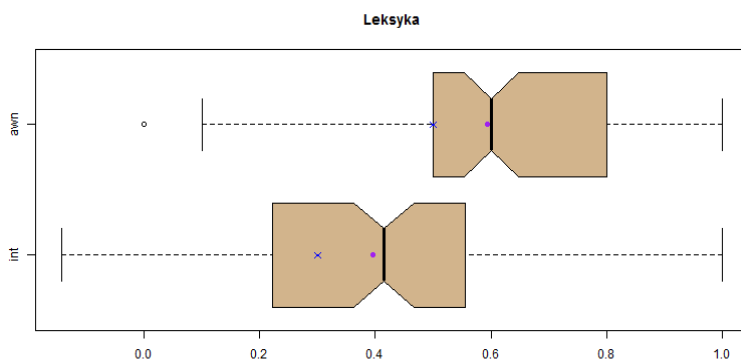
Analiza dotycząca typów jednostek leksykalnych (rzeczowniki, przysłówki i frazeologizmy) objętych badaniem wykazała, że domysł językowy odnoszący się do rzeczowników i przysłówków przysporzył uczącym się mniejszych trudności niż domysł w zakresie kolokacji. Jak natomiast wynika z uzyskanych

⁴ W ramach językoznawstwa lub ściślej- frazeologii powstały dwie nowe gałęzie badawcze. Są to studia nad tłumaczeniem frazeologizmów (fr. *phraséotraduction*) oraz frazeodydaktyka/ dydaktyka frazeologii (fr. *phraséodidactique*). Por. Sułkowska 2018.

⁵ Przy obu zmiennych podano wynik procentowy. Uwzględniono poprawne odpowiedzi tylko z liczby nieznananych jednostek leksykalnych, tj. po odjęciu „błędu” wynikającego z wiedzy apriorycznej.

danych jakościowych (*Ankieta samooceny po teście*), nieznanostwo dwóch słów w jednym wyrażeniu, którego znaczenia należało domyślić się (przykład nr 10, nieznanne słowa: *ménage, monture*), wyraźnie utrudnia lub nawet, w wielu przypadkach, uniemożliwia wnioskowanie zarówno pod presją, jak i bez presji czasu. Z badania wynika więc, że nie tylko całkowita liczba opanowanych słów w L2 (Nation 2001)⁶ determinuje możliwość wnioskowania, lecz również nagromadzenie słów nieznanych w bezpośrednim lub bliskim sąsiedztwie (jedna grupa nominalna lub werbalna) jest istotną przeszkodą dla przetwarzania intuicyjnego.

A oto graficzna forma uzyskanych danych ilościowych przedstawiona na wykresie ramka-wąsy.



Rysunek 1: Wykresy ramka-wąsy dla zachowań intuicyjnych i świadomych z zakresu leksyki. Na osi X liczba zdobytych punktów w skali procentowej, kropką zaznaczono średnią, krzyżykiem modę, zaś czarna linia pionową oznaczono medianę. Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego wykresu wynika, że wyniki najniższe i najwyższe stanowią wartości wykraczające znacznie poza formę graficznych „pudełek” obrazujących symbolicznie 50% najczęstszych wyników. Równoległe usytuowanie obu wykresów i tylko częściowe „nakładanie się” pudełek wskazuje na prawdopodobieństwo wyniku istotnego statystycznie, choć jednocześnie mała liczba pytań w teście (ograniczona do 10 przykładów) utrudnia obliczenia statystyczne.

⁶ I.S.P. Nation (2001) wskazuje, że opanowanie 2000-3000 słów stanowi minimum skutecznego wnioskowania/budowania domysłu na bazie kontekstu. Warto także dodać, że w pracy Nation (2001), podobnie jak w innych opracowaniach anglojęzycznych z zakresu nabywania i testowania słownictwa w L2, podejście ilościowe oparte m.in. na listach frekwencyjnych słów (słowa o wysokiej i niskiej frekwencyjności w tekstach codziennej komunikacji oraz tekstach specjalistycznych) jest bardzo mocno akcentowane jako niezbędny czynnik skuteczności nauczania/uczenia się L2.

Przedstawione narzędzie rozwijania znajomości słownictwa ma następujące zalety:

- test pozwala w krótkim czasie uzyskać dostęp do zachowań intuicyjnych w L2 w zakresie zdolności formułowania domysłu językowego;
- test pozwala na ćwiczenie funkcji mentalnych aktualizujących się w strukturach *implicite*, które wykorzystywane są przez natywnych użytkowników oraz osoby nabywające L2 w warunkach immersyjnych;
- test, weryfikując zachowania intuicyjne dwuetapowo, wyklucza przypadkowe odpowiedzi, a zatem nie jest podatny na zgadywanie;
- test nie wymaga skomplikowanych instrukcji;
- test stanowi ciekawą alternatywę dla klasycznych ćwiczeń wykorzystywanych w podręcznikach do nauki L2;
- test pozwala nauczającemu na kreatywne budowanie własnych materiałów dydaktycznych.

Jako słabości omawianego narzędzia wymienić należy:

- test nie uwzględnia różnic indywidualnych w zakresie tempa przetwarzanych informacji;
- test może stanowić kłopotliwe narzędzie podczas testowania słownictwa, kiedy celem jest uchwycenie wyniku z puli nieznanymi jednostek, ponieważ wymaga zastosowania ćwiczenia poprzedzającego.

5. Wnioski i dyskusja końcowa

Intuicja językowa bierze aktywny udział w przetwarzaniu danych językowych, w których pojawiają się elementy nowe, nieznanne lub nie do końca opanowane przez użytkownika języka. Zaznacza swoją obecność w spontanicznych decyzjach opartych na wnioskowaniu indukcyjnym, tj. wnioskowaniu z niepełnego zbioru danych. Zaproponowane w artykule narzędzie badawcze, wykorzystujące presję czasu oraz obecność elementów językowych nieznanymi uczącemu się, ukazuje, że w nauczaniu formalnym możliwe jest rozwijanie zachowań intuicyjnych cechujących się szybkością i przebiegających poza świadomą kontrolą, czyli tych zachowań, które obecne są zwłaszcza podczas nabywania L1 oraz nabywania/uczenia się L2 w warunkach immersyjnych. Propozycja koncepcja wpisuje się w podejście indukcyjne i akcentuje autonomię poznawczą uczącego się L2, któremu stwarza się warunki sprzyjające rozwojowi reprezentacji proceduralnych, leżących u podstaw sprawnego użycia języka. Artykuł, prezentując opis działania mechanizmu intuicji językowej oraz jednego z jej przejawów, jakim jest domysł językowy, stanowi próbę zaakcentowania regulacyjnej i kompensacyjnej roli intuicji językowej. Rola ta uwypukla się

podczas rozwijania podsystemu leksykalnego, w tym przede wszystkim w zakresie semantyki. Integralność obu podsystemów w przedstawionym polu badawczym, leży także u podstaw użytej terminologii („podsystem leksykalno-semantyczny”), która akcentuje znaczenie jednostki leksykalnej jako cechę uchwytywaną mimowolnie i za pomocą funkcji mentalnej poprzedzającej w swojej ontogenezie racjonalność. Łączność podsystemu leksykalnego i semantycznego akcentowana jest również w opracowaniach glottodydaktycznych z zakresu badań nad kształceniem leksykalnym (Laskowski, 2009; Sułkowska, 2018).

Poza celami poznawczymi praca ukazuje realne możliwości urozmaicenia procesu dydaktycznego w zakresie pracy nad słownictwem i jest zachętą do poszerzania technik rozwijania i testowania słownictwa. Opisany w artykule *Test* można uznać za propozycję komplementarną względem tradycyjnych testów i ćwiczeń rozwijających słownictwo. Jak wskazuje Nation (2001), w rozwijaniu słownictwa istotna jest równowaga pomiędzy mimowolnym (incydentalnym) uczeniem się słownictwa a świadomym jego poszerzaniem. Istnieją bowiem różne typy umysłowości, a wraz z nimi różne preferencje poznawcze (Jung, 1921/2011). Jedne osoby ukierunkowane są bardziej na przetwarzanie sekwencyjne, linearne i świadome, preferują tłumaczenia na L1 i ekspozycję na zrozumiałe dane, inne natomiast cechuje większa skłonność do przetwarzania intuicyjnego, nad którym kontrola jest utrudniona. Respektując różnice indywidualne, należałoby zatem opierać proces nauczania L2 na komplementarności podejścia dedukcyjnego i indukcyjnego, a więc oscylować pomiędzy działaniami świadomymi i intuicyjnymi. O ile jednak glottodydaktyka dysponuje dość bogatymi technikami odnoszącymi się do aktywizowania struktur świadomej kontroli oraz pomiaru wiedzy eksplicytnej (Pawlak, 2010), to wciąż mało technik i narzędzi opiera się na reprezentacjach proceduralnych uczącego się/użytkownika L2. Poruszona w pracy problematyka regulującej roli intuicji w L2 i próba praktycznego wykorzystania przetwarzania intuicyjnego w rozwijaniu podsystemu leksykalno-semantycznego stanowi jedynie próbę przewyżczenia istniejących niedoborów metodologicznych glottodydaktyki i zoptymalizowania nauczania leksyki w L2. Dalsze badania w wyodrębnionym polu badawczym wydają się wskazane.

BIBLIOGRAFIA

- Baddeley A. (1998), *Pamięć. Poradnik użytkownika*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Baddeley A. (2007), *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley A. (2012), Working memory: Theories, Models, and Controversis. „Annual Review of Psychology”, nr 63, s. 1–29.

- Cichoń M. (2011). Zdolny uczeń - autonomiczny uczeń: jak rozwijać skutecznie strategie uczenia się na lekcji języka obcego. „Neofilolog”, nr 36, s. 319–329.
- Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Dakowska M. (2007), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Desclés, J.-P. (1993). Relations casuelles et schèmes sémantico-cognitifs. „Langages”, 113, s. 113 – 125.
- Dźwirzyńska E. (2016), Psychologiczne czynniki warunkujące możliwość intensyfikacji przyswajania obcojęzycznej leksyki w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej. „Linguodidactica”, Tom XX, s. 51–61.
- Gao, H. (2012), A quantitative study into Chinese EFL learners’ lexical inference ability and strategy use in EFL reading. „Linguistic Culture Education”, 1, s. 58–77.
- Gigerenzer G. (2007), *Le génie de l’intuition. Intelligence et pouvoirs de l’inconscient*. Przeł. M. Garène, Paris: Belfond.
- Jung C.G. (1921/2015), *Typy psychologiczne*. Przeł. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kwapisz-Osadnik K. (2010), Językoznawstwo kognitywne w nauczaniu języków obcych: projekt gramatyki wizualnej na przykładzie francuskiego trybu *subjonctif*. „Neofilolog”, nr 34, s. 133–147.
- Laskowski M. (2009), Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych. „Języki obce w szkole”, 2, s. 16–28.
- Lewandowska-Tomaszczyk B.(2006), Metody empiryczne i korpusowe w językoznawstwie kognitywnym, (w:) Stelmaszczyk P. (red.), *Metodologia językoznawstwa. Podstawy teoretyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 251–281.
- Nation I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nosal C. S. (2010), Umysł poczwórnie ograniczony. Bariery i kompensacje w poznaniu. „Studia z kognitywistyki i filozofii umysłu”, nr 4, s. 5–25
- Nosal C. S. (2011), Interakcja inteligencji i intuicji: nowa teoria funkcjonowania umysłu. „Zasopismo Psychologiczne”, Tom 17 nr 2, s. 207–218.
- Pawlak M. (2010), Problemy pomiaru wiedzy językowej. „Neofilolog”, nr 35, s. 9–22.
- Pięgik W. (2020), Intuicja językowa i jej funkcja oceniająca: na przykładzie języka francuskiego jako obcego. „Prace Językoznawcze”, XXII/1, s. 219–238.

- Piegzik W. A. (w druku), *Od intuicji językowej do zachowań intuicyjnych w języku: na przykładzie języka francuskiego jako obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Redouane, R. (2004), Assessing institutional method in L2 French vocabulary acquisition: Guessing-from-context method versus a word-list method. On line: <http://homepage.mac.com/Tefftenant/welfa/WELFA> [DW: 2.02.2021]
- Roch E. (1978), Principles of categorization, (w:) Roch E. (red.) *Cognition and Categorization*. B.B. Lloyd, New Jersey: Hillsdale, s. 27–48.
- Sułkowska M. (2018), *Phraséologie appliquée et ses nouvelles branches : phraséologie didactique et phraséotraduction*. „*Romanica Cracoviensia*”, 3, s. 159–170.

Received: 11.02.2021

Revised: 14.03.2021

Aneks nr 1

Test wnioskowania znaczeń w limitowanym czasie

Exercice 1. Écoutez et traduisez en polonais les mots et les expressions ci-dessous. Vous avez 3 secondes.

1. la tache
2. pêle-mêle
3. sans peine
4. le poignet
5. les dattes
6. à contrecœur
7. ce n'est pas ma tasse de thé
8. manger sur le pouce
9. avoir le bras long
10. Qui veut voyager loin ménage sa monture

Exercice 2. Écoutez les mêmes mots et expressions dans le contexte, puis traduisez la partie soulignée. Vous avez de 3 à 5 secondes.

1. C'est très gênant, quand on est invité au restaurant de verser du vin sur sa chemise blanche et d'avoir une grande tache.
2. Dans sa valise, elle avait mis pêle-mêle des vêtements, des sous-vêtements, des chaussures, des affaires de toilette, des livres, des documents. Tout était mélangé, sans aucun ordre.
3. Beaucoup d'écoles de langues promettent : « Venez chez nous et vous apprendrez le français, l'anglais, le chinois, le japonais, le finnois...sans peine. » Méfiez-vous. Il faut se fatiguer un peu pour apprendre une langue ou autre chose. Ce n'est pas facile.
4. Elle a des poignets très fins, très minces et délicats ; tous les bracelets sont trop grands pour elle.
5. Le palmier, arbre des pays méditerranés, porte des fruits très sucrés, les dattes.
6. Elle a dit « oui, d'accord », mais on voyait bien qu'elle l'avait fait à contrecœur. Elle aurait préféré dire « non ».
7. J'aime les couleurs classiques, comme blanc, noir, beige. La tendance actuelle pour les couleurs électriques ou néons, comme le jaune fluo ou flashy, pétant, ce n'est pas ma tasse de thé.
8. Arrête de vivre comme ça ! Tu es toujours pressé, tu n'as jamais le temps. Je te vois toujours manger sur le pouce ! Cela n'est pas bon pour la santé, crois-moi.
9. Mon chef, il a le bras long ! L'impossible n'existe pas pour lui. Chaque fois, il suffit qu'il téléphone à un de ses amis et les problèmes sont résolus.

10. Marc, tu travailles dix heures par jour, le stress avec les clients, tes voyages d'affaire, qui veut voyager loin ménage sa monture, relaxe-toi, prends quelques jours de vacances !

Tomasz Róg

Państwowa Uczelnia Stanisława Staszica w Pile

<https://orcid.org/0000-0002-9220-3870>

tomaszrog@yahoo.co.uk

Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów

Task difficulty influences learners' lexical complexity

Task-based language teaching has recently become a mainstream research area in second language acquisition studies. One of the underexplored areas is task design and its influence on the measures of complexity, accuracy, and fluency. While most previous research into task design focused on manipulating planning time, note-taking, or task familiarity, one of the promising lines of investigation is how task difficulty may also be conducive to L2 acquisition. Task difficulty is understood as the cognitive burden placed on a learner performing a task. In the current study learners of English as a foreign language (n=28) performed three differently designed oral communicative tasks of increasing difficulty: (1) a brainstorming task, (2) a sorting and ordering task, and (3) a problem-solving argumentative task. Task difficulty, i.e. having to employ higher-order thinking skills improved learners' L2 lexical complexity as measured by lexical diversity, lexical density, and word-frequency counts.

Keywords: task-based language teaching, task difficulty, lexical diversity, lexical density, lexical complexity, creativity

Słowa kluczowe: podejście zadaniowe, trudność zadania, różnicowanie leksykalne, gęstość leksykalna, bogactwo leksykalne, kreatywność

1. Wstęp

Podejście zadaniowe (ang. *task-based approach*) jest obecnie jednym z bardziej popularnych podejść do nauczania języków obcych. Rekomendują je ministerstwa edukacji m.in. w Austrii, Belgii, Chinach i Kanadzie oraz Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (2003). Jest ono jednocześnie jednym z głównych nurtów badawczych w obrębie glottodydaktyki (Ellis i in., 2020). Zarówno badacze, jak i nauczyciele interesuje w szczególności rola i konstrukcja zadań komunikacyjnych, które stają się podstawowym elementem wpływającym na organizację programu nauczania (Ellis, Shintani, 2014; Long, 2015; Bygate, 2018; Ellis i in., 2020). Zadania komunikacyjne pozwalają na w miarę autentyczne użycie języka z jednoczesnym zwróceniem uwagi na jego formę (Nunan, 2004; Ellis, Shintani, 2014), wpisują się w szerszy paradygmat podejścia działaniowego (Gębał, 2019) i nauczania skoncentrowanego na osobie ucznia (Janowska, 2019) oraz przygotowują uczniów do podejmowania działań językowych w ramach ich (przyszłych) potrzeb akademickich, zawodowych i osobistych (Révész, Gurzynski-Weiss, 2016).

W ramach podejścia zadaniowego skuteczna nauka języka w dużej mierze zależy od pomyślnie zaprojektowania zadania. Wcześniejsze badania wykazały, że jego konstrukcja może wpływać na interakcje między uczącymi się a ich nauczycielami, wspierać spostrzeganie form językowych i ułatwiać opanowywanie języka (Skehan, 1989; Robinson, 2001; Long, 2015; Kim, 2015). Podczas gdy większość wcześniejszych badań nad konstrukcją zadania koncentrowała się na wymaganiach językowych stawianych w nim uczniom (np. Préfontaine, Kormos, 2015), jednym z nowszych, obiecujących kierunków jest manipulowanie trudnością poznawczą zadania w celu zaobserwowania, w jaki sposób może ono sprzyjać nabywaniu języka obcego (Révész, Gurzynski-Weiss, 2016).

Pomimo rosnącego zainteresowania podejściem zadaniowym wiele kwestii wciąż pozostaje niewyjaśnionych. We wcześniejszych badaniach manipulowano takimi zmiennymi jak: czas na przygotowanie się do wypowiedzi ustnej (Ortega, 1999; Fu, Li, 2017), pozwalanie uczniom na przygotowanie notatek (Park, 2010), wykorzystanie znanej uczniom kategorii zadania (Skehan, 2009) czy zwiększanie liczby elementów do wykonania (Kim, 2018), niewiele z nich koncentrowało natomiast się na manipulowaniu trudnością zadania poprzez zwiększanie obciążenia poznawczego uczniów. W związku z powyższym mało wiadomo na temat związku między zwiększaniem trudności zadania a zmianami w bogactwie leksykalnym użytym w trakcie jego wykonywania.

W przedstawionym poniżej badaniu spróbowano częściowo wypełnić tę lukę poprzez analizę osiągnięć osób uczących się języka angielskiego jako obcego na poziomie średnio zaawansowanym ($n = 28$), którzy wykonali trzy różne

zadania komunikacyjne o narastającym stopniu trudności: (1) zadanie polegające na wytworzeniu konkretnej liczby pomysłów, (2) zadanie wymagające porządkowania i sortowania tych pomysłów oraz (3) zadanie wymagające rozwiązywania problemów i przedstawienia argumentów. Narastającą trudnością była zatem konieczność coraz bardziej kreatywnego myślenia. Wypowiedzi ustne uczniów zostały przeanalizowane pod kątem bogactwa leksykalnego (częstości występowania użytych słów, różnorodności i gęstości leksykalnej).

2. Przegląd literatury

2.1. Trudność zadania – taksonomie

Różne definicje zadania komunikacyjnego (Breen, 1989; Willis, 1996; Nunan, 2004, Ellis, Shintani, 2014) łącznie wskazują na jego następujące wymogi:

- powinno skupiać się przede wszystkim na znaczeniu, a nie na formach językowych;
- powinno zawierać lukę komunikacyjną, aby uczący się odczuli potrzebę przekazania wiadomości;
- powinno wymagać od uczących się polegania na dostępnych im zasobach językowych (przy czym zadania oparte na rozumieniu tekstów mogą zapewnić zasoby niezbędne do jego wykonania);
- powinno dać jasno określony i przewidywalny wynik (np. stworzenie harmonogramu czy zdobycie konkretnych informacji).

Zadanie różni się tym samym od ćwiczenia, gdyż o ile to drugie sprowadza się do realizacji przez uczniów pojedynczego celu (niekoniecznie komunikacyjnego, np. powtarzanie wymowy słowa), pierwsze – wymaga od nich wykonania serii czynności/działań służących osiągnięciu celu komunikacyjnego i których efekty są także pozajęzykowe (Róg, 2020).

Określenie trudności zadania może być problematyczne na poziomie praktyki nauczycielskiej, ale ma dość konkretne umocowanie teoretyczne w trzech zbliżonych taksonomiach zaproponowanych przez Skehana (1998), Robinsona (2001) i Ellisa (2003).

W pierwszej z tych taksonomii, Skehan (1998) zaproponował trzy komponenty składające się na trudność zadania: (1) złożoność kodu (trudniejsze są zadania wymagające użycia bardziej złożonych struktur leksykalno-gramatycznych), (2) złożoność poznawczą (trudniejsze są zadania, które wymagają zaangażowania procesów myślenia wyższego rzędu) i (3) napięcie komunikacyjne (na trudność zadania wpływać mogą np. presja czasu, liczba uczestników, modalność i inne warunki wykonywania zadania). Trudność zadania w taksonomii

Robinsona (2001, 2011) związana jest z tzw. złożonością zadania (ang. *task complexity*). Tą trudnością możemy manipulować na dwa sposoby, poprzez tzw. zmienne kierujące (ang. *resource-directing variables*) i rozpraszające (ang. *resource-dispersing variables*). Do tych pierwszych możemy zaliczyć np. wymaganie uzasadnienia wyników zadania, odnoszenia się do wydarzeń, które są odległe w czasie lub przestrzeni czy też zwiększanie ilości informacji, które uczniowie muszą przetworzyć. Do tych drugich możemy zaliczyć liczbę wykonywanych zadań, czas przeznaczony na przygotowanie do ich wykonania lub liczbę kroków, które uczniowie muszą wykonać w celu ich ukończenia. Tym samym złożoność zadania według Robinsona bardzo przypomina złożoność poznawczą z taksonomii Skehana (1998). Co prawda Robinson wyróżnia w swoim modelu zmienną, której tłumaczenie na język polski oznacza właśnie trudność (ang. *task difficulty*), jednak ta trudność odnosi się do różnic indywidualnych pomiędzy uczącymi się (np. zdolność językowa, czy odczuwanie lęku językowego), jej sens jest więc bardziej ogólny, odnosi się do subiektywnych odczuć ucznia i jest poza kontrolą nauczyciela. W modelu Ellisa (2003) z kolei trudność zadania wyrażona jest, podobnie jak w modelu Skehana (1998) i Robinsona (2001), jako złożoność poznawcza. Jest ona więc wyraźnie związana z treściami pojawiającymi się w danym zadaniu. Zdaniem Ellisa, trudniejsze zadania to te, które są bardziej abstrakcyjne, zawierają większą liczbę elementów i związków między nimi, mają mniej jasną strukturę lub są zorientowane na inny czas i inne miejsce. Na trudność wpływ ma również kategoria zadania (np. tworzenie list, porządkowanie, rozwiązywanie problemów), przy czym im lepiej znane uczniom procedury danej kategorii, tym będzie ono dla nich łatwiejsze. Ostatnim elementem, na który zwraca uwagę Ellis (2003), są procesy poznawcze wymagane do wykonania zadania. Bardziej zaawansowane procesy (np. manipulowanie informacjami, ocenianie przydatności faktów, osądzanie, wyciąganie wniosków, wymyślanie rozwiązań) będą trudniejsze od procesów niższego rzędu (np. klasyfikowania czy opisywania zdarzeń).

Uogólniając powyższe rozważania teoretyczne, możemy przyjąć, że na trudność zadania komunikacyjnego wpływ będą miały następujące czynniki:

- czas przeznaczony na przygotowanie się i wykonanie zadania,
- struktury leksykalno-gramatyczne konieczne do wykonania zadania,
- kanał przekazu (np. czy uczniowie będą zaangażowani w wypowiedź pisemną czy ustną),
- znajomość kategorii zadania/ zrozumienie wymaganych procedur,
- odnoszenie się do zdarzeń odległych w czasie i przestrzeni,
- liczba kroków/etapów wymaganych do wykonania zadania,
- procesy myślowe, które uczeń musi zaangażować do wykonania zadania.

2.2. Trudność zadania – badania empiryczne

Obserwując wpływ powyższych czynników na wykonanie zadania, badacze skupiają się przede wszystkim na miarach płynności, poprawności i bogactwa leksykalno-gramatycznego (Ellis i in., 2020). Czas realizacji jest także jednym z najczęściej badanych czynników (Taguchi, 2007). Dysponując odpowiednio długim czasem na przygotowanie się np. do wypowiedzi ustnej, uczniowie mogą skorzystać z dodatkowych pomocy, takich jak słowniki, mogą przygotować notatki, zrobić plan swojej wypowiedzi lub po prostu przemyśleć, co chcą powiedzieć. Stan badań nad planowaniem pokazuje, że sprzyja ono większej płynności i bogactwu językowemu uczniów, ale jego wpływ na poprawność bywa zmienny. Przykładowo, w jednym z wcześniejszych badań (Wigglesworth, 1997) zwiększony czas przeznaczony na zaplanowanie wypowiedzi pomógł zaawansowanemu uczniowi zwiększyć bogactwo językowe i usprawnić płynność wypowiedzi, lecz nie wpłynął znacząco na ich poprawność. W większości badań uczniowie otrzymywali około 10 minut na przygotowanie (np. Ortega, 1999; Fu, Li, 2017) i, jak wykazano (Mehnert, 1998), dłuższy czas korelował pozytywnie z większą płynnością. Poprawność językowa zwiększała się natomiast u planujących krócej, tj. uczniowie przygotowujący się przez minutę byli bardziej poprawni niż ci, którzy planowali realizację od 5 do 10 minut. Dłuższy czas na przygotowanie pozwala więc uczącym się skupić na wymyślaniu treści, co odciąża ich uwagę od zastanawiania się nad formą języka. Część badaczy (Philip, Oliver, Mackey, 2006; Wigglesworth, Elder, 2010; Li, Chen, Sun, 2015; Li, Fu, 2016) wskazało, że czas optymalny na planowanie to 1 do 3 minut, co zdaje się dość praktyczne, biorąc pod uwagę ograniczony czas lekcji w klasie.

Badania dotyczące pozostałych czynników wpływających na trudność zadania są dość nieliczne. Adams i Nik (2014) na przykład, zbadali wpływ poprzedniej wiedzy uczniów dotyczącej tematyki zadania i wykazali, że wbrew intuicji, znajomość tematyki nie wpłynęła w żaden sposób na udział uczących się w interakcji. Badaniu poddano 42 studentów kierunków inżynierskich uczących się języka angielskiego, których zadaniem było prowadzenie rozmowy za pośrednictwem komunikatora internetowego i rozwiązanie problemu związanego z oprogramowaniem. Biorąc pod uwagę ilość „wyprodukowanego” przez każdego z uczestników języka oraz zabieranie przez nich głosu na czacie, Adams i Nik (2014) nie zauważyli żadnych istotnych różnic pomiędzy uczniami, którzy dobrze znali tematykę rozmowy a tymi, którzy nie wiedzieli na ten temat prawie nic.

Jeśli chodzi o wpływ modalności na trudność zadania, należy zauważyć, że zarówno wypowiedź pisemna, jak i ustna dzielą wiele wspólnych mechanizmów psycholingwistycznych (Levelt, 1989), lecz trudność w ich realizacji wynika będzie

przede wszystkim z obciążenia poznawczego w momencie spontanicznego użycia danego kanału przekazu. Grabowski (2007) zwraca uwagę, że obecność publiczności, do której musimy zwrócić się ustnie w czasie rzeczywistym, będzie wymagać jednoczesnego skupiania się na formie i treści języka, co może skutkować obniżeniem wykonania w obu aspektach. W przeciwieństwie do wypowiedzi ustnej, tempo pisania jest zwykle samodzielnie ustalane przez uczących się i wiąże się z możliwością swobodnego przerzucania uwagi pomiędzy poprawnością a bogactwem językowym wypowiedzi. Kuiken i Vedder (2011) wykazali, że wypowiedź pisemna danego ucznia zwykle charakteryzuje się większą złożonością syntaktyczną i większym bogactwem leksykalnym niż jego wypowiedź ustna. Do podobnych wniosków doszła Kormos (2014), która dowiodła, że wypowiedzi pisemne uczniów są zwykle bardziej poprawne, leksykalnie różnorodnie i bardziej złożone pod względem syntaktycznym.

Innym czynnikiem wpływającym na trudność zadania jest odnoszenie się do zdarzeń odległych w czasie lub przestrzeni. Zdaniem Robinsona (2001), uczącym się dużo trudniej mówić o zdarzeniach przeszłych niż współczesnych lub opisywać miejsca lub zdarzenia, które dzieją się gdzie indziej niż oni sami. W jednym z badań Robinson (2001,) poprosił grupę 44 uczących się o wykonanie prostego zadania polegającego na wskazywaniu kierunków w obrębie znanego miejsca i zadania trudniejszego, w którym uczący się musieli podawać kierunki na podstawie mapy nieznanego miejsca. Żadne z zadań nie wpłynęło znacząco na bogactwo użytego języka, jednak zadanie trudniejsze charakteryzowało się większą poprawnością i mniejszą płynnością. Do podobnych wniosków doszedł Taguchi (2007), w którego badaniu 59 uczących się wykonywało zadania polegające na odgrywaniu ról. W przypadku tego badania trudność została zoperacjonalizowana jako wykonywanie aktów mowy pomiędzy osobami o różnym dystansie społecznym. Uczniowie odgrywali w parach role osób o różnym statusie społecznym. Trudniejsze zadania charakteryzowała zmniejszona płynność i mniejsze bogactwo językowe.

Jeśli chodzi o znajomość kategorii realizowanego zadania, badania koncentrowały się przede wszystkim na powtarzaniu zadań przez uczących się. Jak dowiedziono (Patansorn 2010; Kim, Tracy-Ventura 2013; Thai, Boers 2016), wierne powtórzenie zadania jest najmniej korzystnym typem powtórzenia z punktu widzenia rozwoju płynności, poprawności i bogactwa językowego. O wiele bardziej korzystne okazało się powtórzenie treści pojawiających się w zadaniu, kiedy zmieniono jego kategorię (np. tę samą tematykę wykorzystano raz do narracji, innym razem do poszukiwania argumentów, a następnie do przeprowadzenia debaty). W takim wypadku zaobserwowano pozytywny wpływ na płynność językową uczących się. Z kolei powtórzenie proceduralne (kiedy uczniowie wykonują to samo zadanie, ale zmienia się jego treść) zdaje

się pozytywnie wpływać zarówno na płynność, jak i poprawność oraz zwiększanie motywacji uczniów do wykonywania ćwiczeń.

Według założeń Robinsona (2001), zwiększanie trudności zadania powinno skierować uwagę uczących się na formy językowe, a tym samym pozytywnie przyczynić się do zwiększenia poprawności i bogactwa językowego, kosztem zmniejszonej płynności. Wyniki badań są jednak dość niespójne, co wynika najprawdopodobniej z różnych metodologii badawczych. Trudności wynikają z jednej strony z problemów ze zdefiniowaniem i zmierzeniem stopnia trudności zadania, a z drugiej z obranymi miarami. Innymi słowy, trudność zadania zwykle wynika z jego porównania z innym, a nie z konkretnej skali. Z kolei różne miary płynności, poprawności i bogactwa językowego używane w poszczególnych badaniach nie pozwalają na właściwie porównanie tych wyników. Metaanaliza badań nad trudnością zadań komunikacji ustnej (Jackson, Suethanapornkul, 2013) wykazała małą, lecz pozytywną korelację pomiędzy trudnością zadania a bogactwem językowym. Jednak Wang i Skehan (2014) przestrzegają przed wyciąganiem na tej podstawie przedwczesnych wniosków pedagogicznych. Ich zdaniem, tego typu korelacje powinny być analizowane na poziomie pojedynczego uczącego się, a nie grupy gdyż wyniki grup zwykle wykazują wzrosty w poziomie bogactwa językowego, które wynikają z dużych wzrostów u pojedynczych badanych.

3. Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów – badanie

Pomimo znacznej liczby badań dotyczących różnych czynników wpływających na trudność zadania (patrz wyżej), niewiele z nich dotyczyło wykorzystywania procesów myślowych o różnym stopniu trudności. Według naszej wiedzy, nie istnieją żadne badania dotyczące zwiększania trudności zadań poprzez odwoływanie się do procesów myślowych wyższego rzędu, zwłaszcza zaś myślenia kreatywnego. Co więcej, te dotychczas prowadzone w większości koncentrowały się na pomiarze bogactwa językowego bez odróżniania bogactwa syntaktycznego i leksykalnego.

W badaniu przedstawionym poniżej wykorzystano zadania wymagające od uczniów coraz większej kreatywności i zmierzono wpływ takiego postępowania na bogactwo językowe wypowiedzi uczniów. Wzięło w nim udział 28 uczniów języka angielskiego jako obcego, którzy wykonywali po kolei:

- zadanie wymagające wygenerowania pomysłów,
- zadanie wymagające uszeregowania wygenerowanych pomysłów od najbardziej do najmniej ważnych,
- zadanie polegające na wymyśleniu argumentów przeciwko wygenerowanym pomysłom.

3.1. Uczestnicy

Badaniem objęto 28 licealistów, uczniów języka angielskiego. W momencie badania wszyscy ukończyli 16 lat i mieli za sobą co najmniej pięć lat obowiązkowej nauki języka angielskiego w szkole podstawowej. Znajdowali się w drugiej klasie liceum, które oferowało pięć godzin lekcji języka angielskiego tygodniowo, co oznacza, że ich nauczyciel uczył ich przez ponad rok, prowadząc około 150 zajęć po 45 minut. Ich kurs nie opierał się na żadnej konkretnej metodzie, a raczej na eklektycznym podejściu w oparciu o podręcznik *English File* (wyd. 3, Oxford University Press). Poziom biegłości uczniów w momencie badania można określić jako B2 (w skali ESOKJ) lub średniozaawansowany.

3.2. Zadania komunikacyjne wykorzystanie w badaniach

W badaniu wykorzystano trzy zadania komunikacyjne o narastającym stopniu trudności. Każde wymagało od uczących się wykorzystania myślenia kreatywnego, zmieniała się natomiast natura procesów myślowych, jakie należało zaangażować. W pierwszym zadaniu uczący się zostali poproszeni o zaproponowanie dziesięciu pomysłów na to, jak utrzymać dobre zdrowie w okresie kwarantanny narodowej; w drugim – mieli je uporządkować od najważniejszych do najmniej ważnych, a w trzecim zaś – sformułować argumenty podważające zaproponowane przez siebie sposoby działania. Przykładowo, jeśli uczący się wskazali wcześniej, że ważne jest jedzenie warzyw i owoców, to w trzecim zadaniu musieli przedstawić argumenty przeciwko takiej sugestii. Procesy myślowe, jakie należało zaangażować do wykonania poszczególnych zadań, były różne: pierwsze – wymagało przeprowadzenia burzy mózgów, a więc tzw. myślenia dywergencyjnego polegającego na wymyślaniu możliwie dużej liczby pomysłów; drugie – polegało na sortowaniu i porządkowaniu, tj. procesach uznawanych za bardziej wymagające (Willis, Willis, 2008). Z kolei trzecie zadanie wymagało kreatywnego rozwiązywania problemów, a zatem angażowało myślenie asocjacyjne, transformowanie i generowanie alternatywnych rozwiązań (zob. Róg, 2018).

3.3. Procedura

Uczniowie zostali objęci badaniem podczas nauczania zdalnego poprzez platformę Zoom. Pozwoliło to na nagranie i sporządzenie zapisu ich wypowiedzi w edytorze tekstu. Zapis nie był szczegółową transkrypcją, pominięto w nim odnotowywanie pauz i zawahań, uznając je za nieistotne w badaniu bogactwa leksykalnego. Spisane wypowiedzi zostały wstępnie przeanalizowane pod kątem różnorodności i gęstości leksykalnej przy wykorzystaniu programu Vocabprofiler.

które jest obecnie szeroko stosowanym narzędziem typu *open source* służącym do oceny złożoności leksykalnej w języku angielskim i francuskim dostępnym na stronie Lextutor (Cobb, 2012)¹.

Uczniowie otrzymywali po jednym zadaniu do wykonania w grupach trzyosobowych, których skład nie zmieniał się przez całą lekcję. Wiązało się to z charakterem zadań, które wymagały pracy na tym samym materiale wygenerowanym przez uczniów w pierwszym zadaniu. Uczniowie nie znali treści kolejnych poleceń, a wyłącznie zadania, nad którym pracowali w danym momencie. Na wykonanie każdego z nich otrzymali dziesięć minut (w przerwach pomiędzy kolejnymi omawiano pomysły na forum grupy). W trakcie realizacji zadań nauczyciel nie interweniował, tj. nie udzielał informacji korygującej, nie stosował przeformułowań i nie sugerował żadnych odpowiedzi. Uczniowie działali spontanicznie, tj. nie otrzymali czasu na zaplanowanie swoich wypowiedzi.

3.4. Miary

W badaniu wzięto pod uwagę siedem miar związanych z bogactwem leksykalnym wypowiedzi uczniów:

- całkowitą liczbę słów w wypowiedzi każdego z uczniów;
- zróżnicowanie leksykalne rozumiane jako stosunek liczby wyrazów niepowtarzających się a występujących w danym tekście do wszystkich wyrazów w nim użytych (okaz vs typ; ang. *type-token ratio*); im wyższą przybiera wartość, tym większa różnorodność słownictwa: norma to 0,5 dla mowy; 0,7 dla pisma (Foster, Skehan, 2012);
- gęstość leksykalną, stanowiącą stosunek liczby słów niosących treść (autosemantycznych) do wszystkich wyrazów użytych w tekście (na podstawie korpusu Vocabprofiler); im większa gęstość leksykalna, tym tekst uznaje się za mniej czytelny;
- słowa z kategorii K1, tj. z pierwszego tysiąca słów najczęściej występujących w języku angielskim (na podstawie korpusu Vocabprofiler);
- słowa z kategorii K2, tj. z drugiego tysiąca słów najczęściej występujących w języku angielskim;
- angielskie słownictwo akademickie;
- słowa spoza korpusu (np. nazwy własne, akronimy, skrótowce, słownictwo specjalistyczne, bądź po prostu przejęzyczenia).

¹ W przypadku języka angielskiego opiera się ono na korpusach British National Corpus i Contemporary Corpus of American English.

4. Wyniki

Analizę przeprowadzono z wykorzystaniem pakietu Statistica 12 i arkusza kalkulacyjnego Excel. W pierwszym kroku sprawdzono normalności rozkładów badanych zmiennych/różnic zmiennych ilościowych za pomocą testu W Shapiro-Wilka. W przypadku porównań 3 lub więcej podgrup, gdy rozkład co najmniej jednej zmiennej odbiegał od normalnego, do porównań wykorzystano nieparametryczny test ANOVA Rang Kruskala-Wallisa. Dodatkowo, w przypadku istotnych różnic między porównywanymi grupami –wykorzystano p dla testu dwustronnego z poprawką Bonferroniego dla porównań wielokrotnych w celu identyfikacji konkretnych par porównań różniących się między sobą. Przy zachowaniu normalności rozkładów wykorzystano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA, a w przypadku zaobserwowania statystycznie istotnych różnic – dodatkowo za pomocą testu NIR (Najmniejszej Istotnej Różnicy), w celu identyfikacji szczegółowych par porównań różniących się między sobą. Przyjęto poziom istotności równy 0,05. Statystyki opisowe zaprezentowano za pomocą miar pozycyjnych: średniej, mediany, odchylenia standardowego, minimum, maksimum.

STATYSTYKI OPISOWE	ZADANIE	ŚREDNIA	MEDIANA	MIN.	MAX.	SD
liczba słów	burza mózgów	179,2	183,0	134,0	214,0	21,8
zróżnicowanie leksykalne		0,6	0,6	0,4	0,6	0,1
gęstość leksykalna		0,5	0,5	0,4	0,5	0,0
liczba słów z grupy k1		163,1	165,0	119,0	196,0	22,0
liczba słów z grupy k2		6,3	6,5	2,0	10,0	2,3
liczba słów akademickich		2,4	3,0	0,0	6,0	1,9
liczba słów spoza list		7,4	8,0	3,0	10,0	1,9
liczba słów	szeregowanie	247,4	242,0	186,0	353,0	44,9
zróżnicowanie leksykalne		0,5	0,5	0,4	0,6	0,0
gęstość leksykalna		0,5	0,5	0,5	0,6	0,0
liczba słów z grupy k1		213,4	209,0	165,0	303,0	39,4
liczba słów z grupy K2		17,2	17,0	11,0	26,0	4,5
liczba słów akademickich		3,0	2,5	0,0	6,0	2,2
liczba słów spoza list		13,8	13,0	8,0	18,0	3,2
liczba słów	przedstawianie argumentów „przeciw”	443,6	462,5	304,0	521,0	59,9
zróżnicowanie leksykalne		0,4	0,4	0,4	0,4	0,0
gęstość leksykalna		0,5	0,5	0,4	0,5	0,0
liczba słów z grupy k1		380,4	403,0	270,0	456,0	52,4
liczba słów z grupy k2		35,0	37,0	20,0	45,0	7,5
liczba słów akademickich		5,6	5,5	1,0	10,0	3,4
liczba słów spoza list		22,4	21,5	10,0	33,0	7,5

Tabela 1: Statystyki opisowe uzyskanych wyników.

Na poziomie istotności 0,05 zaobserwowano statystycznie istotną różnicę ($p = 0,000$) między wynikami pomiarów:

- liczby słów uzyskanymi w porównywanych rodzajach zadań; istotne różnice wyników liczby słów obserwuje się między zadaniem „burza mózgów” oraz „szeregowaniem” ($p = 0,000$) oraz „burzą mózgów” a „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p = 0,000$) a także między „szeregowaniem” a „przedstawianiem argumentów przeciw”; średnia liczba słów w zadaniu „burza mózgów” wynosiła 179,2 (SD+/-21,8) i była istotnie niższa od średniej w zadaniu „szeregowanie” w której wynosiła 247,4 (SD+/-44,9) oraz w zadaniu przedstawianie argumentów przeciw, w której wyniosła ona 443,6 (SD+/-59,9);

Jednoczynnikowa analiza wariacji – Anova	SS	Df	MS	SS	df	MS	F	P
	Efekt	Efekt	Efekt	Błąd	Błąd	Błąd		
Liczba słów	527464,9	2	263732,5	79069,0	39	2027,4	130,1	0,000

Tabela 2: Jednoczynnikowa analiza wariacji.

- różnorodności leksykalnej uzyskanymi w porównywanych rodzajach zadań; istotne różnice różnorodności leksykalnej zaobserwowano między zadaniem „burza mózgów” oraz „szeregowaniem” ($p=0,000$) oraz „burzą mózgów” a „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,000$), a także między „szeregowaniem” a „przedstawianiem argumentów przeciw”; średni wynik różnorodności leksykalnej w zadaniu „burza mózgów” wyniósł 0,6 (SD+/-0,1) i był istotnie wyższy od średniego wyniku w zadaniu „szeregowanie”, w którym wyniósł 0,5 (SD+/-0,0) oraz w zadaniu „przedstawianie argumentów przeciw”, w którym wyniósł 0,4 (SD+/-0,0);

Jednoczynnikowa analiza Wariacji – Anova	SS	Df	MS	SS	df	MS	F	p
	Efekt	Efekt	Efekt	Błąd	Błąd	Błąd		
Zróżnicowanie leksykalne	0,2	2	0,1	0,1	39	0,0	40,6	0,000

Tabela 3: Zróżnicowanie leksykalne – jednoczynnikowa analiza wariacji.

- gęstości leksykalnej uzyskanymi w porównywanych rodzajach zadań; istotne różnice wyników gęstości leksykalnej obserwuje się między zadaniem „burza mózgów” oraz „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,021$), a także między „szeregowaniem” a „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,000$); średnia gęstość leksykalna w zadaniu „burza mózgów” wyniosła 0,49 (SD+/-0,03) i była istotnie wyższa od średniej w zadaniu „przedstawianie argumentów przeciw”, w której wyniosła ona 0,46 (SD+/-0,02); ponadto średnia w zadaniu „szeregowanie”

była istotnie niższa od średniej w zadaniu „przedstawianie argumentów przeciw”, w której wyniosła ona 0,52 (SD+/-0,02);

Jednoczynnikowa analiza Wariancji – Anova	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
	Efekt	Efekt	Efekt	Błąd	Błąd	Błąd		
Gęstość leksykalna	0,0	2	0,0	0,0	39	0,0	9,1	0,001

Tabela 4: Gęstość leksykalna – jednoczynnikowa analiza wariancji.

Test nir; zmienna: gęstość leksykalna	Burza mózgów	Szeregowanie	Przedstawianie argumentów „przeciw”
Burza mózgów		0,073	0,021
Szeregowanie	0,073		0,000
Przedstawianie argumentów „przeciw”	0,021	0,000	

Tabela 5: Gęstość leksykalna – test najmniejszej istotnej różnicy.

- liczby słów z grupy K1 uzyskanymi w porównywanych rodzajach zadań; istotne różnice wyników stosunku liczby słów z grupy K1 obserwuje się między zadaniem „burza mózgów” oraz „szeregowaniem” ($p=0,002$) oraz „burzą mózgów” a „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,000$) a także między „szeregowaniem” a „przedstawianiem argumentów przeciw”; średnia liczba słów z grupy K1 w zadaniu „burza mózgów” wyniosła 163,1 (SD+/-2,2) i była istotnie niższa od średniej w zadaniu „szeregowanie” w której wyniosła 213,4 (SD+/-39,4) oraz istotnie niższa od średniej w zadaniu „przedstawianie argumentów przeciw”, w której wyniosła ona 380,4 (SD+/-52,4);

Jednoczynnikowa analiza Wariancji – Anova	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
	Efekt	Efekt	Efekt	Błąd	Błąd	Błąd		
Liczba słów z grupy k1	362354,6	2	181177,3	62204,4	39	1595,0	113,6	0,000

Tabela 6: Liczba słów z grupy K1 (pierwszy tysiąc najczęściej występujących słów) – jednoczynnikowa analiza wariancji.

Test nir; zmienna: liczba słów z grupy k1	Burza mózgów	Szeregowanie	Przedstawianie argumentów „przeciw”
Burza mózgów		0,002	0,000
Szeregowanie	0,002		0,000
Przedstawianie argumentów „przeciw”	0,000	0,000	

Tabela 7: Liczba słów z grupy K1 (pierwszy tysiąc najczęściej występujących słów) – test najmniejszej istotnej różnicy.

- liczby słów z grupy K2 uzyskanymi w porównywanych rodzajach zadań; istotne różnice wyników stosunku liczby słów z grupy K2 obserwuje się między zadaniem „burza mózgów” oraz „szeregowaniem” ($p=0,000$) oraz „burzą mózgów” a „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,000$) a także między „szeregowaniem” a „przedstawianiem argumentów przeciw”; średnia liczba słów z grupy K2 w zadaniu „burza mózgów” wynosiła 6,3 ($SD+/-2,3$) i była istotnie niższa od średniej w zadaniu „szeregowanie”, w której wynosiła 17,2 ($SD+/-4,5$) oraz istotnie niższa od średniej w zadaniu „przedstawianie argumentów przeciw”, w której wyniosła ona 35,0 ($SD+/-7,5$);

Jednoczynnikowa analiza wariacji – Anova	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
	Efekt	Efekt	Efekt	Błąd	Błąd	Błąd		
Liczba słów z grupy k2	5881,3	2	2940,6	1063,2	39	27,3	107,9	0,000

Tabela 8: Liczba słów z grupy K2 (drugi tysiąc najczęściej występujących słów) – jednoczynnikowa analiza wariacji.

Test nir; zmienna: liczba słów z grupy k2	Burza mózgów	Szeregowanie	Przedstawianie argumentów „przeciw”
Burza mózgów		0,000	0,000
Szeregowanie	0,000		0,000
Przedstawianie argumentów „przeciw”	0,000	0,000	

Tabela 9: Liczba słów z grupy K2 (drugi tysiąc najczęściej występujących słów) – test najmniejszej istotnej różnicy.

- liczby słów akademickich uzyskanymi w porównywanych rodzajach zadań; istotne różnice wyników stosunku liczby słów akademickich obserwuje się między zadaniem „burza mózgów” a „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,002$) a także między „szeregowaniem” a „przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,010$); średnia liczba słów akademickich w zadaniu „burza mózgów” wynosiła 0,6 ($SD+/-0,1$) i była istotnie wyższa od średniej w zadaniu „przedstawianie argumentów przeciw”, w której wyniosła ona 0,4 ($SD+/-0,0$); ponadto średnie wyniki w grupie „przedstawianie argumentów przeciw” były istotnie niższe od wyników w zadaniu „szeregowania”, w której wyniosły one średnio 0,5 ($SD+/-0,0$);

Jednoczynnikowa analiza Wariacji – Anova	SS	df	MS	SS	df	MS	F	p
	Efekt	Efekt	Efekt	Błąd	Błąd	Błąd		
Liczba słów akademickich	82,3	2	41,2	262,6	39	6,7	6,1	0,005

Tabela 10: Liczba słów „akademickich” – jednoczynnikowa analiza wariacji.

Test nir; zmienna: liczba słów akademickich	Burza mózgów	Szeregowanie	Przedstawianie argumentów „przeciw”
Burza mózgów		0,564	0,002
Szeregowanie	0,564		0,010
Przedstawianie argumentów „przeciw”	0,002	0,010	

Tabela 11: Liczba słów akademickich – jednoczynnikowa analiza wariancji.

- liczby słów spoza list uzyskanymi w porównywanych rodzajach zadań; istotne różnice wyników liczby słów spoza list obserwuje się między zadaniem „burza mózgów” oraz „szeregowaniem” ($p=0,003$) oraz „burzą mózgów a przedstawianiem argumentów przeciw” ($p=0,000$); u połowy badanych wykonujących zadanie „burza mózgów” poziom liczby słów spoza list był nie wyższy niż 8,0 (mediana) a u drugiej połowy nie niższy niż 8,0 wobec istotnie wyższej mediany równej 13,0 uzyskanej przy zadaniu „szeregowania” oraz mediany równej 21,5 uzyskanej w zadaniu „wymyślenia argumentów przeciw”;

Anova Rang Kruskala-Wallisa; zmienna: liczba słów spoza list	Test Kruskala-Wallisa: H (2, N=42) =29,9 p =,000		
	N	Suma	Średnia
	ważnych	Rang	Ranga
Burza mózgów	28	113,5	8,1
Szeregowanie	28	325,5	23,3
Przedstawianie argumentów „przeciw”	28	464,0	33,1
Wartość p dla porównań wielokrotnych	burza mózgów	szeregowanie	przedstawianie argumentów „przeciw”
Burza mózgów		0,003	0,000
Szeregowanie	0,003		0,099
Przedstawianie argumentów „przeciw”	0,000	0,099	

Tabela 12: Liczba słów spoza list frekwencyjnych – test Kruskala-Wallisa.

5. Dyskusja

Badanie pokazało, że wraz z rosnącą trudnością zadania uczniowie tworzyli coraz dłuższe wypowiedzi. Wpłynęło to na wzrost wykorzystania słów z kategorii K1, jak i K2, a zatem uczniowie wypowiadali więcej słów zarówno często, jak i rzadziej używanych. Wzrost liczby tych bardziej wyszukanych był znaczący: średnio 6,3 w przypadku zadania „burza mózgów”, 17,2 w przypadku „szeregowania” i aż 35 w zadaniu „przedstawianie argumentów przeciw”. Wraz z trudnością zadania wzrastało również użycie słów spoza list frekwencyjnych, takich jak np. *guys, oxygen, carbon dioxide, digesting, coronavirus, strain, sulphur, yeah*. Warto zauważyć, że odnotowano niewielki spadek użycia tzw. słów akademickich, jak np. *affect, chemical compounds, computer, energy expand,*

injury, mental, obvious, physical, supplements. Niemniej, patrząc całościowo, wraz z rosnącą trudnością zadań uczniowie używali bardziej bogatego słownictwa. Potwierdza to hipotezę Robinsona (2001), że trudność zadania może stymulować użycie rzadszych struktur językowych.

Wraz ze wzrostem trudności zadań malało zróżnicowanie leksykalne, czyli stosunek leksemów (wyrazów podstawowych) do ich wyrazów tekstowych (np. „mama” to leksem, a „mamie”, „mamą”, czy „mamo” to wyrazy tekstowe). Mogłoby to wskazywać na fakt, że uczniowie powtarzali podobne słowa, jednak zróżnicowanie leksykalne nie jest jedyną miarą bogactwa językowego. Dla pełniejszego obrazu należy więc brać pod uwagę oryginalność użytych jednostek i gęstość leksykalną. Jak pokazują wyniki, chociaż różnorodność użytych słów stopniowo spadała wraz z trudnością zadania, to wśród wyrazów używanych przez uczniów było coraz więcej tych rzadszych (tj. z grupy K2) oraz tych spoza list frekwencyjnych (było to zwłaszcza słownictwo specjalistyczne związane ze zdrowiem i skróty myślowe wyrażane za pomocą słów).

Ciekawy rezultat przyniosło porównanie gęstości leksykalnej w poszczególnych zadaniach. Początkowo rosła ona od 0,49 w pierwszym zadaniu do 0,52 w drugim, a następnie zmalała do 0,46 w ostatnim. Mniejsza gęstość leksykalna oznacza zazwyczaj większą czytelność tekstu, co bywa równoznaczne z tym, że tekst nie jest przesycony zbyt zróżnicowanym słownictwem. Niski wynik gęstości leksykalnej w ostatnim, najtrudniejszym zadaniu oznacza zatem, że uczniowie wyrażali swoje myśli w sposób bardziej klarowny niż w przypadku dwóch poprzednich zadań. Biorąc pod uwagę sekwencję zadań, można by założyć, że mniejsza gęstość leksykalna mogła wynikać z wcześniejszego przygotowania uczniów, tj. wykonania poprzednich zadań dotyczących tej samej tematyki, choć wcześniejsze badanie Nik i Adamsa (2014) wykluczyły związek znajomości tematyki zadania z jakością interakcji pomiędzy uczniami.

Ponieważ czas na wykonanie zadania był za każdym razem ten sam (10 minut), rosnąca liczba słów może wskazywać na to, że zwiększanie trudności prowokowało uczniów do szybszego tempa mowy, które jest jedną z miar płynności językowej (Segalowitz, 2010). Przeczy to wynikom badań Robinsona (2001) i Taguchiego (2007), które powiązały większą trudność zadania ze spadkiem płynności. Z drugiej strony, możemy uznać, że uczniowie dokonywali w pewnym sensie powtórzenia treści zadania (tj. zdrowie) w obrębie różnych kategorii, co zdaje się sprzyjać większej płynności (Kim i Tracy-Ventura 2013; Thai i Boers 2016). Ponieważ płynność nie była jednak poddana analizie w obecnym badaniu, wniosek ten musi być traktowany z ostrożnością. Jedną z przyczyn zwiększonej liczby słów może być natomiast bardziej motywująca natura zadania – być może im większe wyzwanie poznawcze, tym chętniej uczniowie wypowiadali się na zadany temat. Można również z dużą pewnością

przyjąć, że z każdym kolejnym zadaniem uczniowie byli coraz lepiej przygotowani do wypowiedzi ustnej, ponieważ mogli się odnieść do swoich poprzednich doświadczeń. Potwierdzaoby to konieczność odpowiedniego sekwencjonowania zadań (Malicka, 2020; Willis, Willis, 2006).

W badaniu udało się częściowo potwierdzić hipotezę Robinsona (2001) i wyniki metaanalizy Jacksona i Suethanapornkula (2013), a mianowicie, że zwiększona trudność zadania wpływa pozytywnie na bogactwo językowe. Ponieważ analizie nie poddano złożoności składni uczniów, możemy jedynie potwierdzić, że im trudniejsze zadanie, tym bardziej stymuluje ono uczniów do wykorzystania bogatszej leksyki. Jak wykazano, trudność zadania sprzyjała nie tylko jakości, ale również ilości wypowiedzianych wyrazów, co może wiązać się ze zwiększoną płynnością lub wynikać z konieczności odpowiedniego sekwencjonowania zadań, czyli planowania ich w czasie lekcji od najmniej do najbardziej wymagających poznawczo.

6. Wnioski

W przedstawionym badaniu wykazano związki pomiędzy trudnością zadania komunikacyjnego a bogactwem leksykalnym uczniów, którzy je wykonywali. W ramach podejścia zadaniowego, zadania są kluczowe dla rozwoju kompetencji językowej, ponieważ pozwalają uczącym się odbierać i przekazywać dane językowe, a więc poznawać nowe słowa i aktywizować słownik mentalny, skupiając się przede wszystkim na znaczeniu. Jak dotąd badacze manipulowali różnymi aspektami zadania w poszukiwaniu optymalnych warunków jego wykonywania. Wśród przytoczonych powyżej interwencji możemy wymienić manipulowanie czasem na przygotowanie się do wykonania zadania, pozwalanie uczniom na wykonywanie notatek, powtarzanie zadań przez uczniów i wykonywanie zadań o powiązanej tematyce. Niewielu badaczy zajmowało się dotychczas manipulowaniem trudnością zadania poprzez wykorzystywanie procesów poznawczych wyższego rzędu, takich jak np. myślenie kreatywne. Ponadto, większość dostępnych nam badań dotyczy bogactwa językowego uczniów i nie rozgranicza pomiędzy bogactwem leksykalnym a bogactwem semantycznym. W opisanym badaniu skupiliśmy się na bogactwie leksykalnym uczniów, wykorzystując siedem jego miar: ogólną liczbę słów, różnorodność i gęstość leksykalną oraz liczbę słów w czterech kategoriach frekwencyjnych (pierwszy i drugi tysiąc najczęstszych słów, słownictwo akademickie i słownictwo spoza list frekwencyjnych).

Analiza danych uzyskanych od 28 uczniów wykazała istotne statystycznie zmiany w każdej z siedmiu miar bogactwa leksykalnego. Przede wszystkim trudniejsze zadania generowały większą produkcję językową wśród uczniów,

a jednocześnie użycie mniej powszechnych słów. Oznacza to większe użycie słów z kategorii K2 (drugi tysiąc najczęściej używanych słów) i słów spoza list frekwencyjnych (słownictwo specjalistyczne, skróty, nazwy własne), przy niewielkim obniżeniu użycia słownictwa akademickiego. Jak wykazano, wraz ze stopniem trudności zadania zmalały też różnorodność i gęstość leksykalna, co może wskazywać, że wypowiedzi uczniów w najtrudniejszym zadaniu były bardziej klarowne dla ich rozmówców.

Jakiegokolwiek implikacje pedagogiczne powinny być traktowane z dużą ostrożnością, niemniej uzyskane wyniki mogą wskazywać na to, że konstruowanie zadań komunikacyjnych wykorzystujących procesy myślowe wyższego rzędu może pozytywnie wpływać na bogactwo leksykalne wypowiedzi uczących się. W przyszłych badaniach należałoby więc rozpatrzyć, czy zwiększanie się bogactwa leksykalnego nie odbywa się kosztem poprawności i płynności językowej.

Bibliografia

- Adams R., Nik N. (2014), *Prior knowledge and second language task production in text chat*, (w:) Gonzalez Lloret M., Ortega L. (red.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. Philadelphia, PA: John Benjamins, s. 51–78.
- Breen M. (1989), *The evaluation cycle for language learning tasks*, (w:) Johnson R.K. (red.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 187–206.
- Bygate, M. (2018), *Learning language through task repetition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cho M. (2018), *Task complexity, modality, and working memory in L2 task performance*. „System”, nr 72, s. 85–98.
- Cobb T. (2012), *Compleat lexical tutor*, <http://www.lextutor.ca/>
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., Li S., Zhu Y. (2018), *The effects of pre-task explicit instruction on the performance of a focused task*. „System”, nr 80, s. 38–47.
- Ellis R., Shintani N. (2014), *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London & New York: Routledge.
- Ellis R., Skehan P., Li S., Shintani N., Lambert C. (2020), *Task-based language teaching. Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foster P., Skehan P. (2012), *Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the Ealing research*, (w:) Housen A., Kuiken F., Vedder I. (red.) *Dimensions of L2 Performance and*

- Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, s. 199–220.
- Fu M., Li S. (2017), *The associations between the cognitive process of task performance and working memory*. „Modern Foreign Languages” nr 40, s. 114–124.
- Gębał P. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: PWN.
- Grabowski J. (2007), *The writing superiority effect in the verbal recall of knowledge: Sources and determinants* (w:) Rijlaarsdam G., Torrance M., VanWaes L., Galbraith D. (red.), *Writing and cognition: Research and applications*. Amsterdam: Elsevier, s. 165–179.
- Jackson D.O., Suethanapornkul S. (2013), *The cognition hypothesis: A synthesis and meta-analysis of research on second language task complexity*. „Language Learning”, nr 63(2), s. 330–367.
- Janowska I. (2019), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kim Y. (2015), *The role of tasks as vehicles for learning in classroom interaction*, N. Markee
- N. (red.), *Handbook of classroom discourse and interaction*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, s. 163–181.
- Kim Y., Tracy-Ventura N. (2013), *The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction?* „System”, nr 41, s. 829–840. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.005>
- Kormos J. (2014), *Differences across modalities of performance: An investigation of linguistic and discourse complexity in narrative tasks*, (w:) Byrnes H., Manch R.M. (red.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing*. Amsterdam: John Benjamins, s. 193–216.
- Kuiken F., Vedder I. (2011), *Task complexity and linguistic performance in L2 writing and speaking: The effect of modelling*, (w:) Robinson P. (red.), *Second language task complexity: Researching the Cognition Hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins, s. 91–104.
- Levelt W.J.M. (1989), *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Li L., Chen J., Sun L. (2015), *The effects of different lengths of pre-task planning time on L2 learners’ oral test performance*. „TESOL Quarterly”, nr 49, s. 38–66.
- Li S., Fu M. (2016), *Strategic and unpressured within-task planning and their associations with working memory*. „Language Teaching Research”, nr 22, s. 230–253.
- Long M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Oxford: Wiley Blackwell.

- Mehnert U. (1998), *The effects of different lengths of time for planning on second language Performance*. „Studies in Second Language Acquisition”, nr 20, s. 52–83.
- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega L. (1999), *Planning and focus on form in L2 oral performance*. „Studies in second language acquisition”, nr 21, s. 109–148.
- Park S. (2010), *The effect of pre-task instructions and pre-task planning on focus on form during Korean EFL task-based interaction*. „Language Teaching Research”, nr 14, s. 9–26.
- Patanasorn, C. (2010), *Effects of procedural, content, and task repetition on accuracy and fluency in an EFL context* (niepublikowana rozprawa doktorska). Northern Arizona University, Flagstaff, AZ.
- Philp J., Oliver R., Mackey A. (2006), *The impact of planning time on children's task-based Interactions*. „System”, nr 34(4), s. 547–565.
- Préfontaine Y., Kormos J. (2015), *The relationship between task difficulty and second language fluency in French: a mixed methods approach*. „The Modern Language Journal”, nr 99 (1), s. 96–112.
- Rada Europy. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Révész A., Gurzynski-Weiss L. (2016), *Teachers' perspectives on second language task difficulty: insights from think-aloud and eye tracking*. „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 182–204.
- Robinson P. (2001), *Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA*, (w:) Robinson P. (red.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 287–318.
- Róg T. (2018), *Kreatywność a skuteczne nauczanie języków obcych*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 93–98.
- Róg T. (2020), *Nauczanie języków obcych. Teoria, badania, praktyka*. Lublin: Werset.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Skehan P. (2009), *Modelling second language performance. Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis*. „Applied Linguistics”, nr 30, s. 510–532.
- Taguchi N. (2007), *Task difficulty in oral speech act production*. „Applied Linguistics”, nr 28/1, s. 113–135.
- Thai C., Boers F. (2016), *Repeating a monologue under increasing time pressure: Effects on fluency, accuracy, and complexity*. „TESOL Quarterly”, nr 50, s. 369–393.

- Wang Z., Skehan P. (2014), *Structure, lexis, and time perspectives: Influences on task performance*, (w:) Skehan, P. (red.), *Processing perspectives on task performance*. Amsterdam: John Benjamins, s. 155–185.
- Wigglesworth G., Elder C. (2010), *An Investigation of the Effectiveness and Validity of Planning Time in Speaking Test Tasks*. „*Language Assessment Quarterly*”, nr 7(1), s. 1–24.
- Wigglesworth G. (1997), *An investigation of planning time and proficiency level on oral test discourse*. „*Language Testing*”, nr 14, s. 85–106.
- Willis D., Willis J. (2008), *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Received: 03.01.2021

Revised: 11.03.2021

Timothée Charmion

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-2386-6600>

timothee.charmion@up.krakow.pl

CHRISTÈLE MAIZONNIAUX

La littérature de jeunesse en classe de langue.

Pour une pédagogie de la créativité

Grenoble : UGA Éditions, 2020, 296 p.

Keywords: didactics, literature for youth and children, language skills, French as a native language, French as a foreign language, French as a second language, French for academic purposes

Mots-clés: didactique de la langue, littérature de jeunesse, compétences linguistiques, français langue maternelle, français langue étrangère, français langue seconde, français sur objectifs universitaires

L'ouvrage de Christèle Maizonniaux se situe au croisement de deux champs de recherche : celui de la didactique des langues et des cultures et celui de la littérature de jeunesse. Inspiré de sa thèse de doctorat, il pose notamment la question de l'intérêt et de la place que peut occuper la littérature de jeunesse dans la didactique des langues étrangères. L'auteure y rend compte d'expérimentations qu'elle a elle-même réalisées dans le cadre de son expérience d'enseignement du français en Australie. Une partie de ces expérimentations se déroule notamment à l'Australian National University de Canberra. Ainsi, après avoir repris dans cette université un module de littérature française et francophone destiné à des apprenants australiens et internationaux dont les niveaux de français oscillaient entre A2 et B1, l'auteure constate qu'à ce niveau

encore peu élevé en langue cible, l'étude d'extraits de littérature générale longs, denses et sans réelle préparation préalable, engage les apprenants dans un travail fastidieux de traduction et de décryptage, souvent source de frustration et d'insécurité, en particulier chez les moins expérimentés. Pour préparer son public étudiant à la lecture de textes littéraires longs et difficiles et pour répondre aux défis posés par l'hétérogénéité de ce public (certains apprenants sont par exemple étudiants en arts, d'autres en commerce international ou en sciences), l'auteure a alors l'idée d'un semestre passerelle où les activités traditionnelles de lecture, d'analyse littéraire et d'écriture seraient toujours abordées en langue cible mais cette fois-ci par le prisme de la littérature de jeunesse.

Elle élabore donc un corpus d'œuvres de littérature de jeunesse française et francophone spécifiques, comprenant deux réécritures contemporaines parodiques du *Petit chaperon rouge* (le récit policier *John Chatterton détective* d'Yvan Pommaux et le conte *Le petit chaperon vert* de Grégoire Solotareff) ; deux albums francophones patrimoniaux (l'ouvrage québécois *Le chandail de hockey* de Roch Carrier et l'ouvrage suisse-romand *Reine* de Jacqueline Delaunay) ; ainsi qu'un livre illustré de 62 pages traitant des thèmes de la mort et du deuil (*Pochée* de Florence Seyvos). Retenues pour leur aspect culturel, leur profondeur, leur caractère accessible et leurs éléments facilitateurs (redundance texte-image, correspondance directe avec un ou plusieurs textes sources, inférences possibles au fil de la lecture...), ces œuvres sont introduites progressivement dans le cours, par ordre de difficulté croissante, en tenant compte notamment de leur quantité de vocabulaire nouveau et de leur longueur. Les étudiants ne se contentent alors pas d'en lire des extraits mais sont invités à les parcourir en totalité et à les relier ensuite avec l'histoire et la réalité socioculturelle des différents pays dont elles sont issues. La lecture et l'étude de ces œuvres donnent par ailleurs lieu à différentes activités d'écriture créative. Ainsi, après avoir lu et analysé *John Chatterton détective* et *Le petit chaperon vert*, chaque étudiant est invité à réécrire lui-même sa propre version du *Petit Chaperon Rouge*. De même, après la lecture de *Pochée*, l'auteure propose à ses apprenants un exercice d'écriture sous contrainte consistant à pratiquer la greffe d'un épisode nouveau dans le récit originel de Florence Seyvos.

De façon générale, Christèle Maizonniaux, dans son expérimentation à l'Australian National University de Canberra, semble donc avoir avant tout cherché à exploiter les caractéristiques d'innovation et les dimensions de laboratoire de la littérature de jeunesse pour les appliquer elle-même à la didactique du français. Avec cette expérimentation, elle montre par ailleurs que l'intégration de la littérature de jeunesse en classe de langue peut aussi produire des résultats encourageants en contexte universitaire. Outre le niveau de satisfaction de ses étudiants, elle constate en effet à l'issue du semestre, qu'ils ont

fait de nombreux progrès en langue cible, en améliorant notamment leurs compétences de lecture, de compréhension de l'écrit et de production écrite. En plus de ces compétences, ils semblent aussi avoir développé leurs compétences interculturelles. Enfin, autre observation intéressante : leurs représentations à propos de l'objet « littérature de jeunesse » semblent avoir évolué entre le début et la fin du semestre. Ils sont en effet beaucoup plus enclins à en reconnaître la richesse, le dynamisme et la créativité en fin de semestre (y compris les étudiants qui reprochaient auparavant à la littérature de jeunesse d'être trop « puérile »).

La fin de l'ouvrage de Christèle Maizonniaux, est quant à elle plutôt consacrée au prolongement de certaines pistes didactiques en relation avec ses expérimentations initiales. Elle y réfléchit notamment à la possibilité d'introduire des supports jeunesse d'autre nature dans le cours de langue et à d'autres niveaux. De plus, elle expose la possibilité d'avoir recours à d'autres dispositifs que ceux proposés dans la démarche présentée, de façon à pouvoir permettre par la suite aux apprenants de consolider un certain nombre de compétences en lecture-écriture ainsi que certaines compétences orales spécifiques.

Si dans l'ensemble, l'approche de Christèle Maizonniaux tient donc plus de la recherche didactique que de la recherche sur la littérature de jeunesse proprement dite, l'originalité de son parti pris et sa force de proposition tiennent bien dans le caractère pluridisciplinaire de sa démarche. En effet, à l'exception peut-être d'Emer O'Sullivan et Dietmar Rösler avec leur ouvrage *Kinder-und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht* (2013), peu de chercheurs ont réussi à évoquer de manière aussi explicite l'idée que la littérature de jeunesse pouvait aussi constituer, en cours de langue étrangère, une littérature passerelle, autrement dit une littérature préparant en langue cible à la lecture d'œuvres du champ de la littérature générale. Pourtant, à l'instar de cette dernière, la littérature de jeunesse s'ancre elle aussi dans une réalité sociale et culturelle dont l'étude peut assurément favoriser le développement de compétences culturelles, y compris en langue étrangère. Elle recouvre par ailleurs une grande variété de formes, de formats et d'usages de la langue qui peuvent également par la suite faciliter l'accès en langue cible à une littérature générale diversifiée. Enfin, il existe de nombreux phénomènes d'échanges entre le champ de la littérature de jeunesse et celui de la littérature générale, comme l'influence de la première sur la seconde et vice-versa. Jusqu'ici surtout exploités en Français Langue Maternelle, ces échanges gagneraient selon nous à l'être aussi en Français Langue Étrangère, Français Langue Seconde et Français sur Objectifs Universitaires, d'autant qu'ils contribuent à légitimer l'usage de la littérature de jeunesse, non seulement auprès de publics jeunes ou adolescents, mais également auprès de jeunes adultes exigeants et curieux, à l'image des étudiants que l'auteure a utilisés pour son expérimentation à l'Australian National University de Canberra.

En ce qui concerne la forme de cette expérimentation, on regrettera toutefois qu'elle n'intègre pas l'étude d'au moins une nouvelle ou un court roman pour adolescents (selon nous, le niveau A2/B1 des étudiants de l'auteure le permettait). Quant à son prolongement, on aurait aussi aimé avoir plus d'informations sur la forme et le contenu des cours de littérature générale suivis par les étudiants après leur semestre d'étude consacré à la littérature de jeunesse. Quelles œuvres ont été abordées pendant ces cours ? Les étudiants ont-ils alors eu la possibilité de les relier avec les livres jeunesse qu'ils avaient abordés précédemment ? Se sont-ils penchés sur des auteurs de littérature générale (« pour adultes » donc) ayant aussi écrit à destination de la jeunesse (comme Florence Seyvos par exemple) ? Les a-t-on orientés vers une approche comparative, à l'image de celles existant déjà en Français Langue Maternelle (comme celle de Marie-Claude Albert et Marc Souchon lorsqu'ils proposent par exemple de comparer *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier avec sa version pour adulte, *Vendredi ou les limbes du Pacifique*) ? Ainsi que l'ont montré Isabelle Nières-Chevrel, Sandra Beckett et d'autres spécialistes de la littérature de jeunesse, les formes du livre jeunesse, bien que différentes de celles qui régissent les œuvres pour adultes, peuvent effectivement inspirer les auteurs de littérature générale (nous avons cité l'exemple de Michel Tournier, mais à l'instar de ce dernier, de nombreux autres écrivains français et francophones des XX^e et XXI^e siècles ont aussi écrit à la fois pour les enfants et les adultes, à l'image de Marcel Aymé, Antoine de Saint-Exupéry, Claude Roy, Jacques Prévert, Henri Bosco, Jean-Marie Gustave Le Clézio, Marie NDiaye, Eva Almassy, Alain Mabanckou etc.).

Si l'on aurait donc aimé que l'ouvrage de Christèle Maizonniaux aborde un peu plus en détail les échanges possibles entre la littérature pour adultes et la littérature jeunesse, on saluera en revanche la volonté de l'auteure de les relier à de possibles applications en classe de langue – y compris en Français Langue Étrangère, Français Langue Seconde et Français sur Objectifs Universitaires (dans ces trois derniers champs, peu de didacticiens s'y sont jusqu'à maintenant risqués). Puisant au départ ses principes et démarches pédagogiques dans le domaine du Français Langue Maternelle, son ouvrage pourra par ailleurs également permettre aux enseignants de Français Langue Étrangère, Français Langue Seconde, Français sur Objectifs Universitaires, et éventuellement d'autres langues, de concevoir une approche communicative plus riche et plus nuancée que celle du CECRL pour l'enseignement de la littérature en langue. On y trouvera par exemple des activités qui en plus d'offrir un complément à celles des manuels de langue, pourront peut-être davantage inciter l'apprenant à s'investir émotionnellement en classe de langue. Enfin, la pédagogie défendue par l'auteure nous semble aussi propice à développer la créativité de l'apprenant, en l'amenant

notamment à jouer avec les histoires et outils spécifiques mis à sa disposition ainsi qu'à devenir lui-même auteur de ses propres récits créatifs.

Si le développement d'approches inspirées de celles proposées par Christèle Maizonniaux nous semble donc tout à fait souhaitable, il nous faut néanmoins signaler que leur mise en pratique pourrait se heurter à différents obstacles (rentabilité promue par les institutions, y compris universitaires, importance accordée aux certifications, calibration de l'enseignement et des savoirs, manque d'heures, diminution du temps alloué aux langues etc.). De telles approches supposent en effet la mise en place de dispositifs didactiques suffisamment longs et précis pour pouvoir obtenir par la suite des résultats significatifs dans les domaines d'apprentissage visés. Elles demandent aussi du temps pour cerner l'objet « littérature de jeunesse » et agir sur les représentations initiales des étudiants à son égard.

Enfin, si l'intégration de la littérature de jeunesse dans les enseignements en langues-cultures représente une alternative intéressante qui reste encore peu explorée, on peut également souhaiter que des échanges interdisciplinaires se développent entre enseignants-chercheurs en langue et en littérature de jeunesse (non seulement français et francophones mais aussi internationaux) pour exploiter plus avant en langue-culture les potentialités offertes par la littérature de jeunesse, ainsi que pour faire découvrir aux apprenants en langue une richesse qu'ils ne soupçonnent pas.

BIBLIOGRAPHIE

Maizonniaux C. (2020), *La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité*. Grenoble : UGA Éditions.

Received: 22.01.2021

Revised: 20.03.2021

Maciej Smuk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-0911-9046>

m.smuk@uw.edu.pl

Elżbieta Gajewska, Magdalena Sowa, Joanna Kic-Drgas

***Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej.
Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli***

Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2020, 238 s.

Keywords: specialist communication, teacher training, philology/language studies, curricula

Słowa kluczowe: komunikacja specjalistyczna, kształcenie nauczycieli, filologia/studia językowe, programy studiów

Monografia autorstwa E. Gajewskiej, M. Sowy i J. Kic-Drgas *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli* (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2020) dotyczy kształcenia filologicznego w Polsce widzianego przez pryzmat glottodydaktyki specjalistycznej. Oryginalność tej publikacji polega na tym, że – z jednej strony – jej Autorki mówią o przygotowaniu studentów do komunikacji specjalistycznej w języku obcym, z drugiej zaś – poświęcają uwagę przygotowaniu przyszłych nauczycieli języków obcych do nauczania języka specjalistycznego. Te dwa ujęcia uzupełniają się, stanowiąc jednocześnie filary monografii.

Recenzowana pozycja z pewnością zainteresuje osoby odpowiedzialne za programy studiów na studiach językowych (filologie, lingwistyki stosowane itp.) i nauczycieli praktycznej nauki języka, zwłaszcza nauczycieli różnych odmian specjalistycznych. Powinni po nią też sięgnąć studenci realizujący zajęcia

przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela. W szerszym ujęciu książka jest skierowana do decydentów zaangażowanych w diagnozowanie i projektowanie kierunków rozwoju polskich uczelni, także z punktu widzenia ich tzw. trzeciej misji, czyli konieczności nawiązywania współpracy ze środowiskiem zewnętrznym, tj. przedsiębiorstwami, jednostkami administracji państwowej, instytucjami społecznymi, placówkami oświatowymi i kulturalnymi itd. Publikacja powinna też trafić do przedstawicieli środowisk pracy, a więc pracodawców, pracowników działów personalnych czy osób odpowiedzialnych w firmach za szkolenia.

Monografia składa się z trzech rozdziałów – ich struktura i zakres tematyczny sprawiają, że można je czytać niezależnie (to duży atut), co nie zmienia faktu, że stanowią one spójną całość. Części zasadnicze uzupełniają wstęp i podsumowanie, spis bibliografii, wykazy skrótów i objaśnień stosowanych w publikacji, jak również obszernie załączniki, które zawierają informacje o komponentach glottodydaktyki specjalistycznej na studiach językowych w Polsce oraz dane wynikające z przeglądu programów studiów dokonanego przez Autorki (warto dodać, że szczegółowe informacje zawarte w aneksach mogą stanowić same w sobie przedmiot analizy i nie obligują czytelnika do odwoływania się do tekstu głównego).

W dalszej części recenzji zwrócę uwagę na najważniejsze atuty poszczególnych rozdziałów.

W rozdziale pierwszym *Filologia a otoczenie gospodarcze* Autorki – bardzo klarownie i przystępnie – przedstawiają możliwe związki między studiami językowymi a otoczeniem zewnętrznym. Przypominają też (sekcja 1.1.3 – *Filolog: rynek pracy* i nast.), że znajomość języków obcych znajduje się na liście priorytetów pracodawców, przewyższając swoją popularnością tzw. wiedzę branżową. Ta wysoka pozycja w rankingu dowodzi, że pracodawcy zrozumieli, iż czas niezbędny do opanowania języka obcego jest – zazwyczaj – nieporównywalnie dłuższy od czasu niezbędnego do zdobycia umiejętności związanych z daną branżą czy stanowiskiem pracy. Tradycyjne kursy językowe, organizowane w wielu przedsiębiorstwach w formie jednego lub dwóch spotkań w tygodniu, mogą więc nie spełniać podstawowych choćby oczekiwań pracodawców wobec kompetencji językowych pracowników biorących w nich udział (częstokroć całymi latami!). Poza danymi dotyczącymi oczekiwań pracodawców ważną częścią tego rozdziału są wszystkie treści na temat form współpracy między uczelniami a otoczeniem gospodarczym *sensu largo*. Z tego punktu widzenia inspirujące są przykłady konkretnych praktyk, które Autorki przytaczają w kilku miejscach (np. 1.2.1, 1.2.3) lub je omawiają. W sekcji *Przykłady współpracy kierunków filologicznych z sektorem gospodarczym* (nr 1.2.4), tematem są: kształcenie językowo-przedmiotowe (CLIL), włączanie

w programy studiów językowych przedmiotów związanych ze środowiskiem pracy, tworzenie kierunków hybrydowych (np. język w biznesie, lingwistyka w komunikacji specjalistycznej), realizowanie projektów badawczych z podmiotami zewnętrznymi, prowadzenie zajęć przez osoby związane ze środowiskiem gospodarczym, organizowanie grup zajęć w ścisłej współpracy z konkretnymi przedsiębiorstwami lub współtworzenie tzw. studiów dualnych.

Rozdziały drugi i trzeci, chociaż pod względem treści się różnią, to łączy je wspólny mianownik – Autorki analizują programy studiów językowych w zakresie sześciu języków – angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego – na 22 polskich uniwersytetach. Uzupelnieniem tych rozdziałów, a zarazem elementem, który powinien towarzyszyć ich lekturze, są aneksy, które zawierają szczegółowe zestawienia odnośnie do różnych aspektów nauczania języków specjalistycznych na studiach językowych. Jak wspominałem wcześniej, same w sobie stanowią one bezcenne źródło danych o filologiach obcych na polskich uczelniach.

W rozdziale drugim pt. *Filolog a znajomość specjalistycznych odmian języka obcego* Autorki porównują ofertę programów studiów językowych pod kątem przygotowania studentów do komunikacji specjalistycznej¹. Różnorodność stosowanego na poszczególnych kierunkach nazewnictwa – *język fachowy, język w świecie pracy, językowe warsztaty zawodowe, gatunki użytkowe w biznesie, języki specjalistyczne w przekładzie, dyskurs specjalistyczny* itd. – odzwierciedla różnorodność podejść do zagadnienia. Przegląd dokonany przez Autorki dowodzi, jak rozległy jest zakres tematyczny języków specjalistycznych nauczanych na studiach językowych – od ogólnych, jak np. język medycyny, po wąskie, np. język w obsłudze ruchu granicznego, język samorządu terytorialnego i NGO. Analiza ilościowa ujawnia też pewną (niepokojącą) tendencję: częstokroć za synonim języka specjalistycznego uznawany jest język biznesu (ekonomiczny, gospodarczy...) i tylko jemu poświęca się miejsce w programach studiów.

W świetle danych przedstawionych w rozdziale drugim szczególnie trafne wydają się zalecenia sformułowane przez Autorki w sekcji *Przygotowanie specjalistyczne filologów: konkluzje i wnioski* (nr 2.5). Rekomendują one w nauczaniu odmian specjalistycznych m.in. stosowanie zasad dydaktyki do celów zawodowych (która nie jest tożsama z dydaktyką dla potrzeb zawodowych) (Gajewska, Sowa: 2014: 46–47) oraz położenie nacisku na rozwijanie umiejętności strategicznych, które umożliwią adeptom samodzielnie rozwijanie kompetencji językowych w obrębie danej dyscypliny (danych dyscyplin) i w nowych, dynamicznie zmieniających się kontekstach.

¹ Przedmiotem analizy są programy studiów rozpoczynające się roku akademickim 2019/2020.

Rozdział trzeci, *Filolog jako nauczyciel języka obcego specjalistycznego*, to – zgodnie z moim stanem wiedzy – najbardziej nowatorska część publikacji w tym sensie, że nie istnieją w Polsce źródła, które tak przekrojowo omawiałyby problematykę kształcenia nauczycieli na studiach językowych, patrząc na nią przez pryzmat ich przygotowania do nauczania języka specjalistycznego. Moją uwagę zwróciły szczególnie dwie sekcje teoretyczne. W sekcji *Nauczyciel języka specjalistycznego: osoba do (zbyt?) wielu zadań* (nr 3.2) Autorki sporządzają listę zadań nauczycieli języków specjalistycznych, dając asumpt do refleksji na temat praktycznych implikacji na tym polu. W sekcji *Programowanie kształcenia w zakresie JOS: potencjalne trudności* (nr 3.4) mierzą się zaś z wyzwaniami planowania zajęć o tej specyfice. Ich bardzo realna i trafna analiza powinna zainteresować – w wymiarze praktycznym – autorów programów zajęć językowych i sylabusów przedmiotów.

Wnioski wynikające z analizy programów studiów językowych na 22 polskich uniwersytetach, dotąd nieprezentowane w piśmiennictwie fachowym, dowodzą niedostatecznej obecności lub wręcz nieobecności glottodydaktyki specjalistycznej w kształceniu nauczycieli. Jest to zaskakujące nie tylko ze względu na określony popyt na rynku pracy, lecz także dlatego, że kształcenie nauczycieli to jeden z trzonów kształcenia filologicznego – powinno więc ono podlegać systematycznej ewolucji, uwzględniając bieżące uwarunkowania ekonomiczne i społeczne. Zdanie zawarte w końcowej części sekcji *Kształcenie nauczycieli języków obcych specjalistycznych – perspektywy* (nr 3.6) skupia w sobie w jakimś sensie całokształt wyzwania: „Wprowadzenie do programów kształcenia nauczycieli języków obcych modułów poświęconych glottodydaktyce specjalistycznej pozwoliłoby w większym stopniu uwzględnić realia nauczania języków obcych we współczesnym świecie [...]” (s. 146). Warto dodać, że przykłady praktyk zamieszczone w tym rozdziale (np. Tabela 10) stanowią wystarczającą inspirację do refleksji o potencjalnych rozwiązaniach.

Mówiąc o zaletach monografii *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej...*, nie można też nie wspomnieć o istotnych – także ilościowo – treściach teoretycznych, które pozwalają uchwycić całościowo specyfikę nauczania języków specjalistycznych. Z jednej strony – są to autorskie wywody i odwołania intertekstowe na temat specyficznych cech tego typu komunikacji, np. uwagi o różnicach między terminami ‘tekst specjalistyczny’, ‘dyskurs specjalistyczny’, ‘gatunki specjalistyczne’ oraz ‘styl i rejestr’ (w sekcjach od 2.3.1 do 2.3.5), czy też rozważania o granicach kompetencji filologów/nauczycieli języków specjalistycznych (w sekcjach 1.1, 3.1 i 3.2); z drugiej strony – praktyk znajdzie w niej szereg rekomendacji i wskazówek dotyczących planowania: po pierwsze – kursów języków specjalistycznych, a po drugie – kursów kształcących nauczycieli języków specjalistycznych (np. w sekcjach 1.2.2, 1.2.3, 2.1.3, 2.2.5, 2.3.6, 3.3, 3.4 lub 3.6).

Przedstawione wyżej oceny i uwagi cząstkowe pozwalają mi określić recenzowaną monografię mianem kompleksowego kompendium na temat cech glottodydaktyki specjalistycznej, które łączy w sobie spójny naukowy wywód, bogatą analizę danych empirycznych i zbiór praktycznych zaleceń. Uważam, że monografia autorstwa E. Gajewskiej, M. Sowy i J. Kic-Drgas jest niezwykle cenna społecznie. Wypełnia ona lukę, jeśli chodzi o analizę obecnego stanu i scenariusze (koniecznych) ewolucji studiów językowych w Polsce. Stanowi również doskonałe uzupełnienie poprzedniej pracy o glottodydaktyce specjalistycznej dwóch z trzech Auterek (Gajewska, Sowa, 2014).

Bibliografia

Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.

Received: 03.03.2021

Revised: 11.03.2021

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Monika Janicka, Joanna Pędzisz 165

ARTICLES

1. Beata Gałań – *The language class in the digital age. Towards the integration of digital skills in foreign language teaching* 169
2. Agnieszka Pawłowska-Balcerska – *Developing foreign-language writing skills as illustrated by the Polish-German online tandem-tridem project „Schreiben (üben) im e-Tandem/e-Tridem” – possibilities and limitations* 185
3. Katarzyna Kozińska – *Ted Talks as resources for the development of listening, speaking and interaction skills in teaching EFL to university students* 201
4. Halina Chmiel-Bożek – *Mediating concepts with a new method of teaching French: C’est parti!* 223
5. Magdalena Steciąg, Urszula Majdańska-Wachowicz – *The use of Polish and Czech as a lingua receptive in comparison with English as a lingua franca – some remarks on multilingualism modes of communication with references to CSs and ICC* 237
6. Katarzyna Karpińska-Szaj, Agata Lewandowska – *Acquisition of linguistic complexity by learners with speech and language deficits in the context of inclusive education* 259
7. Jolanta Sypiańska – *The influence of foreign languages on L1: The case of intervocalic stop occlusion* 283
8. Iwona Kowal – *Sentence adverbials as a multidimensional issue in learning Swedish* 307
9. Wioletta Piegzik – *The regulatory function of linguistic intuition in the development of the lexical-semantic subsystem: Timed inference test* 321
10. Tomasz Róg – *Task difficulty influences learners’ lexical complexity* 337

BOOK REVIEWS

1. Timothée Charmion – Review of the book by Christèle Maizonniaux:
La littérature de jeunesse en classe de langue. Pour une pédagogie de la créativité 357
2. Maciej Smuk – Review of the book by Elżbieta Gajewska,
Magdalena Sowa i Joanna Kic-Drgas: *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli* 363

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>

