

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



**Konteksty badawcze w nauczaniu
podsystemów i sprawności językowych**



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 Ducourtieux (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 5

ARTYKUŁY

1. Mieczysław Gajos – *Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego* 9
2. Robert Skoczek – *Wirkung phonetischer Parameter des Deutschen auf nichtdeutsche Muttersprachler*innen* 25
3. Anna Jaroszevska, Piotr Milewski, Katarzyna Posiadała – *Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym* 43
4. Monika Szymańska – *Nauczanie podsystemu leksykalnego w edukacji przedszkolnej dzieci ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera* 67
5. Mirosław Pawlak – *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe* 79
6. Julia Lipińska – *L'anxiété langagière en classe de français: les attitudes des lycéens polonais envers l'enseignement/apprentissage de l'oral* 101
7. Monika Grabowska, Agata Zapłotna – *Świadomość metakognitywna w kształceniu sprawności pisania na studiach neofilologicznych na przykładzie italianistyki Uniwersytetu Wrocławskiego* 119
8. Paulina Oczko – *Miejsce sprawności językowych na zajęciach języka specjalistycznego (na przykładzie polskiego języka medycznego)* 135
9. Anna Pieczka – *Wymiany wirtualne jako forma kształcenia wspierająca rozwój umiejętności interakcji online* 151

RECENZJE

1. Anna Seretny – Recenzja książki K. Karpińskiej-Szaj, A. Lewandowskiej, A. Sopaty, B. Wojciechowskiej: *Reformulation in Foreign Language Learning* 167

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 173

WPROWADZENIE

Podsystemy języka, złożoność sprawności językowych i różnorodność grup, w których nauczany jest język obcy, wiążą kolejny numer Neofilologa. Liczba nadesłanych artykułów świadczy o tym, że temat „Sprawności i podsystemy w nauce języka obcego” budzi duże zainteresowanie badawcze i wskazuje na to, że zagadnienie to stanowi wciąż ważny punkt odniesienia w dydaktyce języków obcych. Prezentowane w niniejszym tomie artykuły ukazują wieloaspektowość zagadnienia, jakim w nauce języków obcych jest nauczanie sprawności i podsystemów języka.

Mieczysław Gajos zauważa, że mimo iż kompetencja fonetyczna ma znaczący wpływ na skuteczność porozumiewania się w języku obcym, jest w praktyce glottodydaktycznej traktowana – niesłusznie – w sposób dość marginalny. W artykule przedstawione zostały przykłady strategii wskazujące, w jaki sposób wykorzystać kompetencję fonetyczną języka ojczystego do kształcenia kompetencji fonetycznej w języku obcym i zoptymalizować w ten sposób proces uczenia się języka obcego. Wskazówki powstały w oparciu o doświadczenia Autora w pracy ze studentami uczącymi się języka francuskiego.

Robert Skoczek podejmuje dyskusję dotyczącą fonetycznych parametrów wpływających na oddziaływanie języka niemieckiego na odbiorców, którzy nie są niemieckojęzycznymi użytkownikami języka. Autor rozpoczyna dyskusję od zjawiska fonetycznej stereotypizacji (phonetische Stereotypisierung), wskazuje na realizację fonetyczną jako element tożsamości, by ostatecznie potraktować parametry fonetyczne jak np. tembr głosu, skala głosu, akcentowanie jako dystynktywne dla percepcji i recepcji dźwięków języka niemieckiego.

Anna Jaroszewska, Piotr Milewski i Katarzyna Posiadała wychodzą od znaczenia kompetencji leksykalnej w nauce języków obcych i podkreślają jej silny związek z kompetencją strategiczną. Badacze rozważają, jakie znaczenie przy doborze strategii uczenia się słownictwa mają cechy osobowości. W artykule przedstawiono wyniki badania związku pomiędzy wpływem czynników osobowościowych a doбором strategii uczenia się słownictwa, które zostało

przeprowadzone wśród uczniów szkół ponadpodstawowych. Analizę wieńczy refleksja na temat roli nauczyciela we wspomaganiu uczniów w odkrywaniu i uświadomieniu sobie swoich cech i preferencji w odniesieniu do procesu uczenia się języka obcego.

Monika Szymańska koncentruje się na nauczaniu języków obcych na etapie przedszkolnym dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, m.in. ze spektrum autyzmu i zespołem Aspergera. Autorka przedstawia raport ze zrealizowanego badania, które potwierdza postawioną w artykule tezę o skuteczności praktyki pedagogicznej wykorzystującej koncepcję inteligencji wielorakich Gardnera, zadania multisensoryczne i zabawę, by w ten sposób zmniejszyć częstotliwość występowania momentów krytycznych i wspomóc autonomię ucznia.

Mirosław Pawlak poświęca swoją uwagę miejscu, jakie zajmuje nauczanie gramatyki języka obcego w podejściu zadaniowym. W obliczu kontrowersji, jakie budzą dobór nauczanych struktur i stosowanych technik, moment na rozpoczęcie nauki gramatyki, Autor eksponuje sposób organizacji lekcji. Przedstawiając zasady podejścia zadaniowego, ze szczególnym naciskiem na fenomen zadania komunikacyjnego, Autor koncentruje się na roli nauczania struktur gramatycznych, sytuuje ten proces w polskiej rzeczywistości komunikacyjnej i przedstawia własną propozycję nauczania gramatyki wspomaganą zadaniami komunikacyjnymi.

Zagadnieniom lęku językowego, który osobom uczącym się uniemożliwia często rozwijanie sprawności mówienia w języku obcym, poświęcony jest artykuł **Julii Lipińskiej**. Podstawę rozważań, co stanowi jego największą przyczynę oraz w jaki sposób osoby posługujące się językiem obcym lęk językowy mogą przezwyciężyć, stanowi badanie empiryczne przeprowadzone wśród uczniów szkół ponadpodstawowych uczących się języka francuskiego. Analizę wieńczy konkluzja, że choć lęku językowego nie da się w pełni wyeliminować, to pozytywna atmosfera na zajęciach oraz brak oceniania mogą być bardzo pomocne.

Rozwojowi kompleksowej sprawności pisania w języku obcym przyglądają się **Monika Grabowska** i **Agata Zapłotna**. Autorki dążą do oceny samoświadomości metakognitywnej studentów w odniesieniu do sprawności pisania. W ramach przeprowadzonego badania starają się m.in. zdiagnozować umiejętności i potrzeby studentów w zakresie sprawności pisania, dokonać specyfikacji ich praktyk pisarskich, jak i określić udział tej sprawności w ich przyszłym życiu zawodowym.

Rosnące zainteresowanie polskim rynkiem pracy, a co za tym idzie: uczeniem się języka polskiego do celów zawodowych i specjalistycznych, stanowią kontekst dla rozważań **Pauliny Oczko**, która koncentruje się na nauczaniu polskiego języka medycznego. Refleksja wynikająca z przedstawienia raportu z przeprowadzonych badań dotyczy potrzeb językowych cudzoziemców, którzy planują podjąć pracę w polskim sektorze medycznym, i staje się przyczynkiem

do postawienia jednoznacznej tezy o konieczności włączenia analizy potrzeb do planowania kursów języka specjalistycznego.

Wobec postępującej globalizacji i powszechności korzystania z internetu, także w sferze edukacji, nie sposób pominąć form nauczania wykorzystujących nowoczesne technologie. Umiejętności podejmowania przez uczących się interakcji online zostały dostrzeżone i uwzględnione w dokumencie *CEFR Companion Volume*. Przeprowadzone przez **Annę Pieczkę** podczas polsko-włoskiej wymiany wirtualnej badanie ukazuje potencjał środowiska wirtualnego w realizacji działań interakcyjnych i rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych w języku docelowym.

Zapraszamy do zapoznania się z prezentowaną w niniejszym tomie tematyką i wyrażamy nadzieję, że prezentowane artykuły będą stanowiły dla Państwa inspirację do dalszych pogłębionych badań w tym zakresie.

*Monika Janicka
Joanna Pędzisz*

Mieczysław Gajos

Instytut Romanistyki

Uniwersytet Łódzki

<https://orcid.org/0000-0001-7625-9316>

mieczyslaw.gajos@uni.lodz.pl

Fonetyka języka ojczystego a kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym na przykładzie języka francuskiego

Phonetics of the mother tongue and the development of phonetic competence in a foreign language on the example of French

Correct and effective communication requires the mastery of all language subsystems. In the process of acquiring foreign languages in the educational environment, the development of phonetic competence is often treated as marginal. This is evidenced by the research results quoted in the paper. The paper is a starting point for a discussion on the usefulness of mother tongue phonetics in improving phonetic skills in a foreign language. The author's observations and research prove that the phonetics of the mother tongue should not be treated only as a source of interlingual interference. The knowledge and skills in phonetics acquired in the mother tongue can play the role of a positive transfer in shaping phonetic competence in a foreign language as well as help in mastering the correct perception and articulation of sounds and prosody.

Keywords: phonetics, phonological competence, mother tongue, foreign language, interference, transfer, comparative procedures, physiological analysis strategies

Słowa kluczowe: fonetyka, kompetencja fonologiczna, język ojczysty, język obcy, interferencja, transfer, procedury porównawcze, strategie analizy fizjologicznej

1. Wprowadzenie

Poprawność fonetyczna wypowiedzi ma kluczowe znaczenie dla skuteczności przekazu w paśmie języka mówionego. Zaburzenia aktu komunikacji werbalnej wynikają często z nieprawidłowej percepcji słuchowej, niepoprawnej artykulacji głosek lub niewłaściwego posługiwania się prozodią. Odpowiednio ukształtowany słuch fonematyczny oraz przyswojone umiejętności artykulacyjne zarówno na poziomie elementów segmentalnych, jak i suprasegmentalnych mają znaczący wpływ na skuteczność procesu porozumiewania się. Tymczasem w praktyce glottodydaktycznej, tj. w nauczaniu i uczeniu się języków obcych w środowisku edukacyjnym, obserwujemy tendencję do marginalnego traktowania komponentu fonetycznego przez autorów programów szkolnych, podręczników oraz samych nauczycieli. Dydaktyka fonetyki nie jest też ulubionym obszarem badań językoznawców czy glottodydaktyków. Kiedy w latach 2014–2015 przygotowywałem redakcję dwóch tomów „Neofilologa” (Gajos, 2014 [red.]; Gajos, 2015 [red.]), których tematyka dotyczyła nauczania i uczenia się podsystemów języka, pośród wielu nadesłanych artykułów dotyczących tej problematyki tylko trzy propozycje odnosiły się do wybranych aspektów kształcenia kompetencji fonetycznej (Piegzik, 2014; Szałek, 2015; Gajos, 2015). Zdecydowana większość traktowała o przyswajaniu leksyki oraz wybranych zagadnień morfoskładniowych.

Na podstawie przeglądu literatury glottodydaktycznej poświęconej zagadnieniom akwizycji poszczególnych podsystemów języka, można zauważyć, że w przypadku opanowywania fonetyki języka obcego występują dwie skrajne tendencje. Zwolennicy pierwszej, pośród których znajdują się między innymi Krashen i Terrell (1983), są zdania, że akwizycja systemu fonicznego powinna przebiegać w sposób naturalny, wyłącznie poprzez ekspozycję na język, implicytnie, bez konieczności zorganizowanego, systematycznego, obudowanego wyjaśnieniami i ćwiczeniami procesu nauczania i uczenia się. Taka postawa dotyczy zarówno kształtowania słuchu fonematycznego, jak i umiejętności artykulacyjnych.

Zwolennicy drugiej opcji, na przykład: Calbris (1971), Champagne-Muzar i Bourdages (1998), Guimbretièrre (1994) czy Lauret (2014), opowiadają się natomiast za włączeniem do procesu nauczania i uczenia się języka obcego treści fonetycznych, opracowaniem optymalnych programów systematycznego rozwijania kompetencji fonetycznej poprzez progresywne, ukierunkowane kształtowanie i rozwijanie poprawnej percepcji słuchowej oraz poprawnej wymowy. Osobiście, jestem zwolennikiem opcji drugiej, zwłaszcza w kontekście opanowywania języka obcego w warunkach szkolnych, gdzie *input* jest nieporównywalnie mniejszy i mniej zróżnicowany aniżeli w przypadku akwizy-

cji języka w warunkach naturalnych. W moich dotychczasowych pracach poświęconych kształtowaniu kompetencji fonetycznej w procesie glottodydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem fonetyki języka francuskiego (Gajos, 2010, 2014 [red.], 2015 [red.], 2017, 2019, 2020) starałem się zwrócić uwagę na konieczność szerszego wykorzystania badań językoznawczych i glottodydaktycznych dotyczących podsystemu fonetycznego w praktyce szkolnej na różnych poziomach nauczania.

W niniejszej publikacji chciałbym spróbować odpowiedzieć na pytania dotyczące wpływu fonetyki języka ojczystego ucznia na proces uczenia się fonetyki języka obcego.

A mianowicie:

- Czy i na ile doświadczenia fonetyczne języka ojczystego mają wpływ na kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym?
- Czy mają one charakter negatywny czy pozytywny?
- Czy można zoptymalizować proces kształtowania kompetencji fonetycznej ucznia w języku obcym wykorzystując posiadane przez niego doświadczenia z języka ojczystego?
- Czy bagaż fonetyczny ucznia, z którym rozpoczyna naukę nowego języka obcego, jest zbędnym balastem, który należy koniecznie wyeliminować, czy też można go skutecznie wykorzystać w celu opanowania nowych nawyków percepcyjno-artykulacyjnych?

2. Czym jest kompetencja fonetyczna?

Jak wcześniej wspomniałem nabywanie umiejętności fonetycznych w języku należy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich związana jest z procesem kształcenia percepcji słuchowej, druga natomiast dotyczy procesu kształtowania poprawnej wymowy, zarówno w obszarze artykulacji poszczególnych głosek, jak i stosowania różnych wzorców intonacyjnych i rytmicznych oraz umiejętności akcentowania. W wielu opracowaniach podręcznikowych, mowa tu o podręcznikach szkolnych do nauczania języków obcych, najczęściej pomija się kwestie percepcji dźwięków języka i elementów prozodycznych i w części poświęconej kształtowaniu kompetencji fonetycznej zamieszcza się jedynie ćwiczenia repetycyjne.

Tymczasem, pełne i optymalne opanowanie podsystemu fonicznego języka wymaga odpowiednich działań i zabiegów, które z jednej strony przełożą się na umiejętność poprawnego rozróżniania elementów segmentalnych i suprasegmentalnych oraz ich poprawnej interpretacji znaczeniowej, a z drugiej strony pozwolą na:

- poprawne, samodzielne emitowanie dźwięków języka,

- posługiwanie się różnymi rodzajami akcentów,
- nadawanie wypowiedziom znaczenia poprzez odpowiednie stosowanie wzorców rytmiczno-intonacyjnych (Komorowska, 1993: 88–99), (Cuq, Gruca, 2002: 73–176).

Kompetencja fonetyczna została w sposób prosty i dość klarowny zdefiniowana przez autorów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003; franc. CECRL 2001). Trzeba jednak zauważyć dość powierzchowne potraktowanie fonetyki w wydaniu z 2001 roku, w porównaniu z innymi podsystemami języka, którym poświęcono znacznie więcej miejsca. Warto w tym miejscu odnotować, że w wydaniu *CECRL – volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* z 2018 roku, część fonetyczna została zweryfikowana przez autorów opracowania i wzbogacona o istotne informacje dotyczące kształtowania kompetencji fonetycznej.

Aby lepiej dostrzec i prześledzić zaproponowane zmiany, przypomnijmy najpierw, w jaki sposób była definiowana kompetencja fonologiczna i jak wyglądał opis poziomów opanowania tej kompetencji w świetle dokumentu z 2001 roku.

Kompetencja fonologiczna (tego terminu używają autorzy ESOKJ) zakłada znajomość oraz umiejętność odbioru i produkcji:

- jednostek dźwiękowych języka (fonemów) i ich realizacji w różnych kontekstach (alofonów);
- cech dystynktywnych, które pozwalają na rozróżnianie fonemów: dźwięczności, stopnia otwarcia, labializacji;
- fonetycznej kompozycji słów (struktury sylabicznej, sekwencji fonemów, akcentowania wyrazowego, upodobnienia, wydłużenia).

Jeśli chodzi o fonetykę zdania i prozodię zwrócono uwagę na konieczność opanowania:

- akcentu i rytmu zdaniowego,
- intonacji,
- uproszczeń fonetycznych,
- redukcji samogłoskowych,
- form słabych i mocnych,
- elizji i łączy międzywyrazowych.

(CECRL, 2001: 91–92)

Skala umiejętności dla poszczególnych poziomów znajomości języka została sformułowana w sposób dość ogólnikowy, a jako punkt odniesienia przyjęto kompetencję fonologiczną rodzimych użytkowników języka (CECRL, 2001: 92).

Poziom A1	Wymowa bardzo ograniczonego zasobu przyswojonego słownictwa i wyrażen – zrozumiała dla rodzimego użytkownika języka, który jest osłuchany z przedstawicielami grupy językowej ucznia.
Poziom A2	Wymowa jest na ogół dostatecznie wyraźna, aby wypowiedź była zrozumiała, mimo obecności wyraźnego akcentu obcego, który może sprawić, że rozmówca musi prosić o powtórzenie.
Poziom B1	Wymowa jest wyraźnie zrozumiała, nawet przy pojawiającym się czasami obcym akcencie i przy występujących okazjonalnie błędach artykulacyjnych.
Poziom B2	Wymowa i intonacja są wyraźne i naturalne.
Poziom C1	Uczeń potrafi zmieniać intonację i właściwie umiejscawiać akcent zdaniowy, aby wyrazić delikatne różnice znaczeniowe.
Poziom C-2	Podobnie jak dla poziomu C1.

Autorzy ESOKJ z 2001 roku, z powodu braku jednoznacznych określeń na skali poprawności fonologicznej pozostawiają dużą swobodę interpretacyjną użytkownikom dokumentu, jeśli chodzi o kształtowanie umiejętności fonetycznych i stopień ich poprawności. Nawet moment rozpoczęcia systematycznego nauczania zagadnień fonetycznych pozostawiono osobom organizującym proces nauczania i uczenia się języka, co zostało wyrażone w pytaniu: „czy poprawność fonetyczna i płynność stanowią cel nauki już na wczesnym etapie kształcenia czy też mają być rozwijane na następnych etapach”. (ESOKJ, 2001: 105)

Zdecydowanie więcej informacji na temat kształcenia kompetencji fonetycznej ucznia znajdziemy w wydaniu ESOKJ z 2018 roku. Już we wstępie do dokumentu widać wyraźnie, że autorzy tomu uzupełniającego pochylili się nad fonetyką, zauważyli wcześniejsze niedostatki oraz brak precyzji w wielu określeniach i zaproponowali bardziej spójny, skoncentrowany na uczniu profil kształcenia i rozwijania jego umiejętności percepcyjnych i produkcyjnych w języku mówionym. Nowym rozwiązaniem było także przyjęcie „stopnia zrozumiałości wypowiedzi, jako głównej podstawy teoretycznej kontroli fonologicznej” (CECRL – VC, 2018: 49).

Kryterium zrozumiałości zostało natomiast zdefiniowane jako „wysiętek, który rozmówca musi podjąć, aby odkodować komunikat nadawcy”.

Według autorów nowego opracowania ESOKJ wysiętek ten zależy w dużym stopniu od akcentu towarzyszącego całej wypowiedzi, na który mogą mieć wpływ inne, wcześniej przyswojone przez ucznia języki. Jeśli zajrzemy do tabeli zawierającej wykaz deskryptorów dla poszczególnych poziomów opanowania kompetencji fonetycznej, to zauważymy, że aż do poziomu C2 dopuszcza się możliwość zachowania naleciałości innego akcentu niż akcent języka docelowego. Zakłada się, że na poziomie zaawansowanym nie powinien on jednak utrudniać rozumienia.

Stopień zrozumiałości będący wyznacznikiem opisu poziomów opanowania kompetencji fonetycznej opiera się także na poprawności artykulacji dźwięków i cech prozodycznych. W obszarze elementów segmentalnych zwraca się uwagę na opanowanie całego spektrum głosek języka obcego oraz na stopień precyzji ich artykułowania. Pojęciem kluczowym, które pojawia się na skali osiągnięć w obszarze kompetencji fonologicznej jest stopień wyrazistości i klarowności wymawianych dźwięków języka obcego. Natomiast w sferze elementów suprasegmentalnych podkreśla się skuteczne stosowanie cech prozodycznych w celu przekazania właściwego znaczenia komunikatu. Kluczowymi pojęciami dla ewaluacji prozodii uwzględnionymi na skali kompetencji fonologicznej są: stopień przyswojenia akcentu tonicznego, intonacji, rytmu, a także umiejętność posługiwania się nimi w celu uwypuklenia w przekazie konkretnej informacji. W edycji ESOKJ z 2018 roku zmienił się także sam sposób prezentacji skali umiejętności dla poszczególnych poziomów znajomości języka. Wykorzystując oś pionową od A1 do C2, stworzono oś poziomą obejmującą trzy obszary opanowania kompetencji fonetycznej:

- ogólne opanowanie systemu fonologicznego,
- wymowa głosek,
- cechy prozodyczne.

Deskryptory w tej wersji opisu ewaluacyjnego są bardziej precyzyjne i dostarczają o wiele więcej informacji pozwalających na zobiektywizowaną ocenę poziomu przyswojenia kompetencji fonetycznej ucznia. Jako przykład przytoczę zapisy sformułowane dla poziomu B2, który w starej wersji dokumentu był określony bardzo lakonicznie: „Wymowa i intonacja są wyraźne i naturalne”.

Obecnie zaś kompetencja fonologiczna na poziomie B2 została opisana w następujący sposób:

W zakresie ogólnego opanowania systemu fonologicznego oczekuje się, że użytkownik języka będzie używał poprawnej intonacji, poprawnie akcentował i wymawiał dźwięki języka w sposób wyraźny; w akcencie można wyczuwać wpływy innych języków, którymi posługuje się dana osoba, ale wpływ ten na rozumienie jest niewielki bądź nie ma go wcale.

W obszarze wymowy głosek kompetencja fonologiczna przekłada się na możliwość wyraźnego wymawiania dużej ilości głosek w długich częściach wypowiedzi ustnych. Całość wypowiedzi pozostaje zrozumiała mimo możliwości występowania stałych błędów artykulacyjnych. Na tym poziomie użytkownik języka może z pewną precyzją posługiwać się cechami fonologicznymi w słowach, które nie były wcześniej znane (np. akcent toniczny podczas lektury tekstu).

Jeśli chodzi o prozodię to zakłada się, że na poziomie B2 użytkownik jest w stanie posługiwać się akcentem, intonacją, rytmem, aby przekazać treść komunikatu

zgodnie z intencją nadawcy. Wpływ prozodii innych języków może być w dalszym ciągu odczuwalny.

(CECRL – VC, 2018: 142)

Jak widzimy, język ojczysty i inne języki obce są uwzględniane w ogólnej ocenie kompetencji fonologicznej, a ich obecność nie jest demonizowana i nie stanowi blokady w zdobywaniu ogólnej kompetencji językowej. Oczywiście dąży się do minimalizowania skutków wpływu naleciałości fonetycznych z innych języków, o ile utrudniają proces przepływu informacji, ale w żadnym punkcie nie ma mowy o ich całkowitym wyeliminowaniu. Dlatego też warto zastanowić się nad tym, jak wykorzystać język ojczysty w kształceniu kompetencji fonetycznej ucznia, aniżeli traktować go jak barierę w dochodzeniu do doskonałości i perfekcji artykulacyjnej, która nie jest w przypadku nauczania języka w warunkach edukacyjnych celem samym w sobie.

3. Świadomość fonetyczna w języku ojczystym a nauka języka obcego

Zanim omówię wpływ fonetyki języka ojczystego ucznia na kształtowanie kompetencji fonetycznej w języku obcym, spróbuję odpowiedzieć na pytanie o poziom rodzimej kompetencji fonetycznej uczniów, którzy kończą cykl kształcenia z polskiego i możliwość jej wykorzystania w nauce języka obcego. Moje rozważania na ten temat odniosę do studentów romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego, z którymi prowadzę trzy rodzaje zajęć z fonetyki języka francuskiego:

- ćwiczenia z fonetyki korektywnej języka francuskiego (I rok studiów – 60 godzin),
- wykład z gramatyki opisowej poświęcony fonetyce języka francuskiego (II rok studiów – 15 godzin),
- ćwiczenia z fonetyki języka francuskiego (II rok studiów – 30 godzin).

Przed rozpoczęciem zajęć z fonetyki korektywnej zawsze staram się poznać „przeszłość fonetyczną” moich studentów oraz zdiagnozować ich „świadomość fonetyczną”. W tym celu proszę ich o udział w krótkiej ankiecie, dotyczącej miejsca fonetyki na zajęciach z języka polskiego oraz na lekcjach języka francuskiego. Pojawiają się w niej następujące pytania:

- Czy lekcje języka polskiego w szkole wyposażyły Cię w wiedzę z zakresu fonetyki języka ojczystego?
- Na jakim poziomie nauczania pojawiały się zagadnienia fonetyczne z języka ojczystego?
- Wymień zagadnienia fonetyczne, o których uczyłeś się na lekcjach języka polskiego.

- Czy pamiętasz, jakie typy głosek występują w języku polskim. Wymień te, które znasz.
- Jaka jest ogólna zasada akcentowania wyrazów w języku polskim?
- Czy na lekcjach języka obcego miałeś zajęcia z fonetyki?
- Czy w podręczniku, z którego korzystałeś w szkole były wyjaśnienia fonetyczne?
- Czy w podręczniku, z którego korzystałeś były ćwiczenia fonetyczne?
- Na jakie elementy języka nauczyciel kładł największy nacisk na lekcjach języka obcego? Uporządkuj od 1 do 4
 - A) fonetyka (4)
 - B) ortografia (3)
 - C) słownictwo (2)
 - D) gramatyka (1)

Wyniki ankiet przeprowadzanych każdego roku nie napawają optymizmem. Są przytłaczająco pesymistyczne zarówno w odniesieniu do kształcenia fonetycznego z języka ojczystego, jak i nauczania fonetyki na lekcjach języka obcego. Nie będę przytaczał tutaj żadnych danych statystycznych, bo ich wahania z roku na rok są niewielkie, skupię się raczej na syntetycznej analizie jakościowej odpowiedzi, aby ukazać utrwalającą się tendencję do pomijania treści fonetycznych w ogólnym kształceniu językowym.

Jeśli chodzi o fonetykę języka ojczystego, to respondenci wskazują szkołę podstawową jako poziom, na którym mieli kontakt z zagadnieniami fonetycznymi; gimnazjum pojawiało się zaledwie w kilku odpowiedziach, a liceum w żadnej. Z zagadnień fonetycznych pojawiających się na lekcjach języka polskiego wymienia się najczęściej: głoski, podział wyrazów na sylaby i głośne czytanie. Pojedyncze osoby wskazują na akcent czy intonację zdania.

Z zapamiętanych nazw głosek w języku polskim podawano: samogłoski: ustne i nosowe, spółgłoski: dźwięczne i bezdźwięczne, twarde i miękkie. Na pytanie dotyczące sposobu akcentowania w języku polskim obserwujemy brak zgodności wśród respondentów. Według maturzystów, zgodnie z ogólną zasadą akcentowania w języku polskim, każda sylaba w wyrazie może być akcentowana.

Odpowiedzi udzielane przez respondentów świadczą więc o dość powierzchownej znajomości zagadnień fonetycznych, chociaż zarówno podstawa programowa, jak i podręczniki do nauczania języka polskiego jako języka ojczystego zawierają w sobie treści fonetyczne, które powinny odnajdować odzwierciedlenie w kształtowanej świadomości językowej uczniów (Awramiuk, 2018).

Nie lepiej przedstawia się sytuacja fonetyki na lekcjach języka obcego. Osoby, które uczyły się francuskiego w szkole, wskazywały na gramatykę i leksykę

jako na podsystemy traktowane w sposób priorytetowy przez nauczycieli. Ortografia była na trzecim miejscu i dopiero na samym końcu pojawiała się fonetyka. Większość ankietowanych twierdzi, że prawie nigdy na zajęciach z języka obcego nie pojawiały się zagadnienia fonetyczne. Niewiele osób wskazywało na obecność w podręcznikach komentarzy czy ćwiczeń fonetycznych. Wyniki ankiet w znacznym stopniu pokrywają się więc z zaprezentowaną na początku artykułu opinią dotyczącą miejsca fonetyki na lekcjach języka obcego w szkole, potwierdzoną także we wcześniejszych badaniach (Jaroszevska, 2009).

Z moich obserwacji wynika też, że uczniowie, którzy negocjują miejsce fonetyki na lekcjach języka obcego, najczęściej nie uświadamiają sobie, że kształcenie kompetencji fonetycznej jest zintegrowane z nauką innych podsystemów języka. Znajomość słownictwa to przecież nie tylko znajomość znaczenia czy znaczeń wyrazów, to także znajomość słowoforny fonicznej i słowoforny graficznej, to także znajomość relacji fonogramicznych zachodzących pomiędzy obiema formami. Fonetyka jest również obecna w nauczaniu gramatyki języka francuskiego, czego dowodem jest na przykład wymowa końcówek rzeczowników i przymiotników w rodzaju żeńskim.

Reasumując: na zajęciach z fonetyki języka obcego jest mi raczej trudno bazować na wiedzy studentów z zakresu fonetyki języka polskiego, dlatego też próbuję odwołać się do ich umiejętności fonetycznych, które zostały przyswojone i zinterioryzowane w sposób naturalny. Biorąc pod uwagę funkcjonalność fonetyki, jej pragmatyczne aspekty w procesie komunikowania się i posługiwania innymi podsystemami języka uważam, że warto pochylić się nad umiejętnościami fonetycznymi nabytymi w języku ojczystym ucznia i wykorzystać je optymalnie w celu kształtowania kompetencji fonetycznej w języku obcym.

4. Kompetencja fonetyczna języka ojczystego w procesie kształtowania kompetencji fonetycznej języka obcego: interferencja czy transfer pozytywny?

Zestawiając systemy fonetyczne języka ojczystego i obcego (Gniadek, 1979), można łatwo zauważyć różnice ilościowe i jakościowe, które mogą być jednym ze źródeł trudności pojawiających się w procesie nauczania i uczenia się języka docelowego. W przypadku francuskiego z rozbudowanym systemem samogłoskowym, interferencje ze strony polskiego dotyczą najczęściej tych samogłosek, które w polszczyźnie nie występują lub mają odmienny sposób artykulacji.

Z rozpoznawaniem i artykulacją samogłosek jednobrzmiennych polski student w zasadzie nie ma trudności, poza samogłoską pośrednią [y], która nie występuje w naszym języku i bywa percypowana i wymawiana jak [i] lub [u]. Dużo więcej problemów percepcyjno-artykulacyjnych sprawiają Polakom samogłoski wielobrzmiennowe, zwłaszcza te, które posiadają we francuskim

realizację otwartą lub zamkniętą. Polscy uczniowie i studenci, w sposób naturalny, zgodny z polską artykulacją ekwiwalentnych samogłosek mają tendencję do wymawiania ich w sposób otwarty. Najwięcej kłopotów mają z percepcją i prawidłową wymową tych samogłosek, które są zbliżone do polskiego *e*. Bogactwo wokalizmu francuskiego w zakresie wariantów *e* sprawia, że samogłoski [e], [ɛ], [œ], [ø], [ə] są rozpoznawane i reprodukowane jak polskie *e* otwarte. Nawet jeśli student słyszy różnicę brzmieniową polskiego *e* w stosunku do brzmienia którejś z samogłosek francuskich, to najczęściej nie jest w stanie jej poprawnie wymówić, co daje mniej więcej taki efekt:

Monsieur Eugène ne veut pas travailler à l'étranger.
[mɛsjɛɛʒɛn nɛvɛpatravajɛaɛlɛtʁɔ̃ʒɛ]

zamiast

[mɛsjøʒɛn nəʔpatravajɛaɛlɛtʁõʒɛ].

Interferencje na poziomie fonetycznym występują nie tylko w obrębie wokalizmu, lecz także konsonantyzmu, na przykład dźwięczność spółgłosek na końcu wyrazu:

(fr) <i>beige</i> [ʒ]	:	(pl) <i>beż</i> [ʃ]
(fr) <i>code</i> [d]	:	(pl) <i>kod</i> [t]

Możemy je również łatwo wykazać w sferze prozodycznej, czego przykładem jest stosowanie akcentu oksytonicznego w wymowie wyrazów francuskich.

Nawyki fonetyczne z języka ojczystego nie zawsze są źródłem interferencji. Odpowiednio wykorzystane w procesie dydaktycznym mogą być bardzo przydatne w kształtowaniu kompetencji fonetycznej w języku obcym, pełniąc funkcję transferu pozytywnego. Transfer ten będzie możliwy dzięki uświadomieniu uczącym się fizjologicznych mechanizmów powstawania poszczególnych głosek w języku ojczystym i wykorzystania ich w poprawnej artykulacji głosek w języku obcym. Przechodząc zatem od tego co znane do tego co nieznanego, od tego co bliskiego do tego co obcego, mamy szansę na wykorzystanie potencjału fonetycznego, który posiadają nasi studenci w języku ojczystym i ułatwienie im dochodzenia do poprawności artykulacyjnej.

5. Przykłady wykorzystania rodzimej kompetencji fonetycznej w nauce języka francuskiego

W tej części postaram się pokazać na konkretnych przykładach, w jaki sposób można na zajęciach języka obcego wykorzystać kompetencję fonetyczną języka ojczystego i zoptymalizować w ten prosty sposób proces kształcenia kompetencji fonetycznej w języku obcym. Ta część opiera się na moich doświadczeniach w pracy ze studentami uczącymi się języka francuskiego.

Zacznijmy od prostego przykładu dotyczącego intonacji zdania pytającego. Schematy intonacyjne wykorzystywane w języku polskim można z powodzeniem przenieść na język francuski, pokazując, że przy ich użyciu jesteśmy w stanie zmieniać znaczenie pytania. Nie ma zatem jednego obowiązującego schematu intonacyjnego w języku francuskim z jednostajnie wznoszącą się linią melodyczną zdania pytającego, jak to często przedstawia się uczniom, omawiając zagadnienie wypowiedzi interogatywnych. Wychodząc od polskiego przykładu pytania: *Kupiłeś truskawki?*, studenci starają się dopasować do niego różne wzorce intonacyjne, którymi posługują się w swoim języku, wyrażając przy tym: chęć zdobycia informacji i potwierdzenia faktu, zaskoczenie, zdziwienie, radość, obawę, irytację, znudzenie itp.

Kupiłeś truskawki? (tak, nie)

Kupiłeś truskawki? (o, tej porze roku?)

Kupiłeś truskawki? (super!)

Kupiłeś truskawki? (nie za wcześnie?, na pewno przyskane)

Kupiłeś truskawki? (znowu? Ile można?)

Kupiłeś truskawki? (przecież wiesz, że mam na nie uczulenie) itd.

Na zasadzie transferu pozytywnego przenosimy teraz to, co potrafimy wyrazić w języku ojczystym na pytanie w języku francuskim, prosząc studenta, aby starał się zastosować te same schematy intonacyjne, które stosował w języku ojczystym i wyraził znaczenie pytania poprzez intonację, zgodnie ze wskazaną intencją komunikacyjną:

Tu as acheté des fraises?

Procedura porównawcza może być z powodzeniem zastosowana w odniesieniu do każdego typu zdania.

Kolejny przykład dotyczy uświadomienia studentom występowania w ich systemie fonetycznym głosek, które są obecne w języku francuskim, a które powszechnie są uznawane za nieistniejące w polskim. Analizując realizację foniczną

polskich wyrazów, możemy w nich z łatwością odnaleźć wyraźne podobieństwa z brzmieniem francuskich głosek. Dotyczy to na przykład samogłosek nosowych. W świadomości naszych studentów istnieje przekonanie, iż w polszczyźnie mamy tylko dwie samogłoski nosowe, notowane odpowiednio ϵ i η : *kęs*, *wąs*. Tymczasem, każda polska samogłoska ustna posiada swój wariant nosowy, a stopień nosowości samogłoski zależy od jej otoczenia konsonantycznego (Dłuska, 1983: 53). W języku francuskim w wielu wyrazach występuje nosowe *a*, które pozostaje w opozycji fonologicznej do nosowego *o*: *lent* : *long*; *sang* : *son*; *ambre* : *ombre*, itd. Nieuświadomienie sobie obecności w polskim *a* nosowego, sprawia, że zamiast transferu pozytywnego, który moglibyśmy w sposób naturalny wykorzystać, obserwujemy najczęściej interferencję, polegającą na zastępowaniu francuskiego *a* nosowego polskim nosowym *o*. Wystarczyłoby zwrócić uwagę studentów na wymowę takich wyrazów jak: *awans*, *pasjans*, *fajans*, aby ułatwić im percepcję i wymowę francuskiego *a* nosowego: *avance*, *vacances*, *patience*, *faïence*, *France*, itd.

Inny problem dotyczący nosówek to ich synchroniczna wymowa w języku francuskim i asynchroniczna w języku polskim. Stąd tendencja do wymawiania francuskich nosówek „à la polonaise” z wyraźnie słyszalnym elementem ustnym poprzedzającym brzmienie nosowe. Oczywiście sposób wymawiania polskich nosówek zależy w znacznym stopniu od ich pozycji w wyrazie. W pewnych kontekstach ta wymowa jest mniej lub bardziej asynchroniczna. Autorzy *Słownika wymowy polskiej* (Karaś, Madejowa, 1977) uważają nawet, że ϵ i η na końcu wyrazu mają wymowę synchroniczną, która uznawana jest za poprawną i zgodną z polską normą. Można to wykorzystać, kształcąc umiejętność synchronicznej artykulacji francuskich samogłosek nosowych.

<i>Sq</i>	<i>sont, son</i>
<i>Mq</i>	<i>mon, mont</i>
<i>Tq</i>	<i>ton</i>
<i>Tę</i>	<i>teint, Tintin</i>

Wydłużenie charakterystyczne dla francuskich samogłosek nosowych akcentowanych, po których występuje spółgłoska lub grupa spółgłoskowa: [kē:z], [pō:s], [nūā:s], można otrzymać, posiłkując się polskimi przykładami: *Ale kęs!*, *Co za pąs!* *To tylko niuans!*

I na zakończenie kilka przykładów wykorzystania umiejętności wymowy polskich samogłosek w celu osiągnięcia brzmienia francuskich samogłosek pośrednich, które nie występują w polskim systemie wokalicznym. Tutaj także możemy zastosować procedury analizy fizjologicznej, która dopuszcza opis sposobów emisji głosek. Punktem odniesienia będą oczywiście samogłoski występujące

w języku ojczystym ucznia, które posłużą do uzyskania optymalnej artykulacji głosek w języku obcym.

Samogłoska [y]

Artykulacja samogłoski [y] łączy w sobie elementy wymowy właściwe dla dwóch samogłosek polskich [i] oraz [u]. Możemy zatem posłużyć się nimi dla otrzymania poprawnego brzmienia samogłoski [y]. W tym celu zalecamy ułożenie ust tak, jak przy wymawianiu znanej samogłoski [u], i nie zmieniając ich pozycji, prosimy o wymówienie samogłoski [i], która również znajduje się polskim systemie samogłoskowym.

Samogłoska [ø]

Podobny tok postępowania dydaktycznego możemy zastosować dla osiągnięcia poprawnej wymowy francuskiej samogłoski [ø]. Tym razem punktem wyjścia będzie artykulacja polskiego [u] oraz polskiego [ɛ]. Prawidłowa artykulacja [ø] wymaga silnej labializacji ust, którą osiągniemy wymawiając [u] i w tej pozycji zalecamy wymowę [ɛ], zwracając uwagę na to, aby czubek języka opierał się przednie dolne zęby.

Samogłoska [œ]

Francuska samogłoska [œ] łączy z kolei sobie cechy artykulacyjne polskich samogłosek [ɛ] i [ɔ]. Ułożenie warg wymaga ich zaokrąglenia jak przy wymowie polskiego [ɔ], natomiast język jest ułożony tak samo, jak przy wymawianiu e otwartego. Połączenie tych dwóch cech artykulacyjnych powinno dać w efekcie brzmienie francuskiego [œ]. Procedura analizy fizjologicznej może być z powodzeniem wykorzystana również w celu otrzymania brzmienia francuskiego [ʀ]. W tym celu możemy „podeprzeć się” wymową polskiej spółgłoski –h, proponując szybkie, naprzemienne wypowiedzianie sylab typu:

*Aha aha ara ara
Oho oho oro oro.
Ha he hi ho hu
Ra re ri ro rou*

6. Podsumowanie

Doświadczenia fonetyczne nabyte w języku ojczystym rzutują bezpośrednio na kształtowany poziom umiejętności fonetycznych w języku obcym. Dotyczy to zarówno percepcji, jak i artykulacji elementów segmentalnych oraz suprasegmentalnych. Wpływ

języka ojczystego w przypadku kompetencji fonetycznej nie zawsze ma charakter transferu negatywnego. Odpowiednio zastosowane strategie dydaktyczne pozwalające na wykorzystanie rodzimej kompetencji fonetycznej pozwalają na wykorzystanie transferu pozytywnego w kształtowaniu kompetencji fonetycznej uczniów w języku obcym. Procedury porównawcze, zastosowanie elementów strategii analizy fizjologicznej, odwoływanie się do wiedzy i umiejętności w języku ojczystym mogą sprzyjać optymalizacji kształtowania się kompetencji fonologicznej na każdym poziomie nauczania i uczenia się języka obcego.

BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E. (2018), *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka obcego*, (w:) Awramiuk E., Rozumko A. (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*. T. 7. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 167–185. Online: <http://hdl.handle.net/11320/9003/> [DW 4.05.2021]
- Calbris G. (1971), *La prononciation et la correction phonétique*, (w:) Reboullet A. (red.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette, s. 60–78.
- Champagne-Muzar C., Bourdages J. S., (1998), *Le point sur la phonétique*. Paris: CLE International.
- CECRL (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Editions Didier.
- CECRL (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris: Les Editions Didier. Online: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5/> [DW 4.05.2021]
- Cuq J. -P., Gruca I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dłuska M. (1981), *Fonetyka polska. Artystyka głosek polskich*. Warszawa-Kraków: PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (wersja polska). Warszawa: CODN, 2003.
- Gajos M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej. Fonetyka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos M. (red.) (2014), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*. „Neofilolog”, nr 43/2.
- Gajos M. (red.) (2015), *Enseignement/apprentissage des sous-systèmes des langues romanes. Nauczanie/uczenie się podsystemów języków romańskich*. „Neofilolog”, nr 44/1.

- Gajos M. (2015), *Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises*. „Neofilolog”, nr 44/1, s. 21–37.
- Gajos M. (2017), *Trening fonacyjno-oddechowo-rozluźniający a dydaktyka fonetyki języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 8–14.
- Gajos M. (2019), *Przydatność fonetyki w procesie przyswajania pozostałych podsystemów języka*. „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 57–61.
- Gajos M. (2020), *Fonetyka i ortografia dźwięku języka francuskiego. Od teorii językoznawczych do praktyki glottodydaktycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gniadek S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa: PWN.
- Guimbretière E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier-Hatier.
- Jaroszewska T. (2009), *L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de philologie romane en Pologne – quelques propositions de démarche pédagogique*, (w:) Paprocka-Piotrowska U., Zając J. (red.), *L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Réfléchir et agir*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 225–234.
- Komorowska H. (2002), *Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Warszawa: EDE-Poland.
- Karaś M., Madejowa M. (1977), *Słownik wymowy polskiej*. Warszawa: PWN.
- Krashen S. D., Terrel T. D. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. New York: Pergamon Press.
- Lauret B. (2014), *Enseigner la prononciation du français: questions et outils*. Paris: Hachette.
- Piegiż W. (2014), *Wpływ umuzykalnienia na przyswajanie podsystemu fonicznego u uczących się języków obcych: wyniki badania*. „Neofilolog”, nr 43/2, s. 165–179.
- Szałek J. (2015), *Principales problemas metodológicos en la enseñanza de los estudios universitarios polacos*. „Neofilolog”, nr 44/1, s. 9–20.

Received: 18.07.2021

Revised: 07.09.2021

Robert Skoczek

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

<https://orcid.org/0000-0002-1495-7116>

robert.skoczek@sprechwiss.uni-halle.de

Wirkung phonetischer Parameter des Deutschen auf nichtdeutsche Muttersprachler*innen

Effect of phonetic parameters on non-German native speakers

This paper tries to answer the question which phonetic parameters are particularly responsible for the sound of German. In particular, the accent-rhythmic structures are discussed. In doing so, we reflect on which factors also shape attitudes and perception of German

Keywords: German, prosodic, phonetic parameter, foreign language, perception, impression, stereotype

Słowa kluczowe: niemiecki, prozodia, parametr fonetyczny, język obcy, percepcja, oddziaływanie, stereotyp

1. Einleitung

Das Interesse an fremdsprachigem Lautklang scheint bis heute nicht nur in der Linguistik einen besonderen Stellenwert zu haben. Im Internet lassen sich diverse Videobeiträge finden, in denen der Klang des Deutschen und seine Wirkung auf Nichtmuttersprachler*innen thematisiert wird. Hochfrequentiert sind bei youtube.com beispielsweise Kurzbeiträge mit Gegenüberstellungen von Lexemen aus verschiedenen Sprachen, in denen die Lautgestalt des Deutschen absichtlich als aggressiv, überartikuliert und lautlich entstellt zum Vorschein kommt. Ob diese Darbietung wie etwa im Filmbeispiel (Internetquelle 1) berechtigt ist, kann in Zweifel gezogen werden, denn im Vergleich zur betont

sanften Aussprache der italienischen, spanischen, englischen oder französischen Wörter werden deutsche Wörter willentlich durch Artikulationschärfe und übertriebene Lautheit karikiert. Zum Beispiel lässt man das an Sonoranten reiche und dadurch eigentlich melodiose Wort *Schmetterling* viel härter klingen als das englische Äquivalent *butterfly*, das vergleichsweise mehr Obstruenten aufweist. Hinsichtlich der akzentrythmischen Struktur weisen beide Wörter Ähnlichkeiten auf, sodass sich diese zum Nachteil des Deutschen ausfallende Bewertung nicht auf objektive phonetische Eigenschaften stützt. Im vorliegenden Beitrag wird versucht, der Frage nachzugehen, welche phonetischen Parameter den Klang des Deutschen prägen und warum seine Klangwirkung als abgehackt, hämmernd, staccatoartig und wenig melodisch attribuiert, ja stereotypisiert wird.

2. Phonetische Stereotypisierung vs. phonetische Wirkung des Deutschen

In historischen Texten findet man Belege dafür, dass der Sprachklang unserer westlichen Nachbarn auch in der Vergangenheit auffiel. So soll Karl V., Kaiser des Heiligen Römischen Reiches, bereits vor 500 Jahren gesagt haben: „Ich spreche Spanisch zu Gott, Italienisch zu den Frauen, Französisch zu den Männern und Deutsch zu meinem Pferd.“ Schottelius schrieb hinzu: „Etliche Ausländer halten die Teutschen [...] (und was ihre Sprache betrifft) für grobe brummende Leute, die mit röstigen Wörtern daher grummen und mit harten Geleute von sich knarren [...]“ (Schottelius 1663). Auch in der Redewendung „gdzie żaba skrzeczy, tam Niemiec beczy“ (Lück, 1938: 194) wurde die Sprache der deutschen Kolonisten im Cholmer Land mit dem Schafgeblöke gleichgesetzt. Dieses Klangbild lässt sich ebenfalls in der jungen Vergangenheit in dem von Andrzej Rosiewicz gesungenen Lied „Najwięcej witaminy“ wiederfinden. In dem Hit, der bis heute im polnischen Rundfunk zu hören ist, werden implizit verschiedene Sprachklänge und ihre Wahrnehmung durch Polen angesprochen. So würde das Tschechische in polnischen Ohren niedlich, lustig sowie kindlich, vielleicht sogar kindisch klingen. Ungarisch gelte als Sprache, mit der man nichts anfangen kann. Die Verständigungsprobleme sind wohlweislich aus linguistischer Sicht auf sprachgenetische Differenzen zwischen der indoeuropäischen und der ugrischen Sprachfamilie zurückführbar. Der wiederum als hart wahrgenommene Sprachklang des Deutschen wird in dem Lied indirekt vermittelt:

Niemki czyste, oczywiste,
dobre są na żonę
Miałbyś zawsze wysprzątane
mieszkanie z balkonem

Lecz jak czułbyś się w tym domu
czystym, oczywistym
Gdyby w kuchni ktoś przy dziecku
mówił po niemiecku. (Internetquelle 5)

(dt.: Deutsche Frauen sind gepflegt und perfekte Kandidatinnen für eine Ehefrau. Deine Wohnung mit dem Balkon wäre immer blitzblanksauber. Wie würdest du dich allerdings in dem blitzblanksauberen Haus fühlen, wenn jemand im Beisein eines Kindes Deutsch sprechen würde. – RS)

In den exemplifizierten Texten kommen Bezüge auf Klangmerkmale des Deutschen vor. Grundsätzlich handelt es sich um Stereotype, also um Denkschemata, die vereinfachte Deutungsweisen, Generalisierungen und Überzeugungen über die Genese verschiedener Erscheinungen, insbesondere in Bezug auf andere Sozialgruppen enthalten. Stereotype, unabhängig davon ob sie positiv, neutral oder negativ sind, können auf eigene Erfahrungen, Erlebnisse zurückgehen, die auf Mitglieder einer Gruppe projiziert werden. Sie können aber auch als allgemein verbreitete Gedankenkonstrukte übernommen werden und in der jeweiligen sozialen Gruppe als kollektive Überzeugung über andere Ethnien, Nationen, Subkulturen etc. fungieren. Demzufolge führen Stereotype zur Aneignung von selektiven Informationen über die uns umgebende Welt (vgl. Sasińska-Klas Teresa, 2010: 8).

Die Stereotypisierung der deutschen Sprache ist zweifelsohne auch multifaktoriell bedingt, ihr liegen kognitive, emotionale und behaviorale Komponenten zugrunde. Das fragliche Image des Deutschen ist noch im Bewusstsein vieler Polen und Polinnen mit der Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen verbunden. Diese stereotypen Klangbilder müssen allerdings nicht mit der tatsächlichen Klangwirkung des Deutschen übereinstimmen und dem stereotypen Bild widersprechen und es widerlegen. Als phonetische Sprechwirkung wird Folgendes begriffen:

Die phonetische Sprechwirkung in der IK [Interkulturellen Kommunikation – R.S.] begreift Wirkung operationalisierend als das bewusste und unbewusste, mit Folgehandlungen verbundene Reagieren des Rezipienten auf paraverbal fungierende phonetische Formelemente der Äußerung in der kommunikativen Phase. (Hirschfeld, Neuber, Stock 2010: 60).

Für den vorliegenden Beitrag sind allerdings das aktuelle Befinden der Sprechenden, ihr Verhältnis zum Redegegenstand und zu den Rezipienten nicht vordergründig. Von Belang ist eher die Wirkung des Gesprochenen an sich. Das Augenmerk wird darauf gerichtet, welche phonetischen Parameter für diese Wirkung verantwortlich sind. Soweit mir bekannt ist, liegen keine quantitativen

Sprechwirkungsuntersuchungen vor, die auf der Gegenüberstellung von Klangproben verschiedener Sprachen basierten und mit Versuchspersonen durchgeführt worden wären, die diese Sprache nicht kennen. Die erhobenen Daten würden somit auf der Wahrnehmung und Wirkung der Sprachsignale basieren. Deswegen beruhen Attribute in Bezug auf das Deutsche wie stoßend, eckig, bellend und kläffend, aggressiv, hässlich, kalt, herrisch, rau und unmelodisch (vgl. Hirschfeld, 2002: 79) auf stereotypen Klangbildern, allgemeinen Impressionen und nicht auf empirischen Untersuchungen einzelner phonetischer Parameter. Wie ein solches Forschungsunterfangen operationalisiert und erfolgreich durchgeführt werden könnte, bedarf selbstverständlich einer tiefgründigen Methodenreflexion.

Nach Stock, Neuber und Hirschfeld (2010: 54) erstreckt sich der Wirkungsprozess über die präkommunikative, kommunikative und postkommunikative Phase. Die erstgenannte gehört nicht direkt zum Gegenstand der Sprechwirkungsforschung, sie erfüllt dennoch eine wichtige Funktion. Durch individuelle Erfahrungen, Kenntnisstand, Motivation, Zu- bzw. Abneigung, Gemütsverfassung der Rezipienten kann die Wirkung desselben Sprechtextes determiniert werden. Erst in der kommunikativen Phase werden, abgesehen von den vermittelten Inhalten, kognitive Prozesse aktiviert, die den Abgleich des akustisch Wahrgenommenen mit dem eigenen Kenntnisstand oder inneren Einstellungen und Meinungen herbeiführen. In der postkommunikativen Phase können diese Höreindrücke bewusst oder unterbewusst weiterverarbeitet werden und eine langfristige Verhaltens- und/oder Meinungsveränderung auslösen. In einem polnischen Internetforum über den Sprachklang von Fremdsprachen stieß ich auf einen interessanten Eintrag, der diesen Prozess teilweise widerspiegelt:

„Dla mnie niemiecki też był kiedyś okropnym językiem, zanim usłyszałam jak używają go Niemcy na co dzień. Myślę, że może być to kwestia mocnego polskiego akcentu większości naszych nauczycieli, co może brzmieć fatalnie, no i być może jakoś zakorzenionych w naszej świadomości urywków z płomiennych przemówień Hitlera, którymi bombardowano nas gdzieś tam kiedyś :)”. (dt.: Für mich war Deutsch einst eine furchtbare Sprache, bis ich die Deutschen im Alltag sprechen hörte. Ich glaube, der sehr starke polnische Akzent unserer meisten Deutschlehrer hinterlässt diesen fatalen Höreindruck, teilweise hängt das auch mit den tief in unserem Bewusstsein fragmentarisch verankerten Reden von Hitler, mit denen wir einst irgendwo bombardiert wurden. – R.S., Internetquelle 2)

Das vorstehende Beispiel illustriert, dass die Stereotypisierung der deutschen Lautgestalt soziokulturell geprägt sein kann. Untersuchungen von Sprechwirkungen des gesprochenen Deutschen können somit ein anderes Bild liefern und die Stereotypisierung durchbrechen.

3. Muttersprachlicher Sprachklang als Teil der Identität

Nach der Pubertät geht der Erwerb einer fremdsprachigen Aussprache alleine durch Imitation des Gehörten schrittweise zurück. Holzer (1994: 126) bezieht sie auf die bildhafte Erläuterung von Ternes (1976: 21) und vergleicht diese ursprüngliche Prädestinierung, jede beliebige Sprache akzentfrei zu sprechen, mit einer Fläche, in die an bestimmten Stellen Rezeptoren eingelassen sind. Die Rezeptoren sind in den ersten Lebensjahren auf dieser Fläche gleich strukturiert. Mit wachsendem Alter der Sprachteilhaber*innen werden manche Rezeptoren zuerst deaktiviert, später vollständig ausgeschaltet. Laut Cauneau (1992: 19) setzt dieser Spezialisierungsprozess schon mit dem dritten Lebensmonat ein. Frequenzen, Rhythmen und Intonationsmuster der ersten Sprache(n) richten Neugeborene danach, was sie bei der Entdeckung ihrer Umwelt vorfinden. Die verbliebenen aktiven Rezeptoren bilden somit eine Art Raster bzw. Filter, dessen Dichte und räumliche Verteilung über die Fläche von Sprache zu Sprache unterschiedlich ist. Diese Plastizität des Hörvermögens und die der Sprechorgane, die sich gegenseitig bedingen, lässt nach und die Perzeptions- und Artikulationsbasis der bislang erlernten Sprachen festigt sich im Gehirn. Andererseits spezialisiert sich unser Gehör auf die Identifikation der vertrauten Lautklänge und auf deren Herausfilterung aus jeder Menge anderer akustischer Reize, die für die Kommunikation als redundant empfunden werden. Im Menschengedrange, umgeben von fremdsprachigen Klängen, können wir die Prosodie der Erstsprache ohne Weiteres heraushören, als wären wir mit Funkantennen ausgestattet, die für bestimmte Wellenlängen ausgerichtet sind. Diese Fertigkeit ist lebensnotwendig und für eine Sprechkommunikation unabdingbar.

Die emotionale Bindung mit dem muttersprachlichen Lautklang ist auch in der Ausspracheschulung ein häufig auftretendes Thema. Oft möchten Lernende ihre persönliche Klangidentität nicht aufgeben, halten neue Artikulationsbewegungen für unnatürlich. Modifikationen der etablierten Artikulationsbasis werden zudem mit Scham und grobem Eingriff in das eigene Psychogramm verbunden (vgl. Dieling, 1991: 23–24). Mit welcher Überwindung das zusammenhängt, veranschaulicht das YouTube-Video (Internetquelle 3), in dem zwei Deutsche ihren italienischen Freund Falco darum bitten, dass er Deutsch ohne Akzent spricht. Dabei geht es eher darum, dass Falco das Deutsche imitieren soll, wie es sich für ihn anhört. „Aus Falco wird Frank“, wie einer der Freunde behauptet, denn „er wird zu einem ganz anderen Menschen“. Eine Fremdsprache ohne Akzent zu sprechen, bedeutet das Vertraute aufzugeben und das Neue bedingungslos anzunehmen. Falco versucht mit großer Anstrengung, mit starker Sprechspannung und kräftiger Dynamik zu artikulieren, um möglichst „Deutsch“ zu klingen. Interessant sind seine metasprachlichen

Reflexionen, in denen er das Deutsche als eine Sprache bezeichnet, in der es unmöglich ist, freundlich zu sprechen. Falco wird überdies von seinen Freunden vorgehalten, er spräche wie ein Diktator. Bei dieser Nachahmung des Deutschen scheint die Wirkung der paraverbalen Ausdrucksmittel eine entscheidende Rolle zu spielen. Sie sind für den Sprachklang prägnant und entscheiden in erster Linie über die Wirkung des Sprachklangs.

„Die größte Schwierigkeit beim Erlernen einer neuen Sprache liegt nach meinen Erfahrungen im Akzeptieren neuer Intonationsmuster. Eine Begründung mag darin liegen, daß Sprache und Aussprache den ganzen Menschen einbeziehen und Intonationsmuster eng mit der Persönlichkeit verbunden sind.“ (Cauneau 1992: 20).

Die japanische Schriftstellerin Yoko Tawada vermittelt in ihrem Buch „akzentfrei“, wie sie das Deutsche wahrnimmt, und argumentiert, warum sie diese neue Identität nicht annimmt:

„Die deutsche Sprache bietet mir nicht genug Vokale. „Lufthansa“ spreche ich „Lufutohansa“ aus, damit fast jeder Konsonant mit einem Vokal versorgt ist. Wo soll ich sonst hin mit meinen Gefühlen, die nur in den Vokalen zu Hause sind? Wie würde die Welt aussehen, wenn es nur Konsonanten gäbe? [...] Es ist mir unangenehm, und ich versuche deshalb, diese Laute mit wenig Druck auszusprechen, und nehme es in Kauf, dass mein japanischer Akzent dadurch verstärkt wird. Auch die expulsiven Konsonanten „p“ und „b“ bereiten mir Kopfschmerzen. Sie klingen verärgert, verachtend und abweisend.“ (Internetquelle 4)

Hierbei geht sie auf die Unterschiede auf der segmentalen Ebene ein, die zusätzlich die Wirkung des Sprachklangs und die Höreindrücke mitbeeinflussen. Die vom Japanischen abweichende Phonotaktik, die sich im Deutschen u.a. durch mögliche Konsonantenhäufungen in den Silbenrändern bemerkbar macht, kann den Lautsequenzen einen charakteristischen scharfen Klang verleihen. Darauf wird noch im Weiteren eingegangen.

4. Phonetische Parameter des Deutschen als Wirkungsfaktoren

Wie bereits oben exemplifiziert, wird eine Wirkung des Sprachklangs vor allem durch Suprasegmentalia geprägt. Das beweisen u. a. Parodien prominenter Personen durch Komiker. Auch die stereotypen Klangbilder des Deutschen und seine Attribute gehen vor allem auf prosodische Merkmale zurück. Im Folgenden wird deswegen die potenzielle Wirkung ausgewählter phonetischer Parameter besprochen.

4.1. Sprechstimmlage und Sprechumfang

In den Kommentaren unter dem in Punkt 3 verlinkten Videobeitrag (Internetquelle 3) ist die Anmerkung des Users Doctor Me besonders interessant. Er kommentiert:

„Ich finds so lustig wie deine Stimme dadurch tiefer wird. Das ist so als würde ich englisch sprechen, denn dabei geht meine Stimme nach oben. Da frag ich mich ob deutsch generell eine tiefere Sprache ist!“ (Originalschreibung).

Die unterschiedlichen Stimmlagen als sprachimmanentes Merkmal wurden bereits in einigen sprechwissenschaftlichen Forschungsarbeiten untersucht (vgl. Fredrich 1987, Nebert 2010). Der Sprechstimmumfang, also die Spanne zwischen den Maximum-Minimum-Ausschlägen, kann einerseits individuell variieren, andererseits lassen sich in der Fachliteratur Forschungsergebnisse zu zwischensprachlichen Differenzen in der Nutzung der Sprechtonhöhen nachverfolgen. Zuerst richteten die Forscher*innen ihr Augenmerk auf die so genannte mittlere Sprechstimmlage, also die Tonhöhe, um die sich die Stimme beim Sprechen bewegt und von der sie kurz nach oben oder unten abweicht.

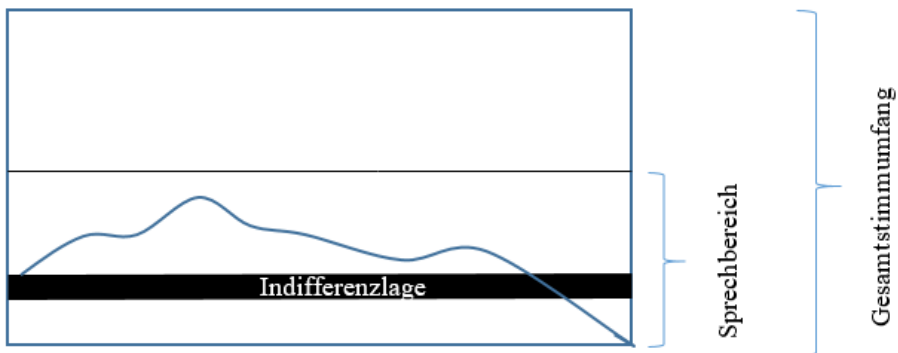


Abb. 1: Gesamtstimmumfang – Sprechbereich (Sprechumfang) – Indifferenzlage (Zacharias 1964: 25).

Die Stimmittellage ist in der Fachliteratur auch unter dem Begriff *Indifferenzlage* zu finden. Beide Begriffe werden in der Fachliteratur feiner differenziert (vgl. Nebert 2010). Hier werden sie allerdings synonymisch verwendet.

Der Spielraum der Grundfrequenz des Polnischen und des amerikanischen Englisch wurde bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jh. kontrastiv an einer Gruppe von männlichen Studierenden von Majewki, Hollien und Zalewski (1972) untersucht. Sie wiesen nach, dass Polnisch sprechende Männer im Gegensatz zu amerikanisch sprechenden Männern generell eine höhere mittlere

Sprechstimmlage nutzen. Zu einer ähnlichen Erkenntnis kam Fredrich (1987), die 50 Lehramtsstudentinnen im Alter zwischen 18 und 25 Jahren untersucht hat. Sie stellte die Hypothese auf, dass die Indifferenzlagen der ungarischen und deutschen Sprecherinnen einen ähnlichen Stimmbereich nutzen, während die mittleren Sprechstimmlagen der tschechischen, polnischen und russischen Sprecherinnen sich deutlich von denen der deutschen Studentinnen unterscheiden.

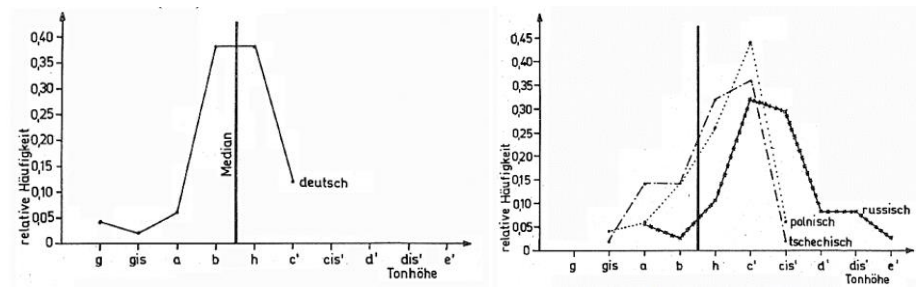


Abb. 2: Verteilung der mittleren Sprechstimmlage von deutschen sowie von tschechischen, polnischen und russischen Studentinnen (Fredrich 1987: 70)

Der berechnete Median bei den deutschen Sprecherinnen ist im Falle der polnischen und russischen Sprecherinnen laut Fredrich deutlich abgesetzt. Die auditiv gewonnenen Tonhöhen bestätigen, dass die mittlere Sprechstimmlage in einzelnen Sprachen auf unterschiedlichem Niveau realisiert wird. Nach den Ergebnissen der kleinen Stichprobe konnte angenommen werden, dass dieser phonetische Parameter zur Wirkung des deutschen Sprachklanges auf Polinnen und Polen beiträgt.

Aktuelle sprachkontrastive Forschungsergebnisse von Nebert (2010), der Deutsch und Russisch untersucht hat, legen nahe, dass die Indifferenzlagen nicht weit voneinander abweichen. Der wahrgenommene Unterschied erstreckt sich auf den gesamten Bereich des Stimmumfangs. Die Häufigkeit der Nutzung der einzelnen Frequenzbereiche ist im Sprechstimmumfang sprachspezifisch. Zum Ausdruck vergleichbarer Intentionen werden verschiedene Sprechstimmtöne eingesetzt. Sie stellen demzufolge eine potenzielle Wirkungskomponente in der interkulturellen Kommunikation und in der Wahrnehmung des Sprachklanges dar (vgl. Nebert 2010).

In den Ringvorlesungen zu Stimmidealen, die an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Wintersemester 2019 gehalten wurden, wurde mehrmals darauf hingewiesen, dass sich die Qualitäten von deutschen Frauenstimmen in den vergangenen Jahrzehnten verändert haben und die tiefen Stimmen bevorzugt sowie mit Kompetenz, Selbstsicherheit und Selbständigkeit verknüpft werden. Dies wirft ein neues Licht auf Fredrichs Forschungsergebnisse, die mittlerweile an

Aktualität verloren haben. Im Zusammenhang damit bestehen Desiderata, Stimmittellagen und Sprechstimmumfänge im Sprachvergleich Deutsch – Polnisch sprachkontrastiv zu verifizieren, weil die angesprochenen Stimmideale auch in Polen einem ähnlichen Wandel unterlagen (vgl. Osowicka-Konratowicz 2016).

4.2. Zentralisierender Wortakzent im Deutschen

Der Wortakzent wird in der Fachliteratur (z.B. Stock 1996, Steffen-Bagotowa 2000) in vielerlei Hinsicht behandelt. Dementsprechend kann der Wortakzent nach der Position im Wort klassifiziert werden. Unter diesem Aspekt sind die Betonungsregeln für die Akzentposition auf der Worzebene in Sprachen wie Italienisch, Tschechisch, Französisch oder Polnisch viel überschaubarer als die für das Deutsche. Im Italienischen und Polnischen wird bis auf wenige Ausnahmen immer die vorletzte Silbe im Wort betont. Das Tschechische kennzeichnet der initiale Akzent, wohingegen im Französischen die letzte Silbe betont wird.

Betrachtet man den Wortakzent als eine akustische Erscheinung, dann kann sich die Markierung der Akzentsilbe durch eine Kombination verschiedener Eigenschaften im Sprachsignal äußern. Grundsätzlich entsteht der Akzent durch gesteigerte Lautheit, temporale Veränderungen der akzentuierten Lautsegmente, höhere Dynamik und erhöhten Luftdruck durch Spannung der Muskulatur im Ansatzrohr. Die einzelnen Komponenten werden in den Sprachen unterschiedlich funktional genutzt und miteinander kombiniert.

Den deutschen Wortakzent charakterisieren erhöhte Sprechspannung und die damit verbundene Dynamik und Expression sowie gesteigerte Lautheit.

Im Gegensatz zum deutschen Wortakzent verteilt sich die Artikulationsenergie beispielsweise im Polnischen über das gesamte Wort hin fast gleichmäßig. Hierdurch büßen unbetonte Vokale kaum an ihrer Qualität ein. Die akustischen Eigenschaften variieren in Abhängigkeit von der Länge des Wortes. In Zweisilbern nimmt der polnische Wortakzent einen dynamischen Charakter an. In längeren Wörtern nimmt stattdessen die Tonhöhe überhand. Änderungen der Grundfrequenz korrelieren oft mit einer geringfügigen Dehnung des Akzentvokals (vgl. Sawicka 1995: 177). Die gleichmäßige Verteilung der Artikulationsenergie fördert eine ziemlich präzise Aussprache von betonten und unbetonten Silben.

Im Falle des deutschen Wortakzents konzentriert sich die gesamte Artikulationsenergie auf die Akzentsilben, die über die ganze Lautsequenz als akustische Beats emporkragen. Sie sind viel dynamischer und lauter im Vergleich zu den unbetonten Silben, denen hingegen die Artikulationsenergie entzogen wird. Sie werden abgeschwächt und leise. Die Artikulatoren werden dadurch träge und die artikulatorischen Bewegungen werden weniger präzise ausgeführt. Betrachtet man das Vokalviereck mit den peripher besetzten Stellen,

so tendieren die unbetonten Vokale im zentralen Bereich artikuliert zu werden und nehmen je nach Distribution die Positionen um den Zentralvokal [ə] an oder werden gänzlich getilgt. Der Entzug der Artikulationsenergie in den unbetonten Silben bewirkt, dass auch Konsonanten und Konsonantenhäufungen davon betroffen werden können. Konsonantenhäufungen werden vereinfacht, indem ihre Artikulationsstellen aneinander angeglichen werden, z. B. *hast du Zeit* [h'assə tsaɛt], oder indem sie reduziert werden, z. B. *Marktplatz* [m'a:kplats]

Die Unterschiede zwischen betonten und unbetonten Redesequenzen machen sich auditiv erst besonders bemerkbar, wenn ein Wort einen Wortgruppenakzent erhält, denn derselbe Mechanismus umfasst im Deutschen nicht nur die Wortebene, sondern erstreckt sich auch auf Syntagmen und Sätze, in denen Synsemantika diesem Energieentzug unterworfen sind. Dies setzt segment- und silbenverändernde Prozesse in Gange.

Dieser deutsche Wortakzent als phonetischer Parameter ist für die wahrnehmbaren Luftdruck- und Lautheitsunterschiede zuständig, die bei nichtdeutschen Muttersprachler*innen den „bellenden“ Höreindruck hinterlässt.

4.3. Rhythmische Strukturen

Der starke zentralisierende Wortgruppenakzent prägt die rhythmischen Strukturen im Deutschen. Deutsch gehört zu der Gruppe der akzentzählenden Sprachen. Polnisch weist ähnlich wie Italienisch oder Spanisch hingegen Merkmale einer silbenzählenden Sprache auf. In akzentzählenden Sprachen fällt der Rhythmusschlag in einer Äußerung in etwa zeitgleichen Abständen. Diese Rhythmusschlagpositionen werden meist von Akzentsilben der Wörter mit dem größten Sinngehalt besetzt. Damit die zeitlichen Abstände zwischen Akzentsilben trotz variierender Anzahl der dazwischen befindlichen unbetonten Silben möglichst gleich bleiben, werden die Lautsegmente in den nichtakzentuierten Redesequenzen quantitativ und qualitativ stark verändert. Die Wortgruppenakzente entziehen analog zu dem Wortakzent den unbetonten Silben und Wörtern in der Pro- und Enklise die Artikulationsenergie. Dies führt zu weitgehenden Modifikationen auf segmentaler Ebene bis zum völligen Schwund von Einzellauten oder Silben:

In der vorangehenden Abbildung werden mit den großen Kreisen Akzentsilben markiert, um die herum sich die unbetonten Silben gruppieren. Segment- und Silbenstrukturen in Formwörtern wie Pronomina, Artikel und Präpositionen werden bei niedrigen Artikulationspräzision und bei schnellem Sprechtempo qualitativ verändert. In der polnischen Äußerung *jechaliśmy samochodem* kann es infolge des erhöhten Sprechtempos lediglich zur geringfügigen Zentralisierung der Vokale kommen, die sich allerdings auf die rhythmische Struktur der Äußerung nicht gravierend auswirkt. Alle Silben dauern fast gleich.

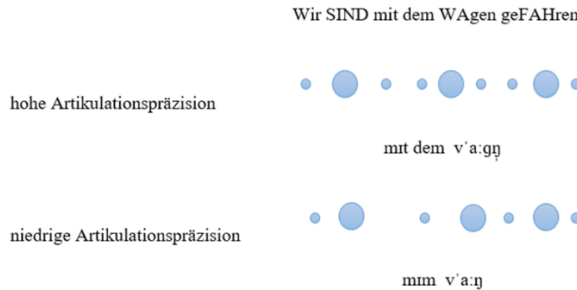


Abb. 3: Reduktion der unbetonten Silbenzahl zwischen zwei Akzentsilben (Diagramm und Beispiele erstellt vom Autor des vorliegenden Beitrags).

Im Deutschen dominieren also laute und kräftige Akzentsilben den Re-
defluss. Der deutsche Sprechrhythmus erweckt mit den deutlichen Akzent-
schlägen sog. „Beats“ den Eindruck einer „hämmernden“, eventuell einer als
aggressiv oder streitend wahrgenommenen Sprache. Hirschfeld (2002: 81)
meint: „Diese Unausgeglichenheit prägt den Klang des Deutschen für Ler-
nende aus China, Frankreich oder Finnland, es wirkt unruhig, stoßend, hart.“
(Hirschfeld, 2002: 81). Einen ähnlichen Höreindruck hinterlässt Deutsch auch
bei anderen nichtdeutschen Muttersprachler*innen, deren Muttersprache e-
her zum silbenzählenden Typus gehört, wie das vorangehende Videobeispiel
des Deutschlernenden aus Italien zeigt. Der zentrierende Wortakzent und der
daraus resultierende deutsche Sprechrhythmus als phonetische Parameter
können somit bei der Klangwirkung des Deutschen in anderen Sprachgemein-
schaften als besonders markant hervortreten.

4.4. Sonoritätsprofile in den Silbenrändern

Als wichtiger phonetischer Parameter gilt die Silbenstruktur. Für silbenzäh-
lende Sprachen ist der einfache Silbenbau typisch. Der Silbenonset besteht
aus einem oder höchstens aus zwei Konsonanten, die Silbenkoda bleibt unbe-
deckt. Die CV-Struktur weisen auch viele asiatische Sprachen auf, deswegen
können Konsonantenhäufungen in beiden Silbenrändern den Deutschlernenden
Ausspracheschwierigkeiten bereiten (vgl. internetquelle 4). Die mit mehr-
eren Obstruenten bedeckten Endränder der Silben, wie etwa in *Herbst*
[hɛ^ɸpst], können für Hörende mit Herkunftssprachen, in denen offene Silben
vorherrschen, befremdlich wirken. Der irische Komödiant Dylan Moran ver-
glich diesen Klang des Deutschen mit einer „Schreibmaschine, die eine Alufo-
lie frisst [...]“. Das deutet darauf hin, dass das Vorkommen von Konsonanten-
häufungen auch ein wichtiger Wirkungsparameter ausmacht.

Allerdings liegt es wahrscheinlich nicht nur an den Konsonantenhäufungen selbst, sondern es hängt auch von deren phonotaktischen Organisation der Silbenränder ab, d.h. in welche Abfolge sonore und nichtsonore Lautsegmente in einer Lautsequenz auftreten, den die Sonorität kann auch in Silbenränder steigend, fallend, gleich, steigend-fallend, steigend-fallend-steigend sein. Konsonantenhäufungen sind auch im Polnischen stark vertreten, z. B. *ptactw* [ptatstf] (dt. der Vögel). Dennoch können die in beiden Sprachen vorhandenen Cluster in den Silbenrändern als akustisches Signal unterschiedlich wirken. Es fragt sich deswegen, ob die distributionelle Anordnung der Segmente nach deren Sonorität bzw. Konsonantenstärke im Redefluss den „hämmernden“ Höreindruck des Deutschen zusätzlich fördern kann.

Die phonotaktischen Strukturen des Deutschen sind in den Silbenrändern dem allgemeinen Silbenbaugesetz, dem sog. Sonoritätsprinzip unterworfen. Unter Sonorität wird im Allgemeinen die inhärente Schallfülle einzelner Laute verstanden (vgl. Wiese, 2011: 71). Als Korrelat für Sonorität werden ihre Tragfähigkeit und Lautheit angesehen (vgl. Noack, 2010: 59).

Nach dem Sonoritätsprinzip „sollten nämlich in der idealen Silbe die Ränder spiegelbildlich so strukturiert sein, dass im Anfangsrand die Sonorität zum Silbenkern hin zunimmt und von diesem weg im Endrand entsprechend abnimmt.“ (Grassegger, 2006: 69).

Betrachtet man also diese Anordnung aus auditiver Sicht, kommt es im Sprachsignal zu einem regelmäßigen Wechsel zwischen Lautgruppen, die sonoritätsarm sind und in peripheren Silbenrändern vorkommen, und Lautgruppen, die eine hohe Sonorität aufweisen und sich um den Silbenkern herum anhäufen. Zwischen den sonoren Lautsequenzen treten somit Häufungen von Obstruenten mit intensiven, starken Friktionen und Explosionen, nicht selten mit Aspirationen, auf. In Abbildung 5 wird dieser Wechsel mit den Sonoritätsgipfeln und den dazwischen liegenden Sequenzen von Fortiskonsonanten am Beispiel des Wortes *selbstverständlich* illustriert.

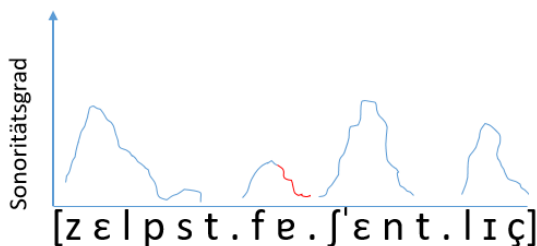


Abb. 4: Verteilung der Sonorität im Wort *selbstverständlich* (Diagramm erstellt von R.S.).

Während die Sprechspannungsunterschiede (Fortis-Lenis-Oppositionen) im deutschen Konsonantismus eine primäre Rolle bei der Distinktion der Wörter spielen, werden Obstruenten in romanischen und slawischen Sprache mit geringerer Sprechspannung realisiert. Die Stimmlippenaktivität hat dabei eine phonologische Relevanz. Im Gegensatz zu deutschen Silbenbau orientiert sich die Distribution der einzelnen Konsonanten im Polnischen nicht so stark an dem Sonoritätsprinzip. Dadurch können in Silbenrändern Konsonanten unterschiedlich miteinander kombiniert werden.

Silbenrand	Sonoritätsprofil			
	steigend	fallend	gleichbleibend	gemischt
Onset	<u>broń</u> [brɔɲ]	<u>rteć</u> [rtɛɲɕ]	<u>mnać</u> [mnɔɲɕ]	<u>drɛnać</u> [drɛɲɔɲɕ]
	<u>Brauch</u> [brɔɔx]	---	---	---
Koda	<u>kadr</u> [kadɾ]	<u>tort</u> [tɔɾt]	<u>fakt</u> [fakt]	<u>semestr</u> [s'ɛmɛstr]
	---	Wort [vɔ't]	---	---

Abb. 5: Sonoritätsprofile in polnischen und deutschen Silbenrändern (Diagramm erstellt von R.S. in Anlehnung an Szpyra-Kozłowska 2000).

Der Wechsel zwischen der Sonorität um den Kern herum und den Fortis-Konsonanten im Anfangs- und Endrand der Silbe kann gewiss für die Wirkung des deutschen Lautklanges mitverantwortlich sein. Die Möglichkeit dieses Wechsels besteht im Polnischen auch innerhalb der Silbenränder. Dadurch wird der scharfe Klang der Explosive und Frikative durch die dazwischen distribuierten Sonoranten durchbrochen. Daraus kann man schließen, dass nicht nur Konsonantenhäufungen, sondern auch ihre innere Struktur, die o. g. phonotaktische Organisation der Silbe den Höreindruck beeinflussen kann.

4.5. Silbenschnitte im Deutschen

Das Standarddeutsche gehört zu den Silbenschnittsprachen (vgl. Becker, 2013: 85). Die deutschen Akzentvokale können mit dem Folgekonsonanten auf zweierlei Weise verbunden werden. Zum einen kann der Akzentvokal seinen artikulatorischen Höhepunkt erreichen und dann zum folgenden Konsonanten abgleiten. Diese Art des Übergangs wird als sanfter Schnitt oder loser Anschluss bezeichnet. Zum anderen kann der Abglitt des Vokals auch nicht vollständig realisiert werden, d. h. der Übergang vom Vokal zum folgenden Konsonanten erfolgt kurz vor dem artikulatorischen Höhepunkt des Akzentvokals.

Dadurch entsteht ein Effekt eines abrupten Vokalabbruchs. Diese Übergangsart erscheint in der Literatur als scharfer Schnitt oder fester Anschluss. „Die Zunge erreicht nicht die Peripherie des Vokalraums, daher ist der Artikulationspunkt bei Kürze „zentralisiert“, was durch das Merkmal „ungespannt“ ausgedrückt wird.“ (Becker, 2013: 88). Durch Silbenschnittunterschiede können lange und kurze Akzentvokale auch bei sehr hohem Sprechtempo auseinander gehalten werden. Bei schnellem Sprechen verkürzt sich die Dauer der Langvokale. Der Silbenschnitt bleibt erhalten als wichtiges Distinktionsmerkmal.



Abb. 6: Anschlüsse des Akzentvokals im polnischen und im deutschen Wort *rund* (Diagramm erstellt von R.S).

Die mit Vierecken symbolisierten Silbenränder und der dazwischen abgebildete Artikulationsverlauf der Akzentvokale veranschaulichen, dass der betonte kurze Vollvokal im Deutschen kurz vor der erreichten artikulatorischen Höhe abgebrochen wird. Anstelle des sanften Übergangs zum Folgekonsonanten, wie das der Fall im Polnischen und in vielen anderen slawischen und romanischen Sprachen ist, wird die Artikulation des Konsonanten „voreilig“ initiiert. Der scharfe Schnitt der Vokale mit ihrer oben beschriebenen zentrifugal kumulierten Artikulationsenergie hinterlässt noch mehr den Eindruck des Staccato-Rhythmus.

4.6. Vokale und Konsonanten

Die prosodischen Mittel, die jeder Sprache zur Verfügung stehen, prägen grundsätzlich ihren Klang. Suprasegmentalia überlagern die Segmente und beeinflussen sie. Das Wechselspiel zwischen Spannung und Entspannung im prosodischen Bereich geht mit der größeren bzw. geringeren Muskelaktivität im Ansatzrohr sowie mit dem höheren bzw. niedrigeren Luftdruck einher (vgl. Causeau, 1992: 35). Dies wirkt sich wiederum stark auf die Realisation der deutschen Vokale und Konsonanten aus. Stellt man die beiden Lautklassen einander gegenüber, fällt es auf, dass sich in beiden die phonologischen Distinktionen auf Spannungsunterschiede stützen. So werden die deutschen Vokale in gespannte und ungespannte Phoneme unterteilt. Ähnliches trifft auch auf deutsche Obstruenten zu, die in Fortis und Lenis unterteilt werden.

In vielen Sprachen sind die Spannungsunterschiede der Segmente phonologisch nicht relevant und werden als phonetische Mittel funktional anders verwendet. Die Fortisierung von stimmlosen Konsonanten wird bei der Retardation des Redeflusses z. B. im Polnischen zum Ausdruck von Ungeduld und Verärgerung genutzt.

Die oben behandelten phonotaktischen Eigenschaften des Deutschen und die intervallmäßige Sprechspannungsunterschiede auf der Wort-, Phrasen- und Satzebene (vgl. ebd.) haben auch zur Folge, dass der deutsche Sprachklang als stoßend wahrgenommen werden kann. Die Spannungsunterschiede im Deutschen korrelieren mit den oben besprochenen Parametern wie zentrierender Akzent, Abschwächung der Dynamik in unbetonten Positionen, Wechsel zwischen Sonoranten und Obstruenten. So werden beispielsweise Lenis-Konsonanten in den Endrändern der Silbe desonoriert und fortisiert, um den erwähnten Wechsel zwischen Sonorität und Konsonantenstärke konstant zu halten. Die Entstimmlichung der Obstruenten kommt auch im absoluten Silbenanlaut und nach Fortis-Konsonanten vor.

5. Fazit

Die Stereotypisierung eines Sprachklanges kann unterschiedliche Gründe haben. Wie die Lautgestalt einer Sprache auf Nichtmuttersprachler*innen tatsächlich wirkt, kann allerdings vom Stereotyp abweichen und individuell bedingt sein. Der deutsche Sprachklang wird im Allgemeinen als abgehackt und scharf beschrieben. Verantwortlich dafür kann ein Komplex zusammenhängender phonetischer Parameter sein. Neben phonetischen Eigenschaften können auch psychologische Faktoren diese Wahrnehmung mitbestimmen. Dadurch können Sprachen, die mit dem Deutschen verwandt sind und auch als „hart“ bezeichnet werden könnten, anders auf dieselben Perzipienten wirken, weil sie durch andere Stereotypisierungen geprägt sind. Auch die internalisierten Perzeptionsmuster der Muttersprachen prägen die Wahrnehmung des Deutschen durch nichtdeutsche Muttersprachler*innen, denn anders klingt das Deutsche für einen Niederländer, anders für einen Italiener, wieder anders für einen Polen. Der Lautklang des Deutschen wird von vielen zusammenhängenden phonetischen Parametern beeinflusst. Die Sprechspannungsunterschiede, die sich auf den suprasegmentalen und segmentalen Bereich ausdehnen, können von nichtdeutschen Muttersprachler*innen als rau, stoßend und hart wahrgenommen werden. Weitere Untersuchungen zur phonetischen Wirkung des Deutschen auf Nichtmuttersprachler*innen, die des Deutschen nicht mächtig sind, könnten vielleicht näher bringen, wie pure akustische Signale auf die Rezipienten wirken, die mit den gängigen Sprachklangstereotypen wenig belastet

sind und welche Parameter besonders den Klang des Deutschen und seine Wahrnehmung durch Nichtmuttersprachler*innen prägen.

BIBLIOGRAFIE

- Becker, T. (2013), *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WGB.
- Cauneau, I. (1992), *Hören – Brummen – Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett.
- Dieling, H. (1991), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin, München, Wien, New York: Langenscheidt.
- Fredrich, R.-B. (1987), *Zum Vergleich der „mittleren Sprechstimmlage“ zwischen Deutsch, Ungarisch, Tschechisch, Polnisch und Russisch*, (in:) Stock, E. (Hg.), Probleme und sprechwissenschaftliche Methoden der Kommunikationsbefähigung. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 66–74.
- Grassegger, H. (2006), *Phonetik. Phonologie*. Graz: Schulz-Kirchner Verlag.
- Hirschfeld, U. (2002), *Der Klang des Deutschen*, (in:) Anders, L., Biege, A., Bose, I., Keßler, C. (Hg.), Aktuelle Facetten der Sprechwissenschaft. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 79–85.
- Hirschfeld, U., Neuber, B., Stock, E. (2010), *Phonetische Sprechwirkungsforschung im Bereich der interkulturellen Kommunikation – Ansätze und Probleme*, (in:) Hirschfeld, U., Stock, E. (Hg), Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 43–67.
- Lück, K. (1938), *Der Mythos vom Deutschen in der polnischen Volksüberlieferung und Literatur*. Leipzig: S. Hirzel Verlag.
- Majewski, W., Hollien, H., Zalewski, J. (1972), *Speaking Fundamental Frequency of Polish Adult Males*, „Phonetica, Nr. 25, S. 119–125.
- Nebert, A. U. (2010), *Vergleich von Stimmlagenhistogrammen Deutsch - Russisch*, (in:) Hirschfeld, U., Stock, E. (Hg), Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, S. 251–266.
- Noack, Ch. (2010): *Phonologie*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Oslowicka-Kondratowicz, M. (2016), *Tendencje wymawianiowe współczesnej polszczyzny*, (in:) Kamińska, B., Milewski, S.(Hg.): *Logopedia Artystyczna*. Gdańsk: Harmonia, S. 144–167.
- Sasińska-Klas T. (2010), *Stereotypy i ich odzwierciedlenie w opinii publicznej* (in:) red. Kosińska-Metryka, A., Gołaś, M. (Hg.), *Mity i stereotypy w polityce. Przeszłość i terażniejszość*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, S. 7–20.

- Sawicka, I. (1995), *Fonologia*. (in:) Wróbel, H. (Hg.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*. Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN, S. 105–195.
- Schottelius, J. G. (1663) *Ausführliche Arbeit von der teutschen Hautbsprache*. Braunschweig: Zilliger.
- Steffen-Bagotowa, M. (2000), *Struktura akcentowa języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Stock, E. (1996), *Deutsche Intonation*. Berlin, München, Wien, New York: Langenscheidt.
- Ternes, E. (1976), *Probleme der kontrastiven Phonetik*. Hamburg: Buske.
- Wiese, R. (2011), *Phonetik und Phonologie*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Zacharias, Ch. (1964): *Einführung in die Sprecherziehung*. Berlin: Volk und Wissen.

Interquellen

- <https://www.youtube.com/watch?v=NcxvQI88JRY> [DW 13.06.2021]
- https://forum.gazeta.pl/forum/w,16,35522499,35522499,Ktory_jezyk_obcy_uwazacie_za_najladniejszy_.html [DW 13.06.2021]
- <https://www.youtube.com/watch?v=xfUXvgqpUAc> [DW 13.06.2021]
- <https://blog.wdr.de/nollerliest/akzent-ein-gastbeitrag-von-yoko-tawada/> [DW 13.06.2021]
- https://www.tekstowo.pl/piosenka,andrzej_rosiewicz,najwiecej_witaminy.html [DW 13.06.2021]

Received: 21.06.2021

Revised: 07.09.2021

Anna Jaroszewska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-2788-593X>

a.jaroszewska@uw.edu.pl

Piotr Milewski

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-0273-6989>

p.milewski8@student.uw.edu.pl

Katarzyna Posiadała

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-8053-7574>

katarzyna.posiadala@uw.edu.pl

Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się leksyki na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym

**Analysis of the correlation between personality traits and
Vocabulary Learning Strategies on the example of Polish learners
of German at the third stage of education**

Developing learners' lexical subsystem is one of the most important tasks of foreign language didactics. The observable turn towards vocabulary ("Wortschatzwende") has contributed to an in-depth reflection on learners' lexical competence, including their strategic competence. The aim of this paper is to present results of a correlating research concerning the influence of personality variables (understood according to the Five-Factor Model) on the range and frequency of strategies used by Polish high-school students to learn German vocabulary. The research project described in this paper was conducted in April 2021. The Polish

adaptation of the NEO Five-Factor Inventory was applied to examine the learners' personality traits. The Polish version of Schmitt's Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (VLSQ) was used to investigate students' preferred strategies for learning German vocabulary. Based on the conclusions from the research, an attempt was made to formulate practical guidelines for foreign language teachers concerning the possibilities of developing learners' lexical competence. The report is complemented by a list of open research questions and problems in this field.

Keywords: vocabulary learning strategies, five-factor model of personality, NEO-FFI, Big Five, Vocabulary Learning Strategies Questionnaire, vocabulary, lexical competence

Słowa kluczowe: strategie uczenia się słownictwa obcojęzycznego, pięcioczynnikowy model osobowości, NEO-FFI, Wielka Piątka, kwestionariusz strategii uczenia się słownictwa, słownictwo, kompetencja leksykalna

1. Wstęp

Zarówno badacze, jak i praktycy (nauczyciele języków obcych) podkreślają znaczenie rozwijania podsystemu leksykalnego w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej uczących się. W każdym działaniu językowym niezbędna jest bowiem znajomość słownictwa i jego opanowanie w zakresie recepcji i produkcji językowej (Tschirner, 2010: 242; Targońska, Stork, 2013: 71 nn.).

W podejściu kognitywnym, komunikacyjnym i interkulturowym, w których zaczęto uwzględniać wyniki badań z obszaru pragmatolingwistyki, ranga słownictwa w nauczaniu/ uczeniu się języka obcego niepomrotnie wzrosła. Słownictwo umożliwia bowiem uczącym się poznanie przestrzeni socjosemantycznej, świata kulturowego użytkowników języka docelowego i aktywne w nim uczestnictwo. Deficyty w zakresie znajomości słownictwa prowadzą najczęściej do zaburzeń komunikacji, blokują lub znacznie zakłócają przekaz językowy (Komorowska, 2005: 151).

Analiza badań empirycznych dotycząca znajomości słownictwa uczących się języków obcych w Polsce prowadzi do wniosku, iż poziom opanowania podsystemu leksykalnego jest niezadowolający i odbiega od rekomendacji dotyczących jego recepcji i produkcji zawartych w ESOKJ dla poszczególnych poziomów biegłości językowej oraz przyjętych dla konkretnych etapów edukacyjnych (Targońska, 2011, 2016). Odnosi się to również do kandydatów na studia filologiczne i lingwistyczne. W tym kontekście w nauce języka obcego nabiera znaczenia trening strategiczny, ukierunkowany na świadomy dobór i zastosowanie przez uczących się strategii uczenia się słownictwa obcojęzycznego.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badań nad korelacją zmiennych osobowościowych, rozumianych zgodnie z paradygmatem cechowym (model „Wielkiej Piątki”) i strategiami uczenia się słownictwa na przykładzie polskich uczących się języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym.

2. Strategie uczenia się słownictwa obcojęzycznego i taksonomia N. Schmitta (1997)

Strategie uczenia się języków obcych stanowią, przynajmniej od przełomu lat 80. i 90. XX wieku, istotny temat badań naukowych i rozważań teoretycznych z zakresu dydaktyki obcojęzycznej (Rubin, 1981; O’Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1990). Punkt wyjścia do badań stanowiła obserwacja specyficznych cech i zachowań uczniów uzdolnionych, którzy poprzez określone działania byli w stanie usprawniać proces uczenia się języka (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman i in., 1978). Dalsze badania wykazały, że właściwie przeprowadzony trening strategiczny pozwala na jeszcze bardziej efektywne zastosowanie strategii, co w konsekwencji może przekładać się na osiągnięcie lepszych wyników w nauce języka obcego (Chamot, Harris, 2019)¹. W ciągu ponad czterdziestoletniej historii badań nad strategiami uczenia się języków obcych wielu badaczy proponowało różne definicje strategii uczenia się oraz wiele ich taksonomii (Grenfell, Macaro, 2007). Dziś więc już wiadomo, że strategie są nie tylko mentalnymi procesami, lecz mogą mieć również charakter fizyczny, a zatem można je obserwować. Uczący się często wykorzystują je w sposób celowy, elastyczny i twórczy; łącząc je ze sobą w różny sposób, np. w ciągu działań, w określonych celach, aby sprostać swoim potrzebom edukacyjnym. Strategii można się nauczyć. To uczący się, w zależności od danej sytuacji, decyduje, jaką strategię powinien wybrać. Jako że przydatność strategii zależy od wielu czynników osobistych i kontekstualnych (Oxford 2017: 48), podejmując problematykę związaną ze stosowaniem strategii uczenia się języków obcych, warto skoncentrować się na konkretnym podsystemie językowym określonej grupy uczących się (Pawlak, Oxford, 2018).

W centrum zainteresowania opisywanego projektu badawczego znajdowało się stosowanie strategii uczenia się słownictwa języka niemieckiego w grupie uczących się abiturientów. Strategie te rozumiane są jako złożoność i dynamiczność świadomych myśli oraz zachowań, które uczący się wybiera w sposób zamierzony i stosuje w określonych kontekstach w celu samoregulacyjnego, autonomicznego rozwoju słownictwa obcojęzycznego służącego efektywnemu wypełnianiu zadań i zmierzającego do zwiększenia biegłości w języku docelowym (Oxford, 2017: 244). Aby dane działanie uczącego się można było nazwać strategią, powinno ono (Nation, 2001: 217):

¹ Dotyczy to również uczniów o mniejszych uzdolnieniach językowych.

- uwzględniać możliwość wyboru,
- być zbiorem czynności podejmowanych przez uczącego się,
- opierać się na wiedzy,
- wpływać na zwiększenie efektywności opanowania słownictwa i posługiwania się nim.

Zagadnieniami związanymi ze strategiami, jakie uczący się wykorzystują, opanowując leksykę, zajmowano się już wcześniej (Rubin, 1975; Oxford, 1990; O'Malley, Chamot, 1990), lecz były one włączane w ogólny nurt badań nad strategiami uczenia się języka obcego. Tematyka ta stała się odrębnym obszarem badawczym za sprawą Schmitta, który w 1997 roku opracował pierwszą gruntowną taksonomię strategii uczenia się słownictwa oraz kwestionariusz *Vocabulary Learning Strategies Questionnaire* (VLSQ). Taksonomia ta opiera się na koncepcji Oxford (1990), jednak wprowadzono do niej modyfikacje wynikające ze specyfiki materiału językowego, jakim jest leksyka. Schmitt zwrócił uwagę na konieczność podziału działań podejmowanych przez uczących się nie tylko w zależności od ich rodzaju, lecz także od fazy obcowania z nowym wyrazem. Uczący się muszą najpierw ustalić, co dane słowo znaczy (faza I), następnie spróbować je zapamiętać (faza II) i dopiero wówczas zastosować taktyki umożliwiające opanowanie umiejętności aktywnego posługiwania się nim w aktach komunikacji (faza III). Strategie uczenia się słownictwa obcojęzycznego dzielą się więc na strategie:

- (I) ułatwiające ustalenie znaczenia,
- (II) wspomagające zapamiętywanie,
- (III) pozwalające na monitoring postępów w nauce.

W celu ułatwienia ustalenia znaczenia nowego słowa uczący się stosują strategie poznawcze, które obejmują strategie indywidualne oraz społeczne. Pierwsze odnoszą się do działań, jakie wykorzystują samodzielnie, aby ustalić znaczenie danego słowa (np. analizują budowę danego słowa, analizują kontekst, szukają znaczenia nowego słowa w słowniku). Drugie – to działania o charakterze interakcyjnym podejmowane przez nich w celu ustalenia, co dane słowo znaczy (np. pytania o znaczenie kierowane do nauczyciela, kolegów i koleżanek lub rodziców). Stosowanie tych strategii jest uzależnione od poziomu kompetencji ogólnych oraz umiejętności językowych uczących się.

Kolejnym etapem jest zapamiętanie nowego słowa. Pomocne w tym zakresie są strategie konsolidacyjne, wspomagające proces zapamiętywania nowych informacji i pozwalające na monitoring postępów. W ich zakres wchodzi strategie pamięciowe, kognitywne i społeczne. Pierwsze, wspierają proces wbudowania nowych informacji w obręb struktur poznawczych uczącego się i obejmują takie

działania, jak np. skojarzenia, grupowanie wyrazów, łączenie znaczenia z wyrazem, techniki mnemotechniczne. Podczas gdy strategie kognitywne odnoszą się do procedur utrwalających nowe informacje, np. poprzez stosowanie powtórzeń ustnych i pisemnych lub tworzenie listy słów czy fiszek językowych, strategie społeczne obejmują działania o charakterze interakcyjnym, np. uczenie się i ćwiczenie w grupie, kontakt z rodzimymi użytkownikami języka w celu poznawania i aktywizowania poznanej słownictwa.

Dobór strategii jest uzależniony m.in. od czynników indywidualnych, zewnętrznych (społecznych) i zadaniowych (Seretny, 2015: 243 i 248), nie istnieje bowiem żadna sprawdzona procedura użycia strategii, której stosowanie zagwarantowałoby sukces edukacyjny. Do grupy czynników indywidualnych zalicza się m.in.: osobowość uczącego się, jego wiek, płeć, motywację i samoocenę, znajomość innych języków, tło kulturowe, poziom wiedzy pozajęzykowej, style uczenia się i modalność, preferencje kulturowe. Czynniki zewnętrzne dotyczą z kolei sposobu prezentacji nowego materiału i technik nauczania, bogactwa materiałów wyjściowych, środowiska uczącego się (endolub egzolingwalnego), charakteru materiału, który uczący się muszą opanować. Trzecią grupą czynników są te związane z określonym zadaniem: z jego typem, stopniem skomplikowania, poziomem ogólności lub kognitywnej złożoności (Seretny, 2015: 248).

3. Osobowość i sposoby jej pomiaru

W ujęciu Pervina (2002) osobowość jest złożoną strukturą, obejmującą całość myśli, emocji, zachowań, nadającą kierunek i wzorzec ludzkiemu życiu. Stanowi ona zespół procesów odzwierciedlających działanie natury (geny), środowiska i kultury. Swym zasięgiem obejmuje przy tym wszystkie perspektywy czasowe: wspomnienia, reprezentacje mentalne teraźniejszości, wyobrażenia i oczekiwania dotyczące przyszłości.

Osobowość, jej rozwój i sposoby kształtowania są przedmiotem zainteresowania wielu grup społecznych, np. rodziców, nauczycieli, polityków, a także wielu dyscyplin naukowych, wśród nich m.in. pedagogiki, psychologii, socjologii, politologii. Największe znaczenie osobowość odgrywa w psychologii, gdzie stała się jednym z kluczowych pojęć, dotyczy bowiem procesów psychicznych zachodzących w jednostce (Wysocka, 2004: 938–939).

Pomimo że od lat 30. XX wieku prowadzone są badania nad osobowością, do dziś nie opracowano jednej spójnej definicji tego pojęcia. Różnorodność i wielość definicji wynika stąd, że autorzy pod pojęciem osobowość starają się wyjaśnić różne zjawiska. We współczesnych badaniach nad osobowością można wyróżnić trzy główne podejścia. W pierwszym z nich punktem wyjścia

są różnice indywidualne. Badacze starają się uzyskać odpowiedź na pytanie: *Dlaczego ludzie w sposób systematyczny różnią się między sobą w pewnych sferach?* Drugie podejście koncentruje się na założeniu, że zachowanie ludzi charakteryzuje pewna stałość. Celem badań jest tu wyjaśnianie czynników, które tę stałość warunkują. Przyjmuje się przy tym, że stałość zachowania jest wynikiem istnienia specyficznych struktur wewnętrznych, tzw. cech psychicznych, których zespół stanowi właśnie osobowość. W podejściu trzecim osobowość postrzegana jest jako mechanizm, który warunkuje organizację i kierunkowość zachowania jednostek (Wysocka, 2004: 939).

W podejściach ukierunkowanych na badanie problematyki osobowości ludzkie działanie jest analizowane z dwóch różnych perspektyw: stałości i zmienności. Psychologia osobowości zajmuje się tym samym wykrywaniem praw ogólnych (uśrednianiem) i określaniem różnic indywidualnych (Wysocka, 2004: 939). Metodą badania osobowości jest kwestionariusz (inwentarz) osobowości. Jest to poddany zabiegom standaryzacji i normalizacji zestaw pytań i twierdzeń wskaźnikowych. Odwołuje się on do samowiedzy i samoopisu, czyli wiedzy jaką posiada badany na temat samego siebie. Pozwala on opisać osobowość jednostki w sposób kompleksowy i zgodny z przyjętą koncepcją. Punktem wyjścia jest założenie, że człowiek w ciągu swojego życia i kontaktów z otoczeniem gromadzi pewną wiedzę na swój temat. Jest świadomy m.in. sposobów swojego postępowania, zachowania w danych sytuacjach, własnych preferencji czy wartości. Osoba badana odgrywa przy tym różnorodne role. Jest nie tylko uczestnikiem badania, lecz także obserwatorem, który rejestruje fakty i dokonuje ich interpretacji (Wysocka, 2003: 426–427). Sposób zbierania informacji za pomocą inwentarza osobowości ma cechy wspólne z techniką wywiadu standaryzowanego. Różnica dotyczy ujednoczenia formy odpowiedzi, których może udzielić osoba badana.

Pierwszy inwentarz osobowości został skonstruowany w 1906 roku przez psychologów holenderskich, Heymansa i Wiersma, prowadzących badania nad temperamentem. Po dwudziestu pięciu latach od tego czasu nastąpił rozkwit badań kwestionariuszowych, które w zmodyfikowanej formie są wykorzystywane do dziś (np. Eysenck, 1967; Cattell, 1971; Hathaway, 1982)².

Metoda kwestionariuszowa nie jest doskonała, gdyż jest podatna na świadome bądź nieświadome manipulacje przez osoby badane. Zastrzeżenia mogą dotyczyć m.in. (Wysocka, 2003: 430–431):

² Pojęcie inwentarza i kwestionariusza bywa w literaturze różnicowane ze względu na kryterium liczby zmiennych, która ma być poddana ocenie. Kwestionariusz służy do badania pojedynczych cech osobowości, inwentarz zaś to kwestionariusz wieloczynnikowy (Sanocki, 1981).

- wieloznaczności pytań, a przez to subiektywnego ich znaczenia dla badanych i sposobu auto-interpretacji,
- ludzkiej tendencji do przekształcania i/lub wypierania faktów na swój temat,
- świadomego zatajania lub zniekształcania informacji na swój temat.

4. Przegląd literatury

Znaczna część badań poświęconych strategiom uczenia się języków obcych koncentruje się na uwarunkowaniach dotyczących ich użycia. Zakłada się, że ich stosowanie przez uczących się jest determinowane przez szereg różnic indywidualnych (Oxford, Nyikos, 1989; Ehrman, Oxford, 1990; Wakamoto, 2000). Wyniki dotychczasowych badań wskazują również, że istotne różnice w wyborze strategii obserwuje się w odniesieniu do typów osobowości (wymiar ekstrawersja vs introwersja oraz wymiar decydowanie vs postrzeganie) (Ehrman, Oxford, 1990, 1995; Wakamoto, 2000; Liyanage, 2004; Sharp, 2009). W tych badaniach pomiaru osobowości dokonywano za pomocą kwestionariusza *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), który ujmuje ludzką osobowość w szesnastu typów. Ze względu na zastrzeżenia co do rzetelności i trafności tego narzędzia, uzasadnione wydają się wątpliwości dotyczące faktycznej wartości poznawczej opisywanych wyżej badań (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010: 48).

Prowadzone były również badania poświęcone związkom pomiędzy cechami osobowościowymi uczących się a deklarowanymi strategiami uczenia się, które wykorzystują do opisu osobowości kwestionariusz Eysencka (EPQ). Pozwala on na jej diagnozę w oparciu o model PEN obejmujący trzy wymiary: psychotyczność, ekstrawersję i neurotyczność. Dotychczasowe badania sugerują istotny związek pomiędzy poziomem ekstrawersji a korzystaniem z określonych grup strategii (w odniesieniu do kwestionariusza strategii uczenia się języków obcych (SILL) autorstwa Oxford) (Liyanage, Bartlett, 2013).

W celu bardziej szczegółowego opisu osobowości uczących się stosuje się kwestionariusze reprezentujące podejście oparte na teorii cech. Powszechnie uznaną współczesną koncepcją ujmującą osobowość w kategoriach cech jest tzw. pięcioczynnikowy model osobowości (Zawadzki i in., 1998). Jednym z najnowszych narzędzi diagnozy cech jest zaś inwentarz NEO-FFI, umożliwiający diagnozę osobowości w zakresie jej pięciu podstawowych wymiarów: neurotyczności, ekstrawersji, otwartości na doświadczenie, ugodowości i sumienności.

Na przestrzeni lat w licznych badaniach próbowano też zidentyfikować osobowościowe korelaty osiągnięć edukacyjnych (O'Connor, Paunonen, 2007; Ackerman, Chamorro-Premuzic, Furnham, 2011; Heaven, Ciarrochi, 2012). Badacze wskazują na otwartość, doświadczenie oraz sumienność jako wymiary osobowości, które w największym stopniu wpływają na proces uczenia się.

Najsilniejszym predyktorem osiągnięć edukacyjnych na różnych etapach nauki okazała się sumienność. Stwierdzono również, że z sukcesem w nauce języków obcych negatywnie koreluje wysoki poziom ekstrawersji; ujemną korelację z osiągnięciami w nauce wykazuje także neurotyczność z powodu czynnika lękowego (Dörnyei, Ryan, 2015: 25–26).

Na gruncie polskim prowadzono niewiele badań poświęconych zależnościom pomiędzy stosowaniem strategii uczenia się języków a cechami osobowości rozpatrywanymi w oparciu o model pięcioczynnikowy. Na uwagę zasługują analizy dotyczące powiązań występujących między stosowaniem strategii uczenia się języka angielskiego przez grupę studentów Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza oraz Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu a szeregiem zmiennych indywidualnych, m.in. osobowością rozumianą zgodnie z paradygmatem pięcioczynnikowym (Przybył, 2017). W badaniu tym zastosowano polską adaptację Inwentarza Osobowości NEO-FFI (Zawadzki i in., 1998) oraz polską wersję kwestionariusza strategii uczenia się języków obcych SILL (Oxford, 1990). Wyniki pokazały istnienie umiarkowanie silnych, istotnych statystycznie korelacji pomiędzy poziomem otwartości na doświadczenie a częstością stosowania strategii uczenia się jako takich oraz pomiędzy poziomem otwartości na doświadczenie a częstością użycia strategii kognitywnych (Przybył, 2017: 98). Ponadto dowiedziono, że studentów rzadko stosujących strategię uczenia się cechuje stosunkowo niski poziom otwartości na doświadczenie oraz relatywnie niski poziom ekstrawersji, natomiast osoby często wykorzystujące strategię wykazują względnie wysokie nasilenie obu tych cech (Przybył, 2017: 99).

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można uznać, że wiele aspektów roli osobowości w kontekście wykorzystywanych strategii uczenia się języków obcych w dalszym ciągu pozostaje niejasna, zaś wnioski płynące z dotychczasowych badań charakteryzują się sporym poziomem ogólności.

5. Projekt badawczy

5.1. Hipoteza i pytania badawcze

Analiza literatury przedmiotu na temat związków cech osobowościowych uczących się z użyciem strategii uczenia się języków obcych przyczyniła się do postawienia następującej hipotezy badawczej:

Wybór strategii/grupy strategii uczenia się słownictwa obcojęzycznego jest skorelowany z natężeniem różnych cech uczącego się w zakresie poszczególnych wymiarów osobowości.

Główne pytanie badawcze brzmiało zaś:

Czy istnieje statystycznie istotna zależność pomiędzy osobowością badanych w obrębie poszczególnych wymiarów ujętych w modelu pięcioczynnikowym a wybieranymi (preferowanymi) strategiami uczenia się niemieckiego słownictwa?

Pytania uzupełniające zostały sformułowane następująco:

*Które cechy i w jakim stopniu korelują z wyborem danej grupy strategii?
Jak nasilenie poziomu danej cechy w zakresie poszczególnych skal wpływa na częstość stosowania danej strategii/grupy strategii?*

5.2. Uczestnicy badania

Grupę badawczą stanowiło 42 abiturientów, uczących się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim i przystępujących w 2021 roku do matury z języka niemieckiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym. Dwudziestu z nich to uczniowie XI Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Reja w Warszawie. Pozostali to uczniowie z Zespołu Szkół im. K. C. Mrongowiusza w Olsztynku. W badaniu uczestniczyło 42 respondentów: 23 kobiety oraz 19 mężczyzn.

5.3. Narzędzia badawcze

W celu udzielenia odpowiedzi na pytania badawcze wykorzystano dwa narzędzia badawcze:

- polską wersję kwestionariusza strategii uczenia się słownictwa VLSQ (Schmitt, 1997),
- polską adaptację Inwentarza Osobowości NEO-FFI (Zawadzki i in., 1998).

W badaniach nad użyciem strategii uczenia się słownictwa niemieckiego wykorzystano kwestionariusz autorstwa Schmitta (1997) *Vocabulary Learning Strategies Questionnaire (VLSQ)*, przetłumaczony na język polski (zob. Seretny, 2015), w którym, jak wspomniano, wydzielono trzy grupy strategii:

- ułatwiające ustalenie znaczenia (indywidualne/społeczne),
- wspomagające zapamiętywanie (pamięciowe/kognitywne),
- pozwalające na monitoring postępów w nauce (metakognitywne).

Przed przystąpieniem do wypełniania kwestionariusza badani zostali zapoznani z instrukcją, zgodnie z którą po uważnym przeczytaniu danego stwierdzenia należało zaznaczyć takie strategie, które badany/a rzeczywiście stosuje, określając, w jakim stopniu dana strategia odnosi się do niego/niej. W teście badani znaleźli stwierdzenia typu:

Gdy nie wiem, co dane słowo znaczy, to:

1. *analizuję jego budowę (temat, prefiksy itp.), szukając znajomych części*
2. *staram się ustalić, jaka to część mowy (rzeczownik, przymiotnik...)*
3. *zastanawiam się, czy nie ma w moim języku ojczyzym słowa, które brzmi podobnie... itd.*

Badani przypisali wymienionym działaniom strategicznym odpowiednią wartość, posługując się pięciostopniową skalą Likerta: *nigdy tak nie robię* (1), *raczej tak nie robię* (2), *czasem tak robię* (3), *często tak robię* (4), *zawsze tak robię* (5). Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem platformy PROFITEST do tworzenia profesjonalnych testów i ankiet³.

Jednym z wielu kwestionariuszy pozwalających dokonać kompleksowej charakterystyki osobowości wedle przyjętej koncepcji jest Kwestionariusz Osobowości NEO-FFI (ang. NEO Five Factor Inventory) opracowany przez Costę i McCrae (1992). Podczas badania została wykorzystana polska adaptacja inwentarza osobowości NEO-FFI autorstwa Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka i Śliwińskiej (1998). Narzędzie to jest rekomendowane przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Pozycje kwestionariusza NEO-FFI odnoszą się do 60 twierdzeń o charakterze samoopisowym. Badany ocenia ich prawdziwość na skali pięciostopniowej. Badanie było przeprowadzane bez ograniczenia czasu (średni czas badania wynosił 15 minut). Test został przeprowadzony w formie e-badania dostępnego na platformie Epsilon⁴.

5.4. Procedura analizy danych

Uzyskane dane poddano analizie ilościowej, w ramach której przeprowadzono pomiar korelacji Pearsona oraz analizy wariancji, regresji krokowej i regresji wielokrotnej. Współczynnik r korelacji Pearsona określa poziom zależności liniowej pomiędzy zmienną niezależną (nasilenie danej cechy osobowości)

³ <https://profitest.pl/>

⁴ Zakup licencji umożliwiającej realizację badania został dokonany przez psychologa dr. Sokołowskiego, pracownika Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Sprawował on zarówno merytoryczny, jak i formalny nadzór nad badaniem.

a zmienną zależną (częstotliwość stosowania strategii uczenia się słownictwa). Przyjmuje on wartość z przedziału $[-1, 1]$. Znak współczynnika korelacji informuje o kierunku korelacji (korelacja dodatnia lub ujemna). Jeżeli r jest dodatnie, wówczas wraz ze wzrostem jednej zmiennej wzrastają wartości drugiej. Jeśli r jest ujemne, to wraz ze wzrostem jednej zmiennej, druga ma tendencję do zmniejszania się. Wartość bezwzględna współczynnika r informuje o sile związku. Im bardziej r jest oddalone od zera, tym silniejsza jest liniowa zależność między dwiema zmiennymi.

Analiza wariancji pozwala na zbadanie zależności pomiędzy wartościami zmiennej zależnej a zespołem predyktorów. Analiza regresji krokowej umożliwi wprowadzenie do modelu tylko te zmienne, predyktory, które istotnie przewidują zmienną zależną. Analiza regresji wielokrotnej dla wpływu zespołu predyktorów na zmienną zależną pozwala na uzyskanie współczynnika determinacji określającego, w jakim stopniu zbudowany model regresji wyjaśnia zmienność zmiennej zależnej. Zmienność tę określa się procentowo.

6. Wyniki badania

6.1. Badanie inwentarzem NEO-FFI

Uzyskane w toku badania wyniki surowe zostały zinterpretowane w oparciu o 10-stopniową skalę stenową, której skrajne wartości (1 i 10) odpowiadają przeciwległym biegunom każdej z pięciu skal. Przyjmuje się, że wyniki mieszczące się w granicach od 1 do 3 stena można interpretować jako wyniki niskie. Wyniki zawierające się w przedziale od 7 do 10 stena są traktowane jako wysokie, natomiast wyniki przyjmujące wartości od 4 do 6 stena uznaje się za zrównoważone.

Neurotyczność (NEU)

Pierwszą z badanych cech osobowości uczących się była neurotyczność. Na dwóch przeciwległych biegunach znajdują się: *przystosowanie emocjonalne* versus *emocjonalne niezrównoważenie*. W grupie badanych ponad połowa miała podwyższony poziom cech neurotycznych. Osoby o dużym nasileniu tej cechy są osobami wrażliwymi, emocjonalnymi, skłonny do napięć i martwienia się. Z kolei u 40,47% badanych stwierdzono zrównoważone cechy w tym wymiarze, co oznacza, że osoby te są ogólnie spokojne i zrównoważone, ale czasami doświadczają gniewu, smutku i poczucia winy.

Ekstrawersja (EKS)

Kolejną mierzoną cechą osobowości uczących się była ekstrawersja. Podczas gdy 19,04% badanych miało wysoki poziom cech ekstrawertycznych, to 8,1%

spośród nich osiągnęło jej niski poziom. Najwięcej było osób o zrównoważonych cechach (42,86%). Są one przeciętne pod względem towarzyskości i aktywności, lubiące kontakty z innymi ludźmi.

Otwartość na doświadczenie (OTW)

Trzecią badaną grupą cech była otwartość na doświadczenie. 29% badanych wykazuje cechy dużej otwartości na doświadczenie. Są to osoby ciekawe świata, kreatywne, o szerokich zainteresowaniach, mające żywą i twórczą wyobraźnię. Połowa badanych (50%) otrzymała przeciętny wynik testów w tym wymiarze. Natomiast 21,42% badanych charakteryzowała się małą otwartością na doświadczenie. Osoby te są konwencjonalne w zachowaniu i konserwatywne w poglądach.

Ugodowość (UGD)

Ugodowość jest cechą osobowości opisującą m.in. pozytywne nastawienie do innych ludzi. Około 40,48% badanych ma wysoki wynik w tym wymiarze. Są to osoby sympatyczne i skłonne do udzielania innym pomocy. W badanej grupie połowa badanych ma przeciętny wynik cech ugodowości. Są to osoby ogólnie miłe i przyjazne, ale czasami mogą wykazywać zainteresowanie rywalizacją. W badanej grupie nie zabrakło też osób mało ugodowych – ok. 10%.

Sumiennność (SUM)

Ostatnią badaną cechą jest sumiennność. Mówi ona m.in. o ukierunkowaniu jednostki na realizację założonych przez siebie celów oraz jej stosunku do pracy. 30% badanych to osoby o dużej sumienności. Około połowa badanych posiadała zrównoważone cechy w zakresie sumienności. Natomiast osoby o stosunkowo niskim poziomie sumienności stanowiły 21,43% badanych.

6.2. Badanie kwestionariuszem strategii uczenia się słownictwa (N. Schmitt, 1997)

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, wbrew przewidywaniom, że badani rzadko stosują strategię społeczne, metakognitywne i pamięciowe, częściej sięgają zaś po strategię z grupy strategii indywidualnych i kognitywnych.

W grupie strategii indywidualnych najczęściej wymienianymi sposobami pozwalającymi ustalić znaczenie nieznanego słowa okazały się: analiza kontekstu nowego słowa oraz poszukiwanie słów brzmiących/wyglądających podobnie w języku polskim (ryc. 1).

Analiza korelacji pomiędzy nasileniem cech osobowości a strategiami uczenia się...

STRATEGIE INDYWIDUALNE	
Gdy nie wiem, co dane niemieckie słowo znaczy to:	Średnia częstość stosowania strategii
zastanawiam się nad jego znaczeniem tylko wtedy, gdy brzmi dziwnie	1,6
sprawdzam jego znaczenie w słowniku niemiecko-niemieckim (np. DUDEN)	2,6
sprawdzam jego znaczenie w słowniku niemiecko-polskim (np. PONS)	2,7
staram się ustalić, jaka to część mowy (czasownik, rzeczownik itd.)	3,3
sprawdzam jego znaczenie wtedy, gdy spotykam je któryś raz	3,4
nie zwracam na nie uwagi, jeśli mniej więcej rozumiem komunikat	3,4
analizuję jego budowę (temat, prefiksy itp.), szukając znajomych części (np. Freund, Freundin, Freundschaft, sich befreunden, freundlich...)	3,6
nie zastanawiam się nad tym, chyba że wydaje mi się to słowo ważne	3,6
sprawdzam jego znaczenie wtedy, gdy wydaje mi się częste	3,7
nie zastanawiam się nad tym, chyba że pyta o nie nauczyciel	3,8
zastanawiam się nad jego znaczeniem tylko wtedy, gdy dziwnie wygląda	3,9
sprawdzam jego znaczenie wtedy, gdy pyta o nie nauczyciel	3,9
sprawdzam jego znaczenie wtedy, gdy pojawia się w ćwiczeniach	3,9
analizuję jego kontekst (obrazy, gesty, inne słowa)	4,1
zastanawiam się, czy nie ma w języku polskim słowa, które brzmi podobnie (np. Kino, Radio, Lampe itp.)	4,2

Ryc. 1: Średnia częstość stosowania strategii indywidualnych ułatwiających ustalenie znaczenia (w skali od 1 do 5).

W grupie strategii pozwalającej/ułatwiającej ustalić znaczenia słowa są również strategie społeczne; były stosowane czasami w zakresie prośby o przetłumaczenie przez nauczyciela czy zapytanie koleżanki/kolegi o znaczenie (ryc. 2).

STRATEGIE SPOŁECZNE	
Gdy nie wiem, co dane niemieckie słowo znaczy to:	Średnia częstotliwość stosowania strategii
pytam o znaczenie tego słowa mamę/tatę/członka rodziny	1,5
proszę nauczyciela o zbudowanie zdania z nowym wyrazem	1,8
proszę nauczyciela o synonim lub wyjaśnienie w języku niemieckim	2,2
próbuję ustalić znaczenie tego słowa, rozmawiając z kolegami/koleżankami w grupie	2,2
dowiaduję się, co znaczy dane słowo, dzięki pracy w grupie	2,4
proszę nauczyciela o przetłumaczenie tego słowa na język polski	3,1
pytam o znaczenie tego słowa kolegę/koleżankę	3,2

Ryc. 2: Średnia częstość stosowania strategii kognitywnych ułatwiających ustalenie znaczenia (w skali od 1 do 5).

Kolejna faza opanowania słownictwa obcojęzycznego obejmuje strategie wspomagające zapamiętywanie – pamięciowe i kognitywne. Badani podawali, że najczęściej wykorzystują strategie zestawienia nowych słów w języku niemieckim z podobnym słowem w polskim, zapamiętują, jak się dane słowo

zapisuje, wymawia czy odmienia, a także łączą słowa tematycznie oraz zapamiętują nowe słowo z kontekstem, w którym się ono pojawia. Wbrew oczekiwaniom badani nie stosowali strategii mnemotechnicznych lub stosowali je bardzo rzadko (ryc. 3).

STRATEGIE PAMIĘCIOWE	
Gdy chcę zapamiętać znaczenie nowego niemieckiego słowa to:	Średnia częstość stosowania strategii
podkreślam pierwszą literę słowa	1,5
wykorzystuję mnemotechnikę „kołka” („haka”)	1,6
robię mapy znaczeniowe słów (w formie map myśli)	1,6
uczę się słów hierarchicznie (np. <i>Tier - Haustier - Hund - Mischling</i>)	1,8
jeśli się da, zapisuję wyrazy na skali, np. <i>zimny - letni - ciepły - gorący</i>	1,8
wykorzystuję mnemotechnikę „miejsca” (np. pałac pamięci)	1,8
podkreślam trudne kombinacje liter w pisowni słowa	1,9
tworzę historyjkę z nowym wyrazem/nowymi wyrazami	2,0
posługuję się zestawieniami cech semantycznych, np. <i>der Tisch (stół) = die Platte (blat), 4 Beine (nogi)</i> itp.	2,0
parafrazuję sobie znaczenie słowa (np. <i>die Umwelt = Menschen, Tiere, Pflanzen...</i>)	2,0
staram się połączyć doznanie fizyczne/zmysłowe (np. smak, zapach) z danym słowem	2,1
łączę znaczenie słowa z ruchem, który wykonuję	2,3
wykorzystuję metodę „słów klucz”	2,5
nie uczę się pojedynczych wyrazów, lecz całych fraz, zwrotów, zdań	2,5
zapisuję słowa w specjalny sposób, robię schematy, używam symboli →, ≠ itp.	2,5
staram się wyobrazić sobie formę/kształt słowa	2,5
łączę to słowo z jego antonimem i/lub synonimem	2,6
buduję zdanie z nowym wyrazem	2,6
zapamiętuję słowa, tworząc skojarzenia, np. <i>der Vogel (ptak), fliegen (latać), der Flügel (skrzydło)</i> itp.	2,7
zapamiętuję, jaką częścią mowy jest dane słowo (np. rzeczownikiem, czasownikiem, przymiotnikiem)	2,7
grupuję słowa, żeby się ich uczyć	2,8
zapamiętuję budowę słowa (temat, przedrostki, przyrostki), np. <i>Vor-mittag, Wohn-ung</i> itp.	2,8
wyobrażam sobie znaczenie słowa (tworzę obraz słowa w pamięci)	2,9
łączę znaczenie słowa z własnym doświadczeniem	2,9
zapamiętuję słowo w zdaniu	2,9
łączę znaczenie słowa z obrazem (patrzę na obrazek ilustrujący znaczenie)	3,0
zapamiętuję nowe słowo wraz z kontekstem, w którym się pojawiło	3,1
łączę nowe słowa tematycznie (z tymi, które już znam z danego tematu)	3,1
zapamiętuję, jak się to słowo odmienia (np. <i>lesen: ich lese, du liest, er/sie/es liest</i> itd.)	3,5
staram się zapamiętać, jak się to słowo wymawia	3,9
staram się zapamiętać, jak się to słowo pisze	4,0
zestawiam je z podobnym słowem w języku polskim (np. <i>die Apotheke – apteka, das Theater – teatr</i>)	4,0

Ryc. 3: Średnia częstość stosowania strategii wspomagających zapamiętywanie (w skali od 1 do 5).

Do strategii wspomagających zapamiętywanie należą także strategie kognitywne (ryc. 4). Spośród strategii wspomagających zapamiętywanie największą popularnością cieszyły się: notowanie nowych słów, ich wielokrotne zapisywanie oraz kilkukrotne powtarzanie na głos. Rzadziej uczący się wymieniali uczenie się słów ze słowniczka w podręczniku czy tworzenie fiszek językowych.

STRATEGIE KOGNITYWNE	
Gdy chcę zapamiętać znaczenie nowego niemieckiego słowa to:	Średnia częstotliwość stosowania strategii
naklejam kartki z nowymi słowami w swoim pokoju	2,1
robię listy wyrazów, które ciągle uzupełniam	2,7
zapisuję niemieckie wyrazy w specjalnym zeszyte z odpowiednikami w języku polskim	2,7
robię fiszki (tzw. „flash cards”)	3,0
uczę się słów ze słowniczka w podręczniku	3,4
głośno powtarzam to słowo kilka razy	3,6
zapisuję to słowo kilka razy	3,8
notuję nowe wyrazy, które pojawiają się na lekcji niemieckiego	3,9

Ryc. 4: Średnia częstość stosowania strategii wspomagających zapamiętywanie (w skali od 1 do 5).

Ostatnią grupą strategii są strategie metakognitywne, które przez badanych były stosowane w bardzo ograniczonym zakresie (ryc. 5). Średnia udzielonych odpowiedzi wskazuje, że uczący się czasem stosują tylko strategię regularnego powtarzania listy słów.

STRATEGIE METAKOGNITYWNE	
Gdy chcę sprawdzić, czy znam coraz więcej niemieckich słów to:	Średnia częstość stosowania strategii
dużo czytam i słucham w języku niemieckim	2,0
regularnie powtarzam słownictwo, by sprawdzić, czy pamiętam	2,3
robię sobie regularne testy słownikowe (w formie papierowej lub z wykorzystaniem aplikacji w telefonie)	2,4
staram się używać jak najwięcej nowo poznanych niemieckich słów w mówieniu i pisaniu	2,4
regularnie powtarzam słowa w parach – wyraz niemiecki + wyraz polski	3,1

Ryc. 5: Średnia częstość stosowania strategii pozwalających na monitoring postępów (w skali od 1 do 5).

6.3. Korelacje pomiędzy cechami osobowości a stosowaniem strategii uczenia się słownictwa

Analizę korelacji pomiędzy osobowością uczących się a stosowanymi przez nich strategiami uczenia się słownictwa niemieckiego rozpoczęto od pomiaru

korelacji pomiędzy poziomem poszczególnych cech osobowości a częstotliwością stosowania strategii ogółem (ryc. 6). Wykazano dodatnią korelację na granicy istotności statystycznej między poziomem ekstrawersji a częstotliwością stosowania strategii uczenia się ogółem. Dodatkowo występuje umiarkowanie silny związek pomiędzy poziomem sumiennosci a częstotliwością stosowania strategii ogółem. W tej części analizy nie wykazano (wbrew oczekiwaniom) istotnej korelacji pomiędzy poziomem otwartości na doświadczenie a stosowaniem strategii ogółem. Na podstawie tych danych można więc stwierdzić, że osoby wykazujące stosunkowo wysoki poziom ekstrawersji oraz sumiennosci częściej wykorzystują strategie uczenia się słownictwa.

Korelacje					
Zmienna	NEU	EKS	OTW	UGD	SUM
Strategie ogółem	-0,1364 p=0,389	0,2842 p=0,068	0,0329 p=0,836	0,2384 p=0,128	0,2982 p=0,055

Ryc. 6: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstotliwość stosowania strategii uczenia się słownictwa ogółem.

Następnie zbadano korelację pomiędzy nasileniem poszczególnych cech osobowości uczniów a częstotliwością stosowania strategii w obrębie trzech głównych grup (odpowiadających kolejnym fazom obcowania z nowym słowem) (ryc. 7). Analiza pozwoliła wykazać silną pozytywną korelację między poziomem sumiennosci a wykorzystywaniem strategii ułatwiających ustalenie znaczenia oraz pomiędzy poziomem sumiennosci a częstotliwością stosowania strategii wspomagających zapamiętywanie. Oznacza to, że uczniowie, których cechuje wyższy poziom sumiennosci, częściej wybierają strategie ułatwiające ustalenie znaczenia oraz wspomagające zapamiętywanie.

Korelacje					
Zmienna	NEU	EKS	OTW	UGD	SUM
Strategie ułatwiające ustalenie znaczenia	-0,1924 p=0,222	-0,0788 p=0,620	0,0032 p=0,984	0,1381 p=0,383	0,3612 p=0,019
Strategie wspomagające zapamiętywanie	-0,1705 p=0,280	0,0622 p=0,696	0,0732 p=0,645	0,186 p=0,238	0,3349 p=0,030
Strategie pozwalające na monitoring postępów	-0,1434 p=0,365	0,0429 p=0,787	0,1692 p=0,284	0,1246 p=0,432	0,2267 p=0,149

Ryc. 7: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstotliwość stosowania strategii w obrębie grup odpowiadających kolejnym fazom opanowania nowego słownictwa.

W kolejnym etapie przeanalizowano związki pomiędzy nasileniem cech osobowości a wykorzystywaniem strategii w odniesieniu do pięciu grup strategii określających rodzaj działań podejmowanych przez uczących się (ryc. 8). Analiza wykazała silną pozytywną korelację między poziomem ekstrawersji, ugodowości i sumienności a częstością stosowania strategii kognitywnych. Można na tej podstawie wysunąć wniosek, że badani o wyższym natężeniu ekstrawersji, ugodowości i sumienności częściej wybierają strategie kognitywne.

Korelacje					
Zmienna	NEU	EKS	OTW	UGD	SUM
Strategie indywidualne	-0,2307 p=0,142	0,2206 p=0,160	0,2256 p=0,151	-0,0797 p=0,616	0,1902 p=0,228
Strategie społeczne	0,0915 p=0,565	0,2841 p=0,068	-0,1727 p=0,274	0,1466 p=0,354	0,1174 p=0,459
Strategie pamięciowe	-0,1465 p=0,355	0,1914 p=0,225	0,0413 p=0,795	0,1521 p=0,336	0,2503 p=0,110
Strategie kognitywne	-0,121 p=0,445	0,3437 p=0,026	0,091 p=0,567	0,3318 p=0,032	0,3962 p=0,009
Strategie metakognitywne	-0,1939 p=0,219	0,1856 p=0,239	0,0792 p=0,618	0,2081 p=0,186	0,1467 p=0,354

Ryc. 8: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstość stosowania strategii indywidualnych, społecznych, pamięciowych, kognitywnych oraz metakognitywnych.

Na koniec sprawdzono, czy istnieją statystycznie istotne korelacje pomiędzy osobowością badanych uczniów w obrębie pięciu wymiarów a częstością stosowania wybranych strategii. Analiza wykazała istotną statystycznie pozytywną korelację między poziomem sumienności a częstością wykorzystywania przez uczących się map myśli (ryc. 9). Oznacza to, że uczniowie bardziej sumienni częściej stosują wspomniane mapy myśli.

Korelacje					
Zmienna	NEU	EKS	OTW	UGD	SUM
Mapy myśli	-0,0667 p=0,675	-0,0014 p=0,993	-0,0837 p=0,598	-0,0323 p=0,839	0,3264 p=0,035

Ryc. 9: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstotliwość stosowania map myśli.

Został również stwierdzony statystycznie silny związek pomiędzy poziomem sumienności a stosowaniem strategii pamięciowej polegającej na grupowaniu słów pod względem znaczenia (ryc. 10). Uczniowie, którzy wykazują dużą sumiennność częściej stosują tę strategię.

Korelacje					
Zmienna	NEU	EKS	OTW	UGD	SUM
Grupowanie słów	0,0176 p=0,912	-0,0188 p=0,906	0,0446 p=0,779	-0,0993 p=0,532	0,3132 p=0,043

Ryc. 10: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstość stosowania strategii polegającej na grupowaniu słów pod względem znaczenia.

W wyniku analizy regresji wielokrotnej dla wpływu zespołu predyktorów na strategię polegającą na stosowaniu fiszek w nauce słownictwa uzyskano współczynnik korelacji na poziomie 0,92 sugerujący istotną zależność stosowania tej strategii od ekstrawersji i ugodowości (ryc. 11). W wyniku tej samej procedury uzyskano współczynnik korelacji na poziomie 0,92 sugerujący istotną zależność stosowania fiszek od poziomu otwartości na doświadczenie i ugodowości (ryc. 12). Współczynnik determinacji wielokrotnej na poziomie 84,3% poddano korekcie w oparciu o liczebność grupy; ostatecznie model wyjaśnia 84% zmienności stosowania strategii. Wobec tego badani uczniowie cechujący się dużym nasileniem ugodowości, ekstrawersji i otwartości na doświadczenie częściej sięgają po fiszki.

Korelacje		
Zmienna	EKS	UGD
Fiszki	0,2308 p=0,141	0,3667 p=0,017

Ryc. 11: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstość stosowania fiszek.

Korelacje		
Zmienna	OTW	UGD
Fiszki	0,0191 p=0,904	0,367 p=0,017

Ryc. 12: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstość stosowania fiszek.

Ponadto istnieje statystycznie silny związek pomiędzy ugodowością a stosowaniem strategii metakognitywnej polegającej na tym, że uczący się robi sobie regularne testy słownikowe (ryc. 13). Przeprowadzona analiza regresji wielokrotnej dla wpływu zespołu predyktorów na częstość wykorzystywania testów słownikowych pozwoliła na uzyskanie współczynnika korelacji na poziomie 0,93, co sugeruje istotną zależność stosowania tej strategii od poziomu neurotyczności i ugodowości. Współczynnik determinacji wielokrotnej na poziomie 87% poddano korekcie w oparciu o liczebność grupy; ostatecznie model wyjaśnia 86% zmienności stosowania strategii. W oparciu o wartość

tego współczynnika można stwierdzić, że badani uczniowie o wysokim poziomie ugodowości i neurotyczności częściej robią sobie testy słownikowe celem kontroli postępów w nauce słownictwa.

Zmienna	Korelacje	
	NEU	UGD
Testy słownikowe	-0,1393 p=0,379	0,3201 p=0,039

Ryc. 13: Wyniki analizy korelacji Pearsona – poziom cech osobowości a częstość stosowania testów słownikowych.

7. Dyskusja

Uzyskane wyniki – ze względu na małą próbę 42 badanych – nie upoważniają do uogólnień, lecz ukazują jedynie pewne tendencje. Pozwalają wnioskować, że w badanej grupie maturzystów natężenie pewnych cech osobowości może wpływać na częstość stosowania strategii uczenia się słownictwa niemieckiego.

Najsilniejszym predyktorem stosowania strategii uczenia się słownictwa niemieckiego ogółem oraz strategii kognitywnych (które stanowią najczęściej stosowaną grupę strategii wśród badanych maturzystów), może być wysoki poziom sumienności i ekstrawersji. Oznacza to, że ci spośród badanych abiturientów, którzy są skrupulatni, dobrze zorganizowani, rzetelni i wytrwali w dążeniu do celów, relatywnie częściej wykorzystują ww. strategie. Uzyskane wyniki potwierdzają, że poziom sumienności uczących się może być uznawany za predyktor sukcesu w nauce języka obcego (por. (Dörnyei, Ryan, 2015). Podobnie jest w przypadku uczniów, którzy są z natury entuzjastami i optymistami, cechują się wysokim poziomem aktywności, często odczuwają potrzebę zaangażowania, poszukują zewnętrznej stymulacji i są bardziej skłonni do reagowania pozytywnymi emocjami. Nie należy jednak pomijać innych czynników osobowościowych, nawet jeśli nie wykazano w ich przypadku statystycznie istotnej korelacji. Jak pokazują wcześniejsze badania, na szczególną uwagę w kontekście stosowania strategii uczenia się języka może zasługiwać wymiar otwartości na doświadczenie (Przybył, 2017: 100). Biorąc pod uwagę zarówno wyniki badań korelacyjnych, jak i wnioski płynące z jakościowej analizy opisanych powyżej wymiarów osobowości można z dużą dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że różne natężenie poszczególnych cech może w mniejszym lub większym stopniu predysponować do stosowania strategii uczenia się.

O powodzeniu w nauce języka nie musi decydować jednak wyłącznie częstość stosowania strategii. Kluczowe znaczenie mają również aspekty jakościowe. Istotne jest, by repertuar strategii mógł być dostosowany do indywidualnego profilu uczącego się (Pawlak, 2019: 8). W związku z tym zasadniczym

celem działań nauczyciela powinno być zapoznanie uczniów z jak najszerszą gamą strategii uczenia się języka. Dlatego wskazane jest włączenie do programu zajęć języka obcego kompleksowego treningu strategicznego, który spełniałby określone kryteria jakościowe. Jak wynika z literatury przedmiotu, dobrze zaplanowany i przeprowadzony trening strategii powinien mieć określoną strukturę, tj. obejmować następujące po sobie fazy:

- identyfikacja wykorzystywanych przez uczniów strategii;
- prezentacja alternatywnych strategii;
- wypróbowanie przez uczniów nowo wprowadzonych strategii;
- ćwiczenia obejmujące stosowanie wybranych strategii w działaniu;
- ewaluacja.

(Viebrock, 2010: 223)

Tak pomyślany trening, którego celem jest wyposażenie uczących się w jak najszerszy zestaw odpowiednich strategii, umożliwiający im planowanie, monitorowanie i poddawanie refleksji własnego procesu uczenia się języka, zarówno w klasie, jak i poza nią, należy uznać za rodzaj innowacji programowej, której właściwe wdrożenie wymaga od nauczyciela indywidualnego podejścia do ucznia.

Wychodząc z założenia, że stosowane strategie uczenia się języka stanowią zmienną pośredniczącą pomiędzy osobowością uczącego się a osiągnięciami w nauce języka obcego, można wysnuć wniosek, że wyjaśnienie związku między osobowością a preferowanymi strategiami uczenia się mogłoby istotnie przyczynić się do optymalizacji procesu kształcenia językowego. W dalszym ciągu jednak szereg pytań badawczych w zakresie osobowościowych uwarunkowań stosowania strategii uczenia się języka pozostaje otwartych. Aby móc na nie odpowiedzieć, warto, planując kolejne badania empiryczne w tym zakresie, łączyć podejścia metodologiczne i uzyskane wyniki ilościowe wzbogacać analizą jakościową.

8. Zakończenie

Osobowość jest strukturą, którą trudno jest badać i interpretować. Wynika to z jej złożoności oraz różnorodności czynników, które wpływają na jej rozwój. Badanie osobowości dla badacza nie będącego z wykształcenia psychologiem jest wyzwaniem nie tylko teoretycznym, koncepcyjnym, metodologicznym, lecz także organizacyjnym i finansowym. Tymczasem wiedza na temat osobowości, a także znajomość metodologii w tym zakresie w znaczący sposób może pomóc nauczycielowi (języka obcego) w doskonaleniu warsztatu pracy, w zbadaniu i zrozumieniu potrzeb i preferencji uczeniowych jego podopiecznych.

Nauczyciel języka obcego, niezależnie od pełnionych funkcji i nałożonych nań w szkolnej rzeczywistości różnorodnych zadań, sam decyduje o kierunku podejmowanych kroków dydaktycznych i wychowawczych oraz sposobie osiągnięcia zakładanych celów. Dopasowuje je do specyficznych właściwości ucznia i do jego potrzeb. Uczeń zaś, który dzięki działaniom nauczyciela ma możliwość uświadomienia sobie swoich cech i preferencji w odniesieniu do procesu uczenia się języka obcego, który ma możliwość uczestniczenia w treningu strategii, a więc ich poznania i zastosowania, staje się uczniem świadomym i refleksyjnym. Trening strategii wraz z badaniami poświęconymi ich wykorzystaniu w nauce języka obcego w powiązaniu z badaniem czynników osobowości stanowi cenne źródło wiedzy o sobie i swoich preferencjach, mocnych i słabszych stronach w tym zakresie. Oba podmioty procesu nauczania i uczenia się języka obcego, a więc nauczyciel i uczeń, mogą dzięki nim pozytywnie wpływać na efektywność nauki języka obcego. Dodatkowo nauczyciel świadomy różnic indywidualnych w grupie swoich uczniów może zarówno wspierać tych, którzy wsparcia potrzebują, jak i rozwijać potencjał uczniów uzdolnionych.

BIBLIOGRAFIA

- Ackerman P. L., Chamorro-Premuzic T., Furnham A. (2011), *Trait complexes and academic achievement: old and new ways of examining personality in educational contexts*. „The British Journal of Educational Psychology”, nr 81, s. 27–40.
- Brzeziński J. (1984), *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Chamot A. U., Harris V. (2019), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z., Ryan S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*. London: Routledge.
- Ehrman M., Oxford R. (1990), *Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting*. „The Modern Language Journal”, nr 74, s. 311–327.
- Ehrman, M., Oxford, R. (1995), *Cognition Plus: Correlates of Language Learning Success*. „Modern Language Journal”, nr 79, s. 67–89.
- Grenfell M., Macaro E. (2007), *Claims and Critiques*, (w:) Cohen A.D., Macaro E. (red.), *Language Learning Strategies. Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, s. 9–28.
- Heaven P. C. L., Ciarrochi J. (2012), *When IQ is not everything: Intelligence, personality, and academic performance at school*. „Personality and Individual Differences”, nr 54, s. 518–522.

- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Liyanage I. (2004), *An exploration of language learning strategies and learner variables of Sri Lankan learners of English as a second language with special reference to their personality types*. Sri Lanka: Griffith University.
- Liyanage I., Bartlett B. (2013), *Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours*. „System”, nr 41(3), s. 598–608.
- Naimann N., Fröhlich M., Stern H. H., Todesco A. (1978), *The Good Language Learner*. Toronto: OISE.
- Nation, I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- O’ Connor M. C., Paunonen S. V. (2007), *Big Five personality predictors of post-secondary academic performance*. „Personality and Individual Differences”, nr 43(5), s. 971–990.
- O’Malley M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford R., Nyikos M. (1989), *Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students*. „Modern Language Journal”, nr 73, s. 291–300.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford R. (2017), *Teaching and Researching, Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context*. New York, London: Routledge.
- Pawlak M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?* „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pawlak M., Oxford R. L. (2018), *Conclusion: The future of research into language learning strategies*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8, s. 523–532.
- Pervin L. A. (2002), *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Przybył J. (2017), *Determinanty korzystania ze strategii uczenia się języka angielskiego przez studentów poznańskich uczelni*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 89–103.
- Rubin J. (1975), *What the “Good Language Learner” Can Teach Us*. „TESOL Quarterly” nr 9(1), s. 41–51.
- Rubin J. (1981), *Study of Cognitive Processes in Second Language Learning*. „Applied Linguistics”, nr 11, s. 117–131.
- Schmitt N. (1997), *Vocabulary learning strategies*, (w:) Schmitt N., McCarthy M. (red.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 199–227.
- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Sharp A. (2009), *Personality and second language learning*. „Asian Social Science”, nr 4, s. 17–25.
- Stern H. H. (1975), *What Can We Learn from the Good Language Learner?* „Canadian Modern Language Review”, nr 31(4), s. 304–318.
- Targońska J. (2011), *Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwości jej poprawy*. „Neofilolog”, nr 37, s. 55–71.
- Targońska J., Stork A. (2013), *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz*. „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 24, s. 71–108.
- Targońska J. (2016), *Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir?* (w:) Jarzabek A. D. (red.), *Anfang. Didaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Königshausen & Neumann: Würzburg, s. 79–93.
- Tschirner E. (2010), *Wortschatz*, (w:) Fandrych C., Krumm H.-J. (red.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*. New York/Berlin: Mouton de Gruyter, s. 236–245.
- Viebrock B. (2010), *Lernstrategien*, (w:) Surkamp C. (red.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler Verlag, s. 222–223.
- Wakamoto N. (2000), *Language learning strategy and personality variables: Focusing on extroversion and introversion*. „International Review of Applied Linguistics”, nr 38, s. 71–81.
- Wysocka E. (2003), *Inwentarz (Kwestionariusz) osobowości*, (w:) Pilch T. (red.), *Wielka Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. t. II*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 226–231.
- Wysocka E. (2004), *Osobowość*, (w:) Pilch T. (red.), *Wielka Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. t. III*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 938–959.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M. (1998), *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy i Roberta R. McCrae*. Adaptacja polska. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Zimbardo P.G., Johnson R. L., Mccann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. T. 4. Warszawa: PWN

Received: 29.06.2021

Revised: 07.09.2021

Monika Szymańska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-4405-1825>

m.szymanska1994@gmail.com

Nauczanie podsystemu leksykalnego w edukacji przedszkolnej dzieci ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera

Lexical repertoire teaching in preschool education of the children with autism spectrum disorder and Asperger syndrome

Not only special educational needs, but also developmental traits strongly determine the specificity of lexical repertoire teaching process of foreign language in preschool education. The aim of this paper is to present the results of a study carried out among a group of 5-year-old autistic and Asperger children. The purpose of this particular pedagogical context of preschool education is to discuss some difficulties and their feasible modifications into methodical possibilities. First of all, with the aid of neurobiological perspective the specificity of lexical repertoire teaching among children will be presented. Furthermore, particular needs and abilities of the children with autism spectrum disorder and Asperger syndrome will be discussed. The practical part of this paper was based on a research conducted in 2018/2019 in Warsaw. The study enabled us to diagnose whether the application of the multiple intelligences' theory, the multisensorial tasks and the didactic game in the context of preschool special education affects the learning – teaching process of the foreign language

Keywords: lexical repertoire teaching, special educational needs, preschool education, foreign language

Słowa kluczowe: nauczanie podsystemu leksykalnego, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja przedszkolna, język obcy

1. Wstęp

W ostatnich latach obserwuje się tendencję do coraz wcześniejszego rozpoczynania przez dzieci nauki języków obcych. Ma to swoje uzasadnienie w przekonaniach o plastyczności mózgu i, w związku z tym, możliwości lepszego opanowania przez maluchy obcojęzycznej wymowy, a także sprawniejszego przyswajania przez nie słownictwa dzięki pełniejszemu zaangażowaniu prawej półkuli (Kic-Drgas, 2015: 36). Nauczanie języków na tak wczesnym etapie edukacyjnym to proces złożony, wymagający odpowiedzialnego doboru metod współgrających z potrzebami oraz cechami rozwojowymi dzieci. Praca najczęściej koncentruje się na rozwijaniu znajomości podsystemu leksykalnego, który ma stanowić rodzaj fundamentu dla przyszłej nauki.

Szczególą grupą uczących się są dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera. Dzieci te charakteryzuje niestandardowy typ uwagi, potrzebują też, również podczas nauki, zachowań rutynowych. Lekcje dla nich powinny być więc skonstruowane w sposób niezwykle precyzyjny i przemyślany, a nauczyciel musi operować konkretnymi, unikając wszelkich uogólnień. Autyści nie posiadają umiejętności tłumaczenia swojego toku myślenia, a ich kreatywność bywa ograniczona (Mottron, 2010: 56). Przy wielu trudnościach posiadają jednak zespół szczególnych umiejętności, wyróżniających je spośród dzieci bez zaburzeń.

Kontekst nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie przedszkolnym rzadko poddawany jest pogłębionym badaniom na gruncie glottodydaktyki. Wynika to ze zróżnicowanego profilu dzieci i rozległości objawów możliwych w spektrum autyzmu. W celu wypełnienia powstałej luki, w roku szkolnym 2018/2019 zdecydowano się na zrealizowanie badania w jednym z niepublicznych przedszkoli integracyjnych językowo-muzycznych w Warszawie. Obejmowało ono szesnaście jednostek lekcyjnych i dotyczyło grupy dzieci pięcioletnich. Podczas planowania przebiegu badań zostały wykorzystane wieloletnie doświadczenia zebrane podczas pracy z uczniami autystycznymi, a uzyskane wyniki wyraźnie pokazują, że można skutecznie minimalizować trudności małych uczniów i tak dopasowywać istniejące metody do ich potrzeb, by osiągnąć sukces pedagogiczny.

2. Nauczanie podsystemu leksykalnego uczniów w wieku przedszkolnym

Koncepcje kursu językowego różnią się w zależności od wieku uczących się. W przypadku dzieci poniżej 10. roku życia zarówno cele nauczania, jak i metody pracy determinowane są przez ich cechy rozwojowe. Jak trafnie zauważa Komorowska (2005: 37), nauka języka obcego u dzieci powinna być widziana

raczej jako rodzaj przygotowania językowego o funkcji motywacyjnej niż kształcenie językowe per se. Uczniowie w tym wieku nie potrafią bowiem jeszcze swobodnie posługiwać się językiem pisany, młodzi często nie rozpoznają liter ani cyfr. Jednocześnie cechuje ich ogromna potrzeba ruchu, a także niezwykła pamięć słuchowa¹. Potrafią zapamiętać słowa już po jednej ekspozycji, ponieważ podświadomie wykorzystują do tego technikę *fast mapping*². Stąd celem większości kursów w przedszkolu jest przede wszystkim rozwijanie znajomości słownictwa (zob. Tiefenthal, 2008). Najczęściej proponuje się rzeczowniki, w mniejszym stopniu czasowniki i przymiotniki, wszystkie zawsze skontekstualizowane i dotyczące konkretnych przedmiotów lub czynności (Vanthier, 2009: 22). Nauczanie zasobów leksykalnych na samym początku nauki jest także uwarunkowane względami praktycznymi. Blokada komunikacji najczęściej powstaje w skutek niewystarczającego opanowania zasobu leksykalnego. Jak wykazują Milton i Alexiou (2009), aby osiągnąć przejście pomiędzy poziomem A1 a A2 potrzeba znajomości 1500 słów, przejście na poziom B1 natomiast wymaga kolejnego ich 1000. Wczesna ekspozycja na szerokie zasoby leksykalne w języku obcym i skuteczne ich przyswajanie wpływa zatem na sukces w nauce na kolejnych poziomach i zwiększa motywację do pracy (Alexiou, Milton, Roghani, 2019: 155).

Aby w pełni zrozumieć koncepcję nauczania językowego w przedszkolu, należy rozpocząć rozważania od dwóch podstawowych założeń. Po pierwsze, edukacja i wychowanie stanowią, jak zauważa Piotrowska-Skrzypek (2015: 23), nierozłączny duet. Na tym etapie rozwojowym przedszkolny opiekun dziecka staje się na kilka godzin substytutem rodzica. Musi zatem łączyć obie te role i skutecznie przekazywać wiedzę na temat otaczającej malucha rzeczywistości językowo-kulturowej. Po drugie, wszystkie dzieci są zdolne. Z perspektywy neurobiologicznej jest to wynikiem istnienia licznych połączeń neuronalnych, charakterystycznych jedynie dla młodego organizmu. Jak podkreślają Hüther i Hauser (2014), wczesna edukacja powinna cechować się wszechstronnością, by jak najwięcej z tych połączeń zostało zachowanych.

Dobierając pomoce dydaktyczne do zajęć, należy pamiętać o konieczności wykorzystywania materiałów wizualnych. Stanowią one doskonałe uzupełnienie komunikatu językowego, wspomagają rozumienie i utrwalanie nie

¹ Z zajęć, co oczywiste, należy zatem wyeliminować zarówno odwołania do tekstów, jak i prowadzenie notatek w zeszytach.

² W psychologii poznawczej szybkie mapowanie jest terminem stosowanym do hipotetycznego procesu mentalnego, w którym nowa koncepcja jest przyswajana tylko w oparciu o minimalną ekspozycję na daną jednostkę informacji (zob. https://en.wikipedia.org/wiki/Fast_mapping).

tylko słownictwa, lecz także wykorzystywanych podczas lekcji struktur (Sowa-Bacia, 2019: 76). Nie należy wystrzegać się także materiałów wideo, przeznaczonych dla młodych natywnych użytkowników. Bajki ze znanej serii *Peppa Pig* stanowią doskonałą okazję do kontekstualizacji wprowadzanego słownictwa i kształtowania umiejętności rozumienia ze słuchu (Alexiou, Milton, Roghani, 2019: 156). W podobny sposób wykorzystywać można czytanie książek. Zaleca się, aby były to historie dobrze znane dzieciom, by nie musiały one całej uwagi poświęcać fabule i miały okazję do wsłuchiwania się w słownictwo.

Skuteczność edukacji przedszkolnej uzależniona jest od elastyczności i świadomości nauczyciela, który podczas planowania i realizacji zajęć musi uwzględniać cechy rozwojowe swoich podopiecznych. Małe dzieci pozbawione są myślenia logicznego i abstrakcyjnego, cechuje je natomiast myślenie konkretne i pamięć mechaniczna. Szybko zapamiętują nowe elementy, lecz bardzo szybko je zapominają, dlatego też niezbędnym komponentem zajęć jest częste powtarzanie i utrwalanie poznawanego przez nie słownictwa. Stała potrzeba ruchu i aktywności fizycznej oznaczają dla nauczyciela częste zmiany proponowanych aktywności i ich różnicowanie. Najmłodszy uczestnicy zajęć często również nie nawiązują kontaktu z uczącym, który może odczuwać zniechęcenie. Jest to jednak typowa reakcja na kontakt z językiem obcym: dziecko podejmuje aktywność, gdy odczuwa gotowość, by to zrobić. Warto więc zrezygnować z odpowiedzi indywidualnych, na rzecz wspólnych powtórzeń i imitacji rozmaitych głosów. Warto też pamiętać, że ćwiczenie wymowy, intonacji i rytmu na nowo poznawanych strukturach leksykalnych pozwoli dzieciom na lepsze opanowanie podsystemu fonetycznego, a w przyszłości na niezaburzoną interakcję z innymi użytkownikami.

3. Zdolności i potrzeby osób ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera

Autystyczne spektrum zaburzeń obejmuje szeroki profil neurobehawioralnych nieprawidłowości w rozwoju (Wolski, 2013: 45). Dotyczą one trudności z zakresu zachowań społecznych, komunikacji, a także specyficznych sztywnych wzorców aktywności i zainteresowań. Osoby ze zdiagnozowanym spektrum autyzmu mają ograniczoną zdolność do tworzenia relacji z innymi i uczestniczenia w interakcjach społecznych oraz charakteryzują się, jak pisze Pisula (2010), ograniczonym repertuarem aktywności, wynikającym częściowo z braku wyobraźni. Mimo licznych trudności i ograniczeń w ogólnym funkcjonowaniu społecznym, autyści, jak zauważa Motttron (2004: 135) „traktowani jako osoby niepełnosprawne, postrzegani są jako posiadający coś mniej niż nie-autyści. Tymczasem [...] są to osoby inne, przyrównywane do norm dla osób bez zaburzeń”. Autyzm powinien być zatem postrzegany jako unikatowość, umiejętność spojrzenia na świat w inny sposób i odmiennego w nim funkcjonowania.

Osoby ze spektrum posiadają normalny, a czasem nawet wyższy poziom inteligencji niż osoby bez zaburzeń. Jako dzieci dużo szybciej opanowują zdolności pisania i czytania, a dzięki fiksacjom tematycznym posiadają ogromną wiedzę z zakresu nietypowych kategorii (Dufrière, Chambres, Chambres, 2009: 60). Ich pamięć długotrwała jest niezwykle rozwinięta, dlatego z ogromną precyzją odtwarzają wydarzenia z dzieciństwa lub fragmenty przeczytanych niegdyś książek. Zawdzięczają ją także nietypowemu rodzajowi myślenia, opartemu na obrazach zamiast słów. W kontekście społecznym są szczerymi i wiernymi przyjaciółmi o specyficznym poczuciu humoru.

Mimo tak szerokiego wachlarza cech pozytywnych, autyści na co dzień mierzą się z trudnościami w funkcjonowaniu społecznym. Brak umiejętności wchodzenia w interakcje z innymi oraz rozumienia i stosowania zasad czy kodów skutkuje częstą izolacją i samotnym spędzaniem czasu (Dufrière, Chambres, Chambres, 2009: 63). Ich ograniczone, lecz bardzo rozwinięte zainteresowania oraz umiejętności pogłębiają dodatkowo tę tendencję. Ponadto osoby te często tworzą rutynowe wzorce zachowań, które trudno im przełamać, narzucają je też otoczeniu. Często w momentach eskalacji emocji stosują technikę autostymulacji sensorycznej lub angażują sztywne wzorce zachowań, wprowadzając siebie lub przedmioty wokół w ruch wirowy, podskakując lub wykonując inne, specyficzne ruchy całym ciałem (Wolski, 2013: 49). Na poziomie językowym odznaczają się nietypową intonacją i wyrafinowanym doborem słownictwa oraz struktur gramatycznych. Dostrzegalny jest jednak duży rozdźwięk pomiędzy umiejętnościami produktywnymi a receptywnymi, które sprawiają im wiele trudności. Autyści często wykorzystują w komunikacji także stereotypie językowe, odwołując się do znanych im, utrwalonych na stałe struktur. Domagają się wielokrotnego powtarzania tych samych historii, czytania czy oglądania tych samych bajek (Wolski, 2013: 52).

Szczególne potrzeby i zdolności osób ze spektrum powinny zostać odpowiednio wykorzystane podczas zajęć językowych. Do zadań nauczyciela należy z pewnością powtarzalna organizacja czasu pracy. Zapewnia to uczniom poczucie bezpieczeństwa i umożliwia pełniejszą integrację ze środowiskiem. Ponadto, podstawowym aspektem wymagającym adaptacji jest sposób wypowiedzania się i przekazywania informacji. Słowa, szczególnie te w języku obcym, powinny być wspierane przekazem wizualnym, sam język musi być natomiast prosty, konkretny i powtarzalny (Ministère de l'éducation nationale, 2009: 24). Używanie długich, skomplikowanych zdań okazuje się dla uczniów demotywujące i wpływa na spadek skupienia uwagi. Nauczyciel może zatem 'wyposażyć' dzieci w rodzaj podręcznych zwrotów, których będzie używał podczas formułowania poleceń.

Wśród strategii pedagogicznych dopasowanych do potrzeb osób ze spektrum wyróżnia się m.in. odkrywanie ich zainteresowań i motywacji. W tym

celu należy nawiązać kontakt z rodzicami i ustalić, co sprawdza się w przypadku pracy z konkretnym dzieckiem. Jak napisano w broszurze stworzonej przez francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009: 25), w celu ułatwienia realizacji ćwiczeń warto wspierać ucznia gestami i sprawdzać, czy jego wzrok skierowany jest na proponowane materiały, autyści mają bowiem problem z koordynacją wzrokowo-przestrzenną, co wyraża się poprzez tracenie koncentracji. Wprowadzane treści należy poddać skrupulatnej strukturyzacji, w taki sposób, by każde kolejne ćwiczenie wprowadzało tylko jedną nową trudność. Zadania oparte na rywalizacji nie sprawdzą się w przypadku osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponieważ nie mają one potrzeby porównywania się z innymi. Punktem wyjścia do planowania aktywności powinny być zatem zawsze indywidualne motywacje uczniów.

4. Praktyczne rozwiązania metodyczne wynikające z badania

W roku szkolnym 2018/2019 w jednym z warszawskich niepublicznych przedszkoli integracyjnych językowo-muzycznych przeprowadzono badanie, którym objęto grupę dzieci pięcioletnich o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podzielono je na trzy etapy, z których pierwszy obejmował obserwację grupy podczas zajęć językowych prowadzonych według znanego im schematu. Następnie rozpoczęto zbieranie informacji o dzieciach na podstawie wywiadów z wychowawcami oraz analiz orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego z poradni psychologiczno-pedagogicznych. W ostatnim etapie obserwowano grupę podczas zajęć prowadzonych z wykorzystaniem zadań multisensorycznych, zabawy, a także teorii inteligencji wielorakich Gardnera. Celem badań było sprawdzenie, jak zastosowanie nowego rozwiązania dydaktycznego wpłynie na opanowanie słownictwa przez dzieci oraz czy zmieni się ich nastawienie do zajęć. Zgodnie z hipotezą, praktyka pedagogiczna wykorzystująca koncepcję inteligencji wielorakich Gardnera, zadania multisensoryczne oraz zabawę poprawia nastawienie dzieci do zajęć, wpływa na zmniejszenie częstości występowania momentów krytycznych oraz wzmacnia autonomię uczniów. Ćwiczenia wprowadzone do badań dopasowano do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczestników, biorących w nim udział.

W wyniku badania zaobserwowano znaczną poprawę dotyczącą nastawienia dzieci do zajęć. U 90% badanych uczniów udało się wyeliminować występowanie incydentów krytycznych spowodowanych eskalacją negatywnych emocji. U 66% badanych zmianie uległy także ich przyczyny, które nie obejmowały już lęku przed porażką czy współpracą w grupie, dotyczyły jedynie doświadczeń niezwiązanych z zajęciami, np. samopoczucia. W rezultacie dzieci chętniej wykonywały proponowane zadania, wykazywały się większym skupieniem i chęcią

współpracy. Zwiększenie efektywności w przyswajaniu proponowanych treści zaobserwowano także wśród dzieci bez zaburzeń. Poniżej zaprezentowano przykładowe rozwiązania wdrażane podczas badań.

4.1. Zadania multisensoryczne

Dzieci w wieku przedszkolnym to specyficzna grupa uczniów, cechująca się równie szybkim zapamiętywaniem nowych treści, co ich zapomnianiem. Ze względu na tę właściwość, proponowane aktywności powinny być krótkie i zróżnicowane, by stymulowały różne zmysły. W schemat potrzeb dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych doskonale wpisuje się wykorzystywanie podczas zajęć zadań multisensorycznych. Integrują one zarówno słuch, smak, wzrok i dotyk, jak i intensyfikują doznania odbierane przez obie półkule mózgowe (Wierchostawska, 2018: 49). Jak zauważa w swoich rozważaniach Konderak (2017: 98), działania takie sprzyjają naturalnemu poznawaniu świata, znacząco wpływają też skuteczność przyswajania podsystemu leksykalnego, informacje przesyłane do kory mózgowej za pomocą różnych kanałów sensorycznych są bowiem trwale zapamiętywane (Kotarba-Kańczugowska, 2010: 44).

Nauczanie multisensoryczne realizowane jest w dwóch etapach, z których pierwszy polega na wielozmysłowym wprowadzaniu nowego słownictwa. W ramach badań dzieci miały okazję, na przykład, obcować z kwiatami oraz nasionami roślin, których nazwy poznawały. Ich zadaniem było przyglądanie się materiałowi oraz dopasowanie go do ilustracji roślin. Następnie obrazki były klasyfikowane według trzech kategorii: koloru, liczby sylab oraz pierwszej litery. Okazało się to bardzo przydatne w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych autystów biorących udział w badaniu. Klasyfikacja i uporządkowanie materiału zapewniły im poczucie bezpieczeństwa i regularności działań. Drugim etapem nauczania multisensorycznego jest utrwalanie wprowadzanego materiału umożliwiające integrację doznań zmysłowych oraz wpływające na odpowiednie przetwarzanie informacji. W tym celu prowadzący rozkładał przed uczniami ilustracje, następnie wskazywał je kolejno za pomocą różdżki, wypowiadając ich nazwy. Użycie wskaźnika eliminuje problemy z koordynacją wzrokowo-przestrzenną dzieci, natomiast odwołania do ilustracji porządkują proces nauczania. Zadaniem uczniów była obserwacja ruchów różdżki, słuchanie słów nauczyciela i powtarzanie. Dzięki powtarzaniu grupowemu, uczniowie nie obawiają się porażki, co skutecznie eliminuje eskalację negatywnych emocji i narastanie schematyzmu ruchowego. Gdy nauczyciel popełnił błąd, zadaniem dzieci było wskazanie prawidłowej reprezentacji leksykalnej. Jak trafnie zauważa Wierchostawska (2018: 49), dzięki aktywnemu stylowi przyswajania, dzieci rozwijają podczas zajęć umiejętność współpracy

w grupie i budowania relacji rówieśniczych, co jest szczególnie istotne w przypadku uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

4.2. Zabawa

Zabawa pełni w rozwoju dzieci bardzo ważną funkcję, bowiem wspiera nabywanie umiejętności niezbędnych w życiu dorosłym. Ze względu na swoją rangę powinna zatem stanowić podstawowe medium przekazywania treści podczas zajęć w przedszkolu, nie tylko tych językowych, lecz także edukacyjnych. Aby przynosiła ona oczekiwane rezultaty, powinna być, jak pisze Cichmińska (2015: 14), swobodnym wyrazem wolności, przyjemnością, aktywnością pozbawioną stresu i napięcia. Według Mediny (2010), dzięki zabawie dzieci rozwijają wyobraźnię, stają się twórcze i śmiałe, a także lepiej zapamiętują. Ze względu na te cechy stanowi ona doskonałe medium przekazu podsystemu leksykalnego dla dzieci, także tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Według Wójcik-Gugulskiej (2017: 104) wykorzystywanie podczas zajęć różnych rodzajów gier dostępnych na rynku wspiera motywację uczniów do aktywnego uczestnictwa w zabawie. Na potrzeby badań zdecydowano się na modyfikację popularnej gry *Twister*. Na planszy rozłożono koperty z zadaniami, do których dostęp uzyskiwało się po odgadnięciu ilustracji z leksyką z odpowiedniej kategorii kolorystycznej. Dzieci losowały kartkę z kolorem, wybierały obrazek z odpowiedniej kategorii i zadawały pytanie pełnym zdaniem, by otrzymać odpowiedź również pełnym zdaniem. Wtedy uzyskiwały możliwość wykonania zadania z jednej z kopert danego koloru:

- w kopertach oznaczonych „< >”, znajdowały się karty do gry, które należało uporządkować rosnąco (strzałka w górę) lub malejąco (strzałka w dół);
- w kopertach oznaczonych „?” znajdowała się jedna karta; jedno z dzieci zaglądało do środka, a zadaniem reszty grupy było odgadnięcie numeru na karcie z wykorzystaniem odpowiedniej struktury;
- w kopertach oznaczonych + - = znajdowały się karty, z których należało ułożyć działanie matematyczne.

Dzieci chętnie uczestniczyły w zadaniu, w którym każdorazowo wprowadzono jedną nową trudność. Sprzyjało ono zachowaniu struktury przyjaznej uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych i wspomagającej utrwalanie słownictwa. Niektórzy z objętych obserwacją uczestników eksperymentu podjęli się modyfikacji aktywności. Jak zauważa Cichmińska (2015: 14), należy pozwolić dzieciom na urozmaicanie zabaw, zwłaszcza tych, w których czują się pewnie.

4.3. Teoria Howarda Gardnera

Gardner (1983), szukając odpowiedzi na pytanie *Czym jest inteligencja?*, zdefiniował ją jako zdolność do rozwiązywania problemów. Stwierdził też, że człowiek nie posiada jednej inteligencji, lecz rozwija osiem jej typów, nazywanych przez niektórych naukowców zdolnościami (Kondrat, 2011: 2). Wśród typów inteligencji badacz wyróżnił: logiczno-matematyczną, językową, przyrodniczą, muzyczną, przestrzenną, kinestetyczną, intra- i interpersonalną. Inteligencje te nie funkcjonują w izolacji, lecz wzajemnie się uzupełniają, tworząc jednostkowe konstelacje. Wykorzystanie ujęcia Gardnera owocuje tworzeniem zróżnicowanych aktywności ukierunkowanych na różne rodzaje inteligencji, co wpływa na zwiększenie efektywności procesu nauczania, w tym opanowywania słownictwa. Podczas każdej jednostki lekcyjnej objętej eksperymentem zaproponowano uczniom zadania z zakresu jednej z wymienionych przez badacza inteligencji. Przykładową aktywnością ukierunkowaną na rozwijanie inteligencji interpersonalnej była gra „Wesołe drzewko” firmy *Voyager games*, wspomagająca jednocześnie utrwalanie poznanego wcześniej słownictwa. Wymagała ona współpracy ze wszystkimi uczestnikami zajęć, wspierała zatem aktywizację uczniów wycofanych, nie zwiększając przy tym stresu związanego z możliwą porażką. Zadanie to eliminowało również elementy rywalizacji, ponieważ dzieci stanowiły jedną współpracującą drużynę. Gra polegała na wyciąganiu pojedynczych listków z drzewa, w koronie którego ukryte były owady. Zadaniem dziecka było wylosowanie obrazka z puli i spytanie grupy o jego nazwę w języku angielskim. Uczeń wykorzystywał do tego znaną, prostą strukturę. Dzięki temu nie było to zadanie demotywuujące i nie wpływało na spadek skupienia uwagi. Po otrzymaniu poprawnej odpowiedzi dziecko mogło wyciągnąć jeden z listków. Wyciągnięcie fałszywego listka powodowało wystrzelenie owadów w powietrze. Zaskakująca struktura proponowanej gry pozwoliła na przełamanie rutynowych wzorców zachowań dzieci podczas zajęć i otwarcie ich na nowe doświadczenia.

5. Podsumowanie

Nauczanie podsystemu leksykalnego dzieci w wieku przedszkolnym ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera to złożone zagadnienie, wymagające uprzedniej analizy wielu czynników celem ich uwzględnienia podczas planowania zajęć. Należy wziąć pod uwagę nie tylko cechy rozwojowe dzieci między 3. a 6. rokiem życia, lecz także specjalne potrzeby edukacyjne takich uczniów, tj. potrzebę wizualizacji, wsparcia wzrokowo-przestrzennego czy usystematyzowanej struktury lekcji. Rozwiązaniem przynoszącym pożądane rezultaty jest

również wprowadzenie do zajęć aktywności multisensorycznych, elementów zabawy oraz strukturyzacji aktywności. Usprawniają one współpracę nauczyciela z podopiecznymi, zapewniają możliwość lepszego opanowania nowego słownictwa, poprawiają także ogólne funkcjonowanie dziecka.

BIBLIOGRAFIA

- Alexiou T., Milton J., Roghani S. (2019), *Assessing the Vocabulary Knowledge of Preschool Language Learners*. Integrating Assessment into Early Language Learning and Teaching, United Kingdom: Multilingual Matters, s. 154–164.
- Cichmińska M. (2015), *Bawię się więc jestem*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–17.
- Dufrêne G., Chambres E., Chambres P. (2009), *Le syndrome d’Asperger: atouts et particularités*. „Bulletin scientifique de l’arapi”, nr 23, s. 59–65.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York City: Basic Books.
- Hüther G., Hauser U. (2014), *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Kic-Drgas J. (2015), *Czym skorupka za młodu nasiąknie...*, czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 36–42.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konderak T. (2017), *Podejście wielozmysłowe w nauczaniu języków obcych dzieci*. „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, nr 4(46), s. 97–99.
- Kondrat D. (2011), *Wykorzystanie inteligencji wielorakich w nauczaniu języka angielskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 2–10.
- Kotarba-Kańczugowska M. (2015), *Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 43–49.
- Medina J. (2012), *Jak wychować szczęśliwe dziecko*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Milton J., Alexiou T. (2009), *Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for Languages*, (w:) Richards B., Daller H. M., Malvern D.D., Meara P., Milton J., Treffers-Daller J. (red.), *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 194–211.
- Ministère de l’éducation nationale (2009), *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. Paris : CNDP.
- Mottron L. (2004), *L’autisme: une autre intelligence*. Sprimont: Mardaga.
- Mottron L. (2010), *Que fait-on de l’intelligence autiste?* „Enfance”, nr 1, s. 45–57.
- Piotrkowska-Skrzypek M. (2015), *Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 23–31.

- Pisula E. (2010), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk: Wydawnictwo „Harmonia”.
- Sowa-Bacia K. (2019), *Kryteria wyboru materiałów dydaktycznych w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym*. „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 75–79.
- Tiefenthal C. (2008), *Fast mapping im natürlichen L2-Erwerb*. Trier: WVT.
- Vanthier H. (2009), *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Wierzchosławska A. (2018), *Nauczanie multisensoryczne w przedszkolu wraz z przykładami ćwiczeń*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 48–50.
- Wolski A. (2013), *Ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności u małych dzieci ze spektrum autyzmu*. „Konteksty pedagogiczne”, nr 1, s. 45–63.
- Wójcik-Gugulska M. (2017), *Zajęcia z dużą grupą przedszkolaków mogą być świetną zabawą!* „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 104–107.

Received: 19.03.2021

Revised: 14.09.2021

Mirosław Pawlak

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

Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe

Teaching grammar in a foreign language and task-based instruction

While there is a consensus that teaching grammar is now indispensable in most educational contexts, there still exist numerous controversies as to how this should most beneficially be done. They concern, among others, such issues as the choice of instructional options to be used in order to introduce and practice grammar structures or to provide corrective feedback on errors made in the use of such structures (cf. Loewen, 2020; Nassaji, 2017; Pawlak, 2014, 2020a). On a more general level, a question arises as to the optimal way of organizing the material to be taught, with consequences for the overall approach to grammar instruction. One influential alternative to a structural syllabus, in which case grammar structures are carefully preselected and sequenced, is task-based language teaching, which can be conceptualized and implemented in various ways (cf. Ellis, 2017, 2018). The paper discusses the role of grammar in the task-based approach, also taking into account techniques and procedures that can be employed for this purpose. An overview of existing empirical evidence will be presented and an attempt will be made to highlight the way in which communicative tasks can be used to assist grammar teaching in the Polish educational context.

Keywords: grammar instruction; task-based language teaching; task-supported language teaching; communicative tasks

Słowa kluczowe: nauczanie gramatyki; podejście zadaniowe; podejście wspierane zadaniami; zadania komunikacyjne

1. Wprowadzenie

Rola gramatyki w procesie uczenia się i nauczania języka obcego od wielu lat nie przestaje budzić licznych kontrowersji (Larsen-Freeman, 2010, 2014; Nassaji, Fotos, 2011; Pawlak, 2013b, 2014, 2020a). Jedną z najważniejszych jest niewątpliwie pytanie, czy ten podsystem powinien w ogóle być nauczany. Na przykład Krashen (1981) i zwolennicy jego teorii stoją na stanowisku, że o ile gramatyka w ogóle ma być nauczana, to powinno się to odbywać jedynie w minimalnym zakresie (Ellis, 2016; Nassaji, 2017; Pawlak, 2017, 2020a, 2021a). Prawda jest jednak taka, że w wielu kontekstach nauczanie gramatyki nigdy nie zostało zarzucone i choć oficjalnie zaakceptowano w nich kluczowe zasady podejścia komunikacyjnego (Littlewood, 2011), to ich implementacja nastrocza sporych problemów. Nie wynika to zresztą zazwyczaj z braku chęci czy złych intencji, ale po prostu z faktu, że ograniczony kontakt z tym czy innym językiem docelowym wymusza niejako nacisk na różne elementy systemu językowego, tak aby uczący się w ogóle mogli się nim posługiwać (por. Pawlak, 2021a).

Trzeba zresztą wyraźnie zaznaczyć, że ciągłe przywiązanie do wprowadzania i ćwiczenia struktur gramatycznych nie jest jedynie wynikiem specyfiki danego kontekstu edukacyjnego, lecz stanowi także odzwierciedlenie panującego wśród specjalistów przekonania, że nauczanie tego podsystemu jest po prostu niezbędne (Loewen, 2020; Nassaji, 2017; Nassaji, Fotos, 2011; Pawlak, 2014, 2020a, 2021a, 2021b, 2021c). Po pierwsze, nie wdając się w tym miejscu w zbędne szczegóły, pozytywny wpływ nauczania form języka, a w tym oczywiście gramatyki, jest podkreślany w wielu propozycjach teoretycznych podejmujących próbę wyjaśniania procesu nauki języka obcego, takich jak na przykład hipoteza interakcyjna (Long, 1996), hipoteza produkcji językowej (Swain, 1995), teoria uczenia się sprawności (DeKeyser, 1998), teoria przetwarzania danych językowych (VanPatten, 2015), czy nawet teoria dynamicznych systemów złożonych (Larsen-Freeman, 2015). Po drugie, wyniki badań empirycznych wyraźnie pokazują, że nauczanie gramatyki jest skuteczne w przypadku różnych struktur, gdyż pomaga ono nie tylko w lepszym opanowaniu reguł, lecz także w bardziej poprawnym ich stosowaniu w komunikacji. Dowodzą one również, iż pozytywne efekty takiej interwencji są w miarę trwałe (Ellis, 2008, 2016; Hinkel, 2017; Loewen, 2020; Nassaji, 2017; Nassaji, Fotos, 2011; Pawlak, 2014, 2020a, 2021c).

Pomimo tych wszystkich faktów, jest rzeczą oczywistą, że skuteczności nauczania gramatyki nie można w żadnym razie przyjmować za pewnik, gdyż uzależniona jest ona od szeregu decyzji związanych z organizacją tego procesu. Nie powinno zatem nadmiernie dziwić, że wciąż istnieją spore kontrowersje co do takich kwestii jak dobór nauczanych struktur, stosowane techniki

nauczania, intensywność interwencji, najlepszy moment na rozpoczęcie nauki gramatyki, czy też wybór programu nauczania i sposób organizacji lekcji czy zajęć (zob. Ellis, 2006, 2016; Pawlak, 2017). To właśnie temu ostatniemu zagadnieniu poświęcony jest niniejszy artykuł, który ma celu rozważenie miejsca, jakie zajmuje nauczanie gramatyki języka obcego w podejściu zadaniowym oraz wskazanie, jak to podejście może zostać zastosowane w praktyce w polskim kontekście edukacyjnym. W pierwszej części tekstu zostaną pokrótce omówione zagadnienia dotyczące znajomości gramatyki oraz sposobów nauczania tego ważnego podsystemu. Następnie przedstawione będą kluczowe zasady podejścia zadaniowego, ze szczególnym naciskiem na samo pojęcie *zadania komunikacyjnego*, a także wyniki badań empirycznych w tym zakresie. Na zakończenie podjęta zostanie próba powiązania zasad podejścia zadaniowego z polską rzeczywistością edukacyjną przez wskazanie roli, jaką może odgrywać w nim nauczanie struktur gramatycznych. Zaprezentowana zostanie również autorska propozycja nauczania gramatyki wspomaganego zadaniami komunikacyjnymi.

2. Znajomość gramatyki

Kiedy postawimy pytanie, czym jest gramatyka i na czym polega jej znajomość, zdecydowana większość respondentów zapewne wspomni o różnego rodzaju regułach oraz ich opanowaniu na tyle, aby mogły one być poprawnie używane (Jean, Simard, 2011; Larsen-Freeman, 2014; Pawlak, 2020a). Co ciekawe, a jednocześnie bardzo niepokojące, wyniki prowadzonych badań pokazują, że podobnych odpowiedzi można się spodziewać od studentów filologii, również tych na specjalizacji nauczycielskiej, którzy uczęszczają na zajęcia z metodyki nauczania języków obcych, a w związku z tym powinni być świadomi, czym jest język obcy, jak przebiega proces uczenia się tego języka i w jaki sposób jest on używany w różnych sytuacjach. Podobne poglądy są również wyrażane przez doświadczonych nauczycieli języka obcego, którzy są przywiązani do tradycyjnych sposobów nauczania gramatyki, opartych w dużej mierze na wprowadzeniu i ćwiczeniu struktur gramatycznych (Jean, Simard, 2011; Pawlak, 2011, 2013a, 2020a). Choć trudno zaprzeczyć, że gramatyka opiera się w jakimś zakresie na regułach oraz ich poprawnym użyciu, utożsamianie jej tylko i wyłącznie z tymi regułami, poprawnością, czy też wiarą w to, że istnieje jedna poprawna odpowiedź to jeden z mitów, o których pisze Larsen-Freeman (2003).

Larsen-Freeman (2003) podkreśla, że gramatykę powinniśmy postrzegać nie tylko jako produkt, ale też jako proces, czyli jako narzędzie, które daje możliwość wyrażania zamierzonych przez użytkownika języka znaczeń w określonym kontekście. Innymi słowy, choć planowany przez nas komunikat można przekazać na wiele sposobów, przy wykorzystaniu różnych struktur gramatycznych, to

my dokonujemy wyboru jednej z nich. Powoduje to, że nasz przekaz ma takie, a nie inne zabarwienie (np. pytanie można wyrazić za pomocą bardzo różnych form języka, sygnalizując w ten sposób różny poziom naszej wiedzy, oczekiwań itp.). Larsen-Freeman (2003) twierdzi także, że znajomość gramatyki jest wielowymiarowa i w przypadku każdej przyswajanej struktury obejmuje ona trzy odrębne, ale ściśle ze sobą powiązane elementy, tj.:

- *aspekt strukturalny*, który dotyczy sposobu, w jaki dana forma jest konstruowana,
- *aspekt semantyczny*, który odnosi się do znaczenia, jakie niesie ze sobą wykorzystanie tej czy innej struktury,
- *aspekt pragmatyczny*, który dotyczy celu, jaki chcemy osiągnąć wybierając określoną formę języka.

I tak na przykład stronę bierną w języku angielskim tworzy się przy użyciu czasowników *to be* lub *to get*, wybierając odpowiedni czas i aspekt, oraz imiesłowu czasu przeszłego. Zastosowanie jej oznacza, że bardziej interesuje nas wykonana czynność aniżeli osoba ją wykonująca, jest ona używana między innymi w przypadku, kiedy nie wiemy, kto odpowiada za dane wydarzenie albo chcemy nadać dyskursowi ton jak największego obiektywizmu (np. w pracach naukowych). Jak podkreśla Larsen-Freeman (2003), rolą nauczyciela jest określenie, który z tych trzech elementów stanowi źródło największych problemów dla uczących się i skupienie uwagi przede wszystkim na nim. Innymi słowy, sporym błędem jest próba koncentrowania się od razu na wszystkich trzech elementach, czy też na wszystkich możliwościach dotyczących każdego z nich (np. formy strony biernej we wszystkich czasach gramatycznych), o czym będzie mowa poniżej.

Kolejną, chyba nawet o wiele ważniejszą, kwestią jest zasługujące na szczególną uwagę rozróżnienie między *wiedzą eksplicytną* a *wiedzą implicytną* czy też *wysocze zautomatyzowaną* (DeKeyser, 2010, 2017; Ellis, 2009; Pawlak, 2019). Ta pierwsza jest uświadomiona, ma charakter deklaratywny, nie podlega w zasadzie ograniczeniom związanym z wiekiem (oczywiście nie chodzi tutaj o naturalne procesy starzenia się) bądź naturalnymi procesami przyswajania języka (np. etapy rozwojowe, jakie trzeba przejść, aby móc używać pytań czy przeczeń) i może zostać zwerbalizowana, przy czym nie wymaga to zastosowania wyspecjalizowanej terminologii. Taka wiedza jest jednak w wielu przypadkach mało precyzyjna czy wręcz błędna, a co ważniejsze, dostęp do niej jest możliwy, kiedy uczący się ma na to odpowiednio dużo czasu. Jeśli chodzi o wiedzę implicytną, to jest ona nieświadomiona, ma charakter proceduralny, a jej przyswojenie może być ograniczone wiekiem uczącego się (nauka języka po przekroczeniu tzw. wieku krytycznego, por. DeKeyser, Juffs, 2005),

jak również wspomnianymi już wyżej naturalnymi sekwencjami w przyswajaniu języka obcego. Uczący się nie są w stanie opisać takiej wiedzy, ale jest ona bardziej stabilna, a kluczowe jest to, że stanowi ona podstawę spontanicznej komunikacji, która rzadko umożliwia świadome odwoływanie się do poznanych reguł. Innymi słowy, wiedza eksplicytna może pozwolić uczącemu się na poprawne użycie danej struktury podczas wykonywania ćwiczeń czy rozwiązywania testów (np. wstawianie wyrazów w odpowiedniej formie), ale nie będzie przydatna podczas codziennej rozmowy czy wykonywania zadań komunikacyjnych, bo tutaj niezbędna będzie wiedza implicytna. Jak jednak podkreśla DeKeyser (2017), w przypadku osób dorosłych, które nie mają zbyt wielu możliwości używania języka docelowego, na przykład podczas nauki języka angielskiego czy hiszpańskiego w Polsce, trudno jest mówić o wiedzy implicytnej w jej czystej postaci. W takiej sytuacji, nawet bardzo zaawansowani uczący się raczej nigdy nie zapomną poznanych reguł, ale mogą je zautomatyzować w takim stopniu, że będą stanowiły podstawę spontanicznych interakcji. Warto w tym miejscu również nadmienić, że istnieją różne poglądy na temat relacji między wiedzą eksplicytną a implicytną. I tak Krashen (1985) stoi na stanowisku, że ta pierwsza nie przekłada się na tę drugą, Ellis (1997) uważa, że jest to możliwe pod pewnymi warunkami, podczas gdy DeKeyser (2017) twierdzi, że jest to realne, o ile uczący się będą mieli możliwość wykorzystania reguł w zadaniach komunikacyjnych, co pozwoli na ich automatyzację. Z perspektywy nauczyciela, który od lat uczy gramatyki i widzi tego efekty w wypowiedziach uczniów, tak naprawdę rację bytu ma jednak tylko opcja ostatnia.

3. Nauczanie gramatyki

Istnieje bardzo wiele technik i procedur nauczania gramatyki, co sprawia, że nie sposób ich tutaj nawet w wielkim skrócie zaprezentować i omówić (zob. np. Doughty, Williams, 1998; Ellis, 1997; Loewen, 2011; Pawlak, 2006, 2013b, 2014, 2021b, 2021c). Dlatego też dyskusja w niniejszej sekcji ogranicza się jedynie do kilku podstawowych wyborów, których może dokonać nauczyciel i które zaprezentowane zostały na rys. 1.

Program nauczania

- strukturalny
- **zadaniowy**

Organizacja lekcji

- tradycyjna (PPP)
- zaplanowany nacisk na formę języka
- niezaplanowany nacisk na formę języka

Wprowadzanie gramatyki

- dedukcja
- indukcja

Praktyka językowa

- produkcja a recepcja
- zadania komunikacyjne a ćwiczenia

Korekta błędów językowych

- produkcja a recepcja
- bezpośrednia a pośrednia

Rysunek 1: Sposoby nauczania gramatyki (opracowanie autora).

Na najbardziej ogólnym poziomie niezbędne jest podjęcie decyzji dotyczącej sposobu doboru oraz organizacji materiału językowego. Choć można to oczywiście robić na różne sposoby (zob. Robinson, 2003), kluczowe dla obecnych rozważań jest rozróżnienie między *strukturalnym programem nauczania* i *podejściem zadaniowym*. W pierwszym przypadku struktury gramatyczne są starannie dobrane i uporządkowane według różnych kryteriów (np. częstotliwość, przydatność, trudność), a następnie po kolei wprowadzane i ćwiczone. W podejściu zadaniowym natomiast, które jest głównym przedmiotem zainteresowania niniejszego tekstu i które zostanie szerzej omówione poniżej (stąd wyróżnienie na rys. 1), nauczanie gramatyki w zasadzie powinno się odbywać w reakcji na antycypowany lub zaistniały już problem (Ellis, 2017, 2018). Decyzja o wyborze programu nauczania determinuje poniekąd sposób, w jaki są zaplanowane lekcje poświęcone nauczaniu gramatyki. I tak, wybór programu strukturalnego jest w zasadzie równoznaczny z zastosowaniem dobrze znanej i często stosowanej sekwencji, w której jest podawana reguła,

a następnie dana struktura gramatyczna jest ćwiczona, najpierw w kontrolowanych ćwiczeniach (np. wstawianie wyrazów w odpowiedniej formie), a potem przy pomocy aktywności, które pozwalają na bardziej swobodne jej użycie (ang. *presentation – practice – production*, PPP). Warto tu jednak nadmienić, że ten trzeci element często w ogóle się nie pojawia w praktyce szkolnej, a nawet jeśli, to zwykle trudno jest mówić o w miarę autentycznej, spontanicznej interakcji. Jeśli natomiast stosowane jest podejście zadaniowe, to nauczanie struktur gramatycznych jest integralną częścią zadań komunikacyjnych. Da się to osiągnąć przez *zaplanowany* bądź też *niezaplanowany nacisk na formę języka* (ang. *planned or unplanned focus on form*). W pierwszym przypadku zadania są konstruowane w taki sposób, aby ich wykonanie wymagało użycia konkretnej struktury, często kosztem innych. Natomiast w drugim uwaga uczących się jest ukierunkowywana na różne struktury albo przez korektę błędów popełnianych w ich użyciu, albo przez podawanie wyjaśnień, które pojawienie się takich błędów niejako uprzedzają.

Kiedy gramatyka jest nauczana systemowo, jak ma to miejsce w przypadku programu strukturalnego, nauczyciele mają do wyboru szeroki wachlarz technik i procedur. Przy wprowadzaniu danej struktury można bowiem się odwołać do *dedukcji* przez podanie od razu odpowiedniej reguły, lub *indukcji*, kiedy uczący się sami muszą ją odkryć. W obu przypadkach istnieje też wiele różnych możliwości, które dotyczą na przykład odwoływania się do języka ojczystego, stosowania terminologii gramatycznej czy doboru materiałów i modalności, przy pomocy których dana reguła jest prezentowana czy odkrywana przez uczących się. Jeśli chodzi o ćwiczenie wprowadzonych struktur, to wykorzystywane w tym celu aktywności mogą wymagać od uczniów ich *produkcji* bądź ograniczać się do *receptji* przez zwracanie ich uwagi na związek między daną formą, jej znaczeniem i użyciem. To pierwsze rozwiązanie jest stosowane zdecydowanie częściej, przy czym nacisk może zostać położony na *tradycyjne ćwiczenia* (np. tłumaczenie zdań lub ich parafrazowanie) lub *zadania komunikacyjne* (np. odnajdywanie różnic między obrazkami), z istotnym zastrzeżeniem, że większość aktywności będzie się sytuowała pomiędzy tymi dwoma ekstremami. I w końcu, niezależnie od dominującego rodzaju praktyki językowej, integralnym elementem nauczania gramatyki jest *korekta pojawiających się błędów*, która może przyjąć mniej lub bardziej bezpośredni charakter, co oznacza, że uczący się mogą być mniej lub *bardziej świadomi*, iż są poprawiani. Wybrany sposób korekty determinuje również to, czy ma zostać podjęta próba *autokorekty* (tj. produkcja) czy też nie (tj. receptja). Warto tutaj podkreślić, że w zasadzie wszystkie te techniki mogą się pojawiać w różnych konstelacjach w podejściu zadaniowym, które jest bardziej szczegółowo omówione w kolejnej części artykułu.

4. Charakterystyka podejścia zadaniowego

Przed omówieniem specyfiki podejścia zadaniowego, trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie, jak tak naprawdę należy interpretować *zadanie*. Po pierwsze, zadanie można rozumieć zarówno jako *plan*, czyli materiały które stanowią punkt wyjścia do jego wykonania (np. charakterystyka studentów, którzy mogą otrzymać stypendium), jak i jako *proces*, czyli interakcje, które odbywają się na podstawie tych materiałów i mogą przyjąć różny charakter, nie zawsze taki, jak zaplanowano (Breen, 1989). Innymi słowy, założenie, że przygotowane zadanie ma umożliwić spontaniczną komunikację wcale nie oznacza, że taka komunikacja rzeczywiście nastąpi. Po drugie, zadanie komunikacyjne musi spełniać kilka kluczowych kryteriów, a mianowicie:

- główny nacisk powinien zostać położony na przekazywanie znaczeń, a nie na ćwiczenie danej formy języka;
- powinno zawierać jasno określony cel komunikacyjny, przy czym nie może nim być jedynie poprawne użycie języka docelowego;
- powinna w nim pojawiać się pewna luka informacyjna, tak aby niezbędne było przekazanie jakiejś informacji, wyrażenie opinii itp.;
- uczący się powinni korzystać z własnej wiedzy językowej czy też niejęzykowej w celu wykonania zadania (np. nie mówimy im wprost, aby używali tej czy innej struktury);
- powinien występować związek między wykonywanym zadaniem a sytuacjami, w których używamy języka poza klasą;
- ewaluacja zadania powinna się w pierwszej kolejności skupiać na osiągnięciu zamierzonego celu językowego, a nie na poprawności użycia form języka (Ellis, 2003, 2017, 2018; Skehan, 1998).

Po trzecie, choć na podstawie wymienionych kryteriów można odnieść wrażenie, że w zadaniach komunikacyjnych w ogóle nie ma miejsca na nauczanie gramatyki, to sytuacja wygląda nieco inaczej. Przede wszystkim zadanie można zaprojektować w taki sposób, że wykonanie go jest trudne bez użycia danej struktury (np. opis sceny w parku wymaga użycia konkretnego czasu gramatycznego i odpowiedniego zestawu przyimków), choć uczący się mogą stosować różnego rodzaju strategie uniku. Jak już wspomniano wyżej, możliwe jest też zwracanie uwagi na formy językowe przed rozpoczęciem wykonywania zadania, co może być zainicjowane zarówno przez nauczyciela, jak i uczących się, a także poprawianie błędów w użyciu tych form podczas trwających interakcji bądź po ich zakończeniu. Tak czy inaczej, trzeba sobie jasno powiedzieć, że zdecydowana większość aktywności stosowanych podczas lekcji języka obcego

na różnych etapach edukacyjnych nie spełnia podanych kryteriów i dlatego trudno je uznać za zadania komunikacyjne (np. Pawlak, 2020a). Nie jest nim z całą pewnością odgrywanie ról, gdzie uczący się pamięciowo opanowują swoje sekwencje czy też tworzenie pojedynczych zdań na podstawie obrazków. Inną kwestią jest to, czy możliwe i w ogóle potrzebne jest „ukrywanie” przed uczącymi się faktu, że zadanie pozwala na zastosowanie określonej struktury w komunikacji.

Podejście zadaniowe rozwinęło się w ramach podejścia komunikacyjnego i można je uznać za jedną z jego interpretacji (Ellis, 2017). Początkowo zadania odgrywały w podejściu komunikacyjnym rolę pomocniczą jako narzędzia umożliwiające rozwijanie płynności, które stanowiły ważne uzupełnienie tradycyjnych ćwiczeń służących rozwijaniu poprawności językowej. Z biegiem czasu wyłoniły się jednak dwa warianty tego podejścia, które określa się czasem mianem „słabego” i „mocnego” (ang. *weak vs. strong CLT*; Howatt, 1984). W pierwszym przypadku mamy tak naprawdę do czynienia ze strukturalnym programem nauczania oraz wspomnianą wyżej sekwencją PPP, a zadania komunikacyjne mają umożliwić w miarę spontaniczną produkcję językową w ostatniej jej fazie. Można więc tutaj mówić o *naucze języka obcego dla komunikacji*. Natomiast w drugim przypadku to odpowiednio dobrane oraz uszeregowane zadania stanowią trzon programu nauczania, a formy językowe mają drugorzędne znaczenie, co sprawia, że ma tutaj miejsce *nauka języka obcego przez komunikację* (Ellis, 2018).

Oba te warianty znalazły także swoje odzwierciedlenie w kluczowym rozróżnieniu między *podejściem wspieranym zadaniami a podejściem zadaniowym w czystej postaci*. Jak pokazuje zestawienie zaprezentowane w tabeli 1, istnieją pomiędzy nimi fundamentalne różnice. W podejściu wspieranym zadaniami punktem odniesienia jest lista struktur gramatycznych, główny nacisk jest położony na ich poprawne użycie, a nauczanie jest ukierunkowane na formy języka, co powoduje, że wykorzystywane są zarówno tradycyjne ćwiczenia, jak i zadania komunikacyjne. Mamy więc do czynienia z transmisją wiedzy, uczenie się ma charakter intencjonalny, a podbudowę koncepcyjną stanowi teoria uczenia się sprawności (DeKeyser, 2017). Sytuacja wygląda inaczej w przypadku podejścia zadaniowego, gdyż punktem wyjścia są tu zadania komunikacyjne, punkt ciężkości jest położony na użycie języka dla komunikacji i to w tym kontekście nauczyciel może zwracać uwagę uczących się na formy językowe. Nie ma tutaj miejsca na tradycyjne ćwiczenia, uczenie się ma charakter incydentalny, a kluczową rolę odgrywa w nim doświadczenie. Uzasadnienie takiego sposobu nauczania można odnaleźć w szeroko pojętym podejściu interakcyjnym (Kim, 2017) oraz w podejściach akcentujących naukę języka przez kontakt z danymi językowymi (zob. Ellis, Wulff, 2015).

Kryterium	Podejście wspierane zadaniami	Podejście zadaniowe
Program	Strukturalny	Zadaniowy
Formy językowe	Ukierunkowanie na formę	Zwracanie uwagi na formę
Aktywności	Ćwiczenia i zadania	Tylko zadania
Główny nacisk	Poprawne użycie języka	Użycie języka dla komunikacji
Uczenie się	Intencjonalne	Incydentalne
Teoria uczenia się	Teoria złożonych sprawności	Podejście interakcyjne Podejścia akcentujące użycie języka
Ogólne podejście	Transmisja wiedzy	Nauka przez doświadczenie

Tabela 1: Porównanie podejścia wspieranego zadaniami i podejścia zadaniowego (Ellis, 2017, 2018).

Prekursorami podejścia zadaniowego byli tacy specjaliści jak Long (1985), Breen (1989), Prabhu (1987) czy Nunan (1989), ale każdy z nich proponował nieco inną jego operacjonalizację. Mimo że nadrzędnym celem tego podejścia jest stworzenie warunków, w których nauka języka następuje w naturalny sposób przez jego użycie w celu przekazywania znaczeń oraz osiągnięcia autentycznych celów komunikacyjnych, tego typu różnice są też doskonale widoczne w bardziej aktualnych jego interpretacjach (np. Ellis, 2003; Long, 2015; Skehan, 1998; Willis, Willis, 2007). Podstawowe różnice dotyczą takich zagadnień jak sposób planowania kursu, rodzaje wykonywanych zadań, modalność, jaką te zadania angażują (tj. produkcja a recepcja), etap, na którym preferowane jest zwracanie uwagi uczących się na formę języka, ukierunkowanie na osobę uczącego się czy też odrzucenie bardziej tradycyjnych sposobów nauczania. I tak na przykład Long (2015), Skehan (1998) oraz Willis i Willis (2007) przyjmują za pewnik, że zadania muszą się opierać na produkcji językowej, a Ellis (2003) dopuszcza stosowanie takich, które ograniczają się do czytania i słuchania, szczególnie w przypadku mniej zaawansowanych uczących się. Jako jedyny uwzględnia on także stosowanie zadań komunikacyjnych wymagających użycia danej struktury (np. strony biernej), jak również odgrywanie przez nauczyciela bardziej dominującej roli w niektórych sytuacjach. Jeśli natomiast chodzi o zwracanie uwagi uczących się na formy języka, Long (2015) optuje, za ograniczeniem się do korekty błędów podczas wykonywania zadania, Skehan (1998) uważa, że powinno się to odbywać przed przystąpieniem do jego wykonania, Willis i Willis (2007) twierdzą, że najlepszym momentem

jest faza po wykonaniu zadania, podczas gdy Ellis (2003) dopuszcza tego typu interwencję we wszystkich fazach jego realizacji.

5. Badania empiryczne

Choć istnieje sporo publikacji książkowych poświęconych temu, w jaki sposób należy implementować podejście zadaniowe (np. Ellis, 2003, 2018; Nunan, 2004; Skehan, 1998; Willis, 1996; Willis, Willis, 2007), niewiele jest badań, które w sposób holistyczny podejmowałyby próbę oceny jego efektywności, szczególnie w porównaniu z bardziej tradycyjnymi sposobami nauczania. Większość prowadzonych prac badawczych ogniskuje się na zadaniach komunikacyjnych, czy to w odniesieniu do sposobu, w jaki wspierają one proces nauki języka obcego, czy to pod kątem skuteczności różnych ich rodzajów oraz sposobów implementacji. Jeśli chodzi o pierwszą kwestię, istnieje wiele badań empirycznych, które pokazują, że wykorzystywanie zadań komunikacyjnych umożliwia negocjowanie form i znaczeń, co prowadzi do przyswojenia określonych form językowych (Mackay, Goo, 2007). Co więcej, odpowiednio prowadzona korekta błędów popełnianych w trakcie spontanicznych interakcji może się przyczynić do rozwoju nie tylko wiedzy eksplicytnej, ale również implicytnej, a jej efekty mają trwały charakter (por. Ellis, 2016; Nassaji, 2017; Pawlak, 2014). Wiele uwagi poświęca się też analizie różnych parametrów zadań, które mogą skutkować większą lub mniejszą ich efektywnością. Pierwszą ważną zmienną jest *sposób, w jaki tego typu zadania są skonstruowane*, co dotyczy między innymi tego, czy wymagają one monologu czy dialogu, liczby elementów, które muszą zostać uwzględnione (np. opis całego mieszkania czy tylko jednego pokoju), rodzaju luki informacyjnej (np. dostęp do części obrazków, na podstawie których ma powstać narracja), stopnia znajomości tematyki zadania, rodzaju dyskursu (np. podawanie instrukcji to nie to samo, co argumentowanie) czy charakteru planowanego rozwiązania (np. istnieje określona liczba różnic między rysunkami, ale wyrażane opinie mogą być rozbieżne) (Ellis, 2003, 2017, 2018). Kolejną kluczową kwestią jest *sposób, w jaki zadanie jest wykonywane*. Chodzi tutaj o możliwość planowania przed i w trakcie jego wykonywania, jak również o to, czy jest ono powtarzane w takiej samej czy tylko nieco zmienionej formie. Ogólnie rzecz biorąc, czas na zaplanowanie interakcji czy sposobność wykonania danej aktywności po raz kolejny mają pozytywny, choć zazwyczaj odmienny wpływ na charakter wypowiedzi (Ellis, 2009). To właśnie *jakość języka wykorzystywanego podczas wykonywania zadań* jest ostatnim zagadnieniem, na którym koncentrują się badacze. O ile na początku punkt ciężkości był położony na występowanie negocjacji znaczeń (tj. rozwiązywanie pojawiających się problemów komunikacyjnych; np. Pawlak, 2004), to obecnie głównym przedmiotem

zainteresowania są takie parametry wypowiedzi jak poprawność, płynność oraz stopień jej złożoności (np. Michel, 2017; Skehan, 2009).

Zapewne najbardziej interesujące, ale też najbardziej potrzebne z dydaktycznego punktu widzenia są badania empiryczne, które porównywałyby skuteczność podejścia zadaniowego z podejściem jedynie wspieranym zadaniami, czy to w odniesieniu do całego programu nauczania czy też organizacji pewnej sekwencji zajęć. Takie badania prowadzone są jednak niezwykle rzadko, zapewne z uwagi na ogromne trudności związane z odpowiednim ich zaplanowaniem, implementacją interwencji dydaktycznej czy ewaluacją postępów (np. zapewnienie ciągłości i spójnego charakteru interwencji przez dłuższy czas, zniwelowanie wpływu pewnych zmiennych, choćby takich jak nauka we własnym zakresie). Problemy tego typu są zapewne przyczyną sprzecznych często rezultatów dotychczasowych projektów badawczych. Na przykład Pawlak (2012) podjął próbę oceny efektów nacisku na formę języka, czyli w jakimś sensie podejścia zadaniowego, oraz formy języka, czyli bardziej tradycyjnego podejścia, w przypadku trzeciego trybu warunkowego w języku angielskim podczas ośmiu lekcji w polskiej szkole średniej. Oba rodzaje interwencji miały podobny wpływ na rozwój wiedzy eksplicytnej i implicytnej. Broszkiewicz (2011) w badaniu, którego uczestnikami byli studenci filologii angielskiej, skupiła się na tej samej strukturze, porównując w szczególności efektywność zadań komunikacyjnych wymagających jej użycia i ćwiczeń, które pozwalały na jej zastosowanie w kontekście. Skuteczność obu podejść była podobna w przypadku wiedzy eksplicytnej, ale możliwość zastosowania struktury docelowej podczas w miarę spontanicznej komunikacji skutkowała większym rozwojem wiedzy implicytnej. Natomiast Shintani (2015) wykazała wyższość podejścia zadaniowego nad sekwencją PPP, szczególnie jeśli chodzi o incydentalną naukę słownictwa i struktur gramatycznych. Trzeba jednak pamiętać, że w tym badaniu udział wzięły dzieci uczące się języka angielskiego na poziomie początkującym, a zadania oparte były na recepcji i nie wymagały produkcji językowej. Wydaje się więc, że bardzo trudno byłoby wyciągać daleko idące wnioski na podstawie badań ogniskujących się na różnych grupach wiekowych i poziomach zaawansowania, odmiennych formach języka i różnych rodzajach interwencji dydaktycznej, zwłaszcza, że pomiar wiedzy językowej odbywał się w bardzo różny sposób.

6. Podejście zadaniowe a dydaktyka

Trzeba w tym miejscu wyraźnie stwierdzić, że jak do tej pory specjaliści nie przedstawili jednoznacznych wskazówek co do tego, w jaki sposób podejście zadaniowe miałyby znaleźć zastosowanie w praktyce, szczególnie w tych kontekstach edukacyjnych (takich jak polski), gdzie kontakt z językiem docelowym

jest ograniczony. Istnieje bowiem zasadnicza różnica pomiędzy wykazaniem, że wykonywanie zadań komunikacyjnych przyczynia się do opanowania elementów języka docelowego, czy też, że pewne ich aspekty mogą odgrywać kluczową rolę w tym zakresie a zaproponowaniem optymalnego sposobu organizacji zajęć wykorzystujących tego typu zadania, nie mówiąc już o organizacji całego kursu, który miałby się odwoływać do zasad podejścia zadaniowego. Jak trafnie zauważa Ellis (2017), istnieje więc ewidentna różnica między wynikami badań empirycznych a tym, co na co dzień dzieje się w klasie językowej. Nie oznacza to bynajmniej, że nie pojawiały się propozycje pewnych rozwiązań w tym zakresie. Na przykład Ellis (2003) proponuje, aby zadania koncentrujące się na recepcji poprzedzały te wymagające produkcji językowej. Baralt, Gilabert i Robinson (2014) przedstawiają bardzo konkretne rozwiązanie dotyczące tego, w jaki sposób zadania powinny zostać uszeregowane podczas kursu językowego, odnosząc się do czynników, które determinują stopień ich złożoności pod względem kognitywnym, co jest związane z naciskiem na formy języka i płynność wypowiedzi. I tak na przykład możliwość zaplanowania dyskursu oraz brak konieczności dokonywania logicznych wyborów sprawia, że dane zadanie staje się łatwiejsze, podczas gdy interakcja pod presją czasu, wymagająca dogłębnego przeanalizowania sytuacji w znacznym stopniu zwiększa poziom trudności.

Istnieją też propozycje rozwiązań dotyczących sposobu organizacji zajęć w podejściu zadaniowym oraz zaplanowania całego programu nauczania w oparciu o tę koncepcję. Specjaliści są zgodni w kwestii rozróżniania *etapu poprzedzającego wykonanie zadania, etapu jego wykonania oraz etapu, który następuje po jego zakończeniu* (Lee, 2000; Skehan, 1996; Willis, 1996). Na tym jednak kończy się konsensus, ponieważ jedynie faza wykonywania zadania jest uważana za obowiązkową i brak jest zgody co do tego, czy powinno się zwracać uwagę uczących się na formy języka na tym właśnie etapie, mimo że, jak wykazali Ellis i Shintani (2014), jest to w pełni uzasadnione. Pojawiają się znaczące kontrowersje co do tego, czy i w jaki sposób można implementować tzw. *podejście modułarne*, które jest próbą integracji podejścia wspieranego zadaniami z podejściem zadaniowym w czystej postaci. Na przykład, podczas gdy Ellis (2018) stoi na stanowisku, że to drugie powinno być dominujące i odgrywać główną rolę na początkowych etapach nauki języka obcego, Pawlak (2006, 2013b) twierdzi, że bardziej uzasadniona w większości kontekstów edukacyjnych jest sytuacja, w której struktury gramatyczne są w pierwszej kolejności wprowadzane i ćwiczane, a dopiero potem pojawiają się możliwości ich użycia w spontanicznej komunikacji. Takie możliwości muszą jednak zostać zapewnione, jeśli oczekujemy, że uczący się będą w stanie osiągać zamierzone cele komunikacyjne podczas spontanicznych interakcji, a przecież właśnie to jest istotą uczenia się i nauczania jakiegokolwiek języka obcego.

7. Rola nauczania gramatyki w podejściu zadaniowym

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania, można z całą pewnością odnieść wrażenie, że podejście zadaniowe w swojej radykalnej wersji przypisuje dość marginalną rolę nauczaniu gramatyki. Jeśli bowiem przyjąć, że nacisk na formy języka powinien ograniczać się do trudności doświadczanych przez uczącego się w użyciu tej czy innej struktury, możliwości nauczycieli stają się bardzo ograniczone. Nie wchodzi bowiem w grę strukturalny program nauczania, w którym z góry ustalamy, jakie struktury będą wprowadzane i ćwiczone, choć dopuszczalną opcją jest stworzenie listy form języka, które powinny być w jakimś momencie w taki czy inny sposób wyeksponowane (Larsen-Freeman, 2003). Taka interwencja może się odbywać na bardzo różne sposoby, przy czym kluczowe znaczenie ma to, jaki jest jej charakter: zaplanowany czy niezaplanowany. Jeśli jest ona zaplanowana, to koncentrujemy się zwykle intensywnie na jednej formie, a jeśli nie, to zwracamy uwagę na wiele różnych struktur. Na przykład, zajęcia mogą być zorganizowane w taki sposób, że wykonywane jest zadanie, które wymaga użycia danej struktury, a negatywna informacja zwrotna (tj. korekta błędów) ogranicza się do przypadków, kiedy pojawiają się błędy w użyciu tej struktury. Alternatywą jest sytuacja, kiedy stosowane aktywności pozwalają na używanie szerokiej gamy struktur, z istotnym zastrzeżeniem, że w każdym momencie uczący się mogą poprosić o ich wyjaśnienie. Inicjatywa może być też po stronie nauczyciela i w każdym momencie może także nastąpić korekta błędów. W końcu nie można też wykluczyć integracji obu tych podejść, kiedy wykorzystywane są jednocześnie odpowiednio przygotowane zadania, podawane są wyjaśnienia i następuje korekta błędów.

W tym miejscu pojawia się jednak kluczowe pytanie o to, czy i w jakim zakresie podejście zadaniowe ma w ogóle rację bytu w sytuacji, kiedy uczący się mają ograniczone możliwości wykorzystania języka docelowego poza zajęciami, niezależnie od poziomu edukacyjnego, na jakim zajęcia te miałyby być prowadzone. Wydaje się bowiem, że możliwości aplikacji tego podejścia w jego czystej postaci są ograniczone, być może z wyjątkiem wyższych poziomów zawansowania, z którymi mamy do czynienia na filologicznych kierunkach studiów (filologia angielska, germańska, francuska itp.). W innych przypadkach nieodzowne jest jednak wprowadzanie i ćwiczenie niezbędnych reguł, czyli rozwijanie wiedzy eksplicytnej. Nie oznacza to jednak w żadnym wypadku, że nie powinno się stwarzać uczącym się licznych możliwości używania nauczanych struktur w komunikacji, gdyż tylko w ten sposób można mieć nadzieję na automatyzację tego rodzaju wiedzy, co gwarantuje jej wykorzystanie podczas w miarę spontanicznej komunikacji.

Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe



Rysunek 2: Propozycja włączenia zadań komunikacyjnych w nauczanie gramatyki (opracowanie autora).

Propozycja zastosowania zadań komunikacyjnych w nauczaniu gramatyki została zaprezentowana na rys. 2 na przykładzie strony biernej. Tak więc struktura ta jest najpierw wprowadzana, czy to przy użyciu dedukcji czy indukcji (Lekcja 1), z ważnym zastrzeżeniem, że koncentrujemy się jedynie na wybranych jej aspektach, takich jak jej użycie w czasie teraźniejszym i czasie przeszłym. Podczas kolejnych spotkań (Lekcje 2–3) strona bierna jest ćwiczona przy wykorzystaniu tradycyjnych ćwiczeń (np. tłumaczenie, parafrazowanie, tworzenie zdań), a popełniane błędy są konsekwentnie, w jasny sposób poprawiane i wyjaśniane. Podczas następnych kilku zajęć (Lekcje 4–5) wprowadzane są zadania komunikacyjne, w których niezbędne jest użycie strony biernej pod presją czasu. Korekta błędów jest ograniczona w dużej mierze do struktury docelowej, najczęściej pojawia się od razu, tak aby uczący się mógł dostrzec lukę w swojej wiedzy i może ona przyjąć bardzo różne, wspomniane wyżej formy (np. być bardziej lub mniej transparentna, wymagać autokorekty bądź też nie). W oczywisty sposób, z biegiem czasu, niezbędne będzie skoncentrowanie uwagi na innych strukturach, podsystemach i sprawnościach językowych, ale uczący się będą nadal próbowali używać strony biernej obok innych form językowych w zadaniach komunikacyjnych, które będą miały bardziej ogólny charakter i nie będą wymagały użycia konkretnej struktury (Lekcja 10). Tutaj

również pojawiać się będzie korekta popełnianych błędów i, jeśli byłoby to konieczne, krótkie wyjaśnienia dotyczące tego, jak funkcjonuje strona bierna. W końcu nauczana struktura ponownie znajdzie się w centrum zainteresowania podczas lekcji powtórzeniowych (Lekcja 20), jednak nie muszą one polegać wyłącznie na wykonywaniu tradycyjnych ćwiczeń (np. wstawianie wyrazów w odpowiedniej formie, tłumaczenie zdań lub ich części), ale mogą również odwoływać się do różnych zadań o charakterze komunikacyjnym, wymagających produkcji i recepcji strony biernej.

Analizując zaprezentowaną sekwencję, warto zwrócić uwagę na kilka kluczowych kwestii. Po pierwsze, mamy tutaj do czynienia z podejściem modularnym, w którym strukturalny program nauczania oraz sekwencja PPP są z czasem w coraz to większym stopniu wspomagane zadaniami komunikacyjnymi. Trzeba również podkreślić, że kluczowe znaczenie ma spiralny układ materiału, w którym określona struktura, w tym przypadku strona bierna, pojawia się wielokrotnie w trakcie kursu, przy czym za każdym razem wprowadzane są kolejne, bardziej złożone jej elementy. Po drugie, nauczanie gramatyki jest postrzegane nie w odniesieniu do jednej lekcji, podczas której realizowana jest sekwencja PPP, ale raczej ich sekwencji, co pozwala na ćwiczenie danej struktury na różne sposoby. Po trzecie, proponowane rozwiązanie zakłada stosowanie zależnie od potrzeb różnych sposobów organizacji zajęć, przy czym nadrzędnym celem jest stworzenie licznych możliwości użycia strony biernej pod presją czasu, co pozwala na automatyzację wiedzy eksplicytnej. To z kolei implikuje duży nacisk na ostatni element procedury PPP, który jest obecnie często zaniedbywany. Po czwarte, możliwe jest wykorzystywanie całej palety technik oraz procedur służących wprowadzaniu i ćwiczeniu gramatyki, biorąc pod uwagę różnice indywidualne i specyfikę danego kontekstu edukacyjnego. Oznacza to również, że istnieje przestrzeń na nauczanie gramatyki nie tylko przez produkcję, ale również recepcję, co może być szczególnie ważne w przypadku grup, w których ten podsystem jest źródłem sporych problemów (np. niezależnie od programu nauczania, nie jest zasadne, aby nauczać produktywnego użycia mowy zależnej, jeśli uczący się nie potrafią poprawnie używać czasów gramatycznych). Po piąte, wbrew temu, co możemy często przeczytać w poradnikach dla nauczycieli (np. Harmer, 2015), zalecana jest korekta błędów w trakcie zadań komunikacyjnych, ponieważ pozwala ona na natychmiastowe dostrzeżenie problemu, sprzyjając rozwojowi wiedzy implicytnej lub automatyzacji wiedzy eksplicytnej. Po szóste, zalecana jest zmiana sposobu prowadzenia lekcji powtórzeniowych, które nie muszą się ograniczać w każdym przypadku do wykonywania kolejnej porcji nudnych ćwiczeń, ale mogą stanowić kolejną okazję do używania nauczanych struktur w komunikacji. Po siódme, jak przedstawiono na rys. 2, na wszystkich etapach

nauczania gramatyki, w tym przypadku strony biernej, niezbędne jest rozwijanie autonomii uczących się w odniesieniu do uczenia się gramatyki (Pawlak, 2016). Można to między innymi osiągnąć przez odpowiednio prowadzony trening w zakresie strategii uczenia się gramatyki (Pawlak, 2020b), jak również podnoszenie świadomości językowej uczących się, na przykład w odniesieniu do różnic w funkcjonowaniu gramatyki w języku ojczystym i języku obcym. Po ósme w końcu, choć trudno było to uwzględnić w przedstawionym na rys. 2 modelu, niezbędna jest też zmiana w sposobie oceniania gramatyki, tak aby nie opierał się on tylko i wyłącznie na tradycyjnych testach, ale uwzględniał również użycie struktur gramatycznych w komunikacji (Pawlak, 2005, 2006).

W świetle powyższych rekomendacji nie sposób nie postawić pytania, czy te propozycje mają w ogóle rację bytu ze względu na ograniczoną ilość czasu, który nauczyciele mają do dyspozycji, aby zrealizować założenia podstawy programowej. Choć tego typu wątpliwości są w pełni uprawnione, warto się zastanowić nad dwoma kwestiami. Przede wszystkim, pojawia się fundamentalne pytanie, czy celem nauki języka obcego ma być tylko realizacja programu nauczania, co wymaga wprowadzenia wszystkich uwzględnionych w nim struktur, czy może jednak upewnienie się, że uczniowie będą w stanie używać z sukcesem przynajmniej niektórych z nich w trakcie spontanicznej komunikacji, która stanowi przecież esencję kształcenia językowego. Dla piszącego te słowa odpowiedź na to pytanie jest oczywista, bo chyba kształcenie językowe nie polega jedynie na tym, aby realizować zapisy podstawy programowej i innych dokumentów, ale w pierwszej kolejności na tym, aby uczący się potrafili wykorzystać wiedzę i umiejętności w codziennym życiu. Nie mniej ważne jest to, że zaprezentowany na rys. 2 model pozwala na osiągnięcie bardzo wielu celów, bo przecież uczący się mogą używać strony biernej przy rozwijaniu wielu innych sprawności i podsystemów. Na przykład zadanie komunikacyjne wymagające jej użycia może się wiązać z czytaniem, słuchaniem, mówieniem czy pisanem, nie mówiąc już o tym, że można w tym czasie wprowadzać i ćwiczyć leksykę związaną z określoną tematyką.

8. Zakończenie

Jak wyraźnie wynika z powyższej dyskusji, podejście zadaniowe w czystej postaci nie jest kompatybilne z nauczaniem gramatyki, choć oczywiście uwzględnia ono możliwości zwracania uwagi uczących się na formy języka w różnych sytuacjach. Biorąc pod uwagę specyfikę polskiego kontekstu edukacyjnego możliwości jego wykorzystania są w związku z tym ograniczone, być może z wyjątkiem sytuacji, kiedy mamy do czynienia z uczącymi się na wysokim poziomie zaawansowania, takimi jak studenci wyższych lat filologii czy też studenci innych

kierunków bardzo dobrze posługujący się danym językiem obcym. Nie oznacza to jednak w żadnym wypadku, że na innych etapach edukacyjnych nie ma miejsca na stosowanie zadań komunikacyjnych, gdyż zawsze jest możliwa implementacja podejścia wspieranego zadaniami. Wręcz przeciwnie, jeśli chcemy, aby uczący się języka potrafili używać nauczanych struktur gramatycznych w komunikacji, częste wykorzystywanie różnego rodzaju zadań komunikacyjnych staje się po prostu nieodzowne. Innymi słowy, choć trudno mówić w polskim kontekście edukacyjnym o zupełnym zarzuceniu nauczania gramatyki, na pewno niezbędne jest zapewnienie równowagi między rozwijaniem wiedzy eksplicytnej w postaci znajomości reguł gramatycznych a jej automatyzacją, tak aby takie reguły można było wykorzystać w spontanicznej komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

- Baralt M., Gilabert R., Robinson P. (2014), *Task sequencing and instructed second language learning*. London: Bloomsbury.
- 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.
- Broszkiewicz A. (2011), *The effect of focused communication tasks on instructed acquisition of English past counterfactual conditionals*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 1, s. 335–363.
- DeKeyser R. (1998), *Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar*. (w:) Williams J., Doughty C. (red.), *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 42–63.
- DeKeyser R. (2010), *Cognitive-psychological processes in second language learning*, (w:) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The handbook of language teaching*. London: Wiley-Blackwell, s. 117–138.
- DeKeyser R. (2017), *Knowledge and skill in SLA*, (w:) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge, s. 15–32.
- DeKeyser R., Juffs A. (2005), *Cognitive considerations in L2 learning*, (w:) Hinkel E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 437–454.
- Doughty C. J., Williams J. (1998). *Pedagogical choices in focus on form*, (w:) Doughty C. J., Williams J. (red.), *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 197–261.
- Ellis N. C., Wulff J. (2015), *Usage-based approaches to SLA*, (w:) VanPatten B., Williams J. (red.), *Theories in second language acquisition*. New York: Routledge, s. 75–93.

- Ellis R. (1997), *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2006), *Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective*. „TESOL Quarterly”, nr 40, s. 83–107.
- Ellis R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2009), *The differential effects of three types of planning on fluency, complexity and accuracy in L2 oral production*. „Applied Linguistics”, nr 30, s. 474–509.
- Ellis R. (2016), *Focus on form: A critical review*. „Language Teaching Research”, nr 20, s. 405–428.
- Ellis R. (2017), *Task-based language teaching*, (w:) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge, s. 108–125.
- Ellis R. (2018), *Reflections on task-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R., Shintani N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Harmer J. (2015), *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Hinkel E. (2017), *Prioritizing grammar to teach and not to teach: A research perspective*, (w:) Hinkel E. (red.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (vol. 3). New York: Routledge, s. 369–383.
- Howatt A. P. R. (1984), *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Jean G., Simard D. (2011), *Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring?*. „Foreign Language Annals”, nr 44, s. 467–494.
- Kim Y.-J. (2017), *Cognitive-interactionist approaches to L2 instruction*, (w:) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge, s. 126–145.
- Krashen S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*. London: Pergamon.
- Krashen S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching language: From grammar to grammar-ing*. Boston: Thomson & Heinle.
- Larsen-Freeman D. (2010), *Teaching and testing grammar*, (w:) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The handbook of language teaching*. London: Blackwell, s. 518–542.

- Larsen-Freeman D. (2014), *Research into practice: Grammar learning and teaching*. „Language Teaching”, nr 48, s. 263–280.
- Larsen-Freeman D. (2015), *Complexity theory*, (w:) VanPatten B., Williams J. (red.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. New York: Routledge, s. 227–243.
- Lee J. (2000), *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Littlewood W. (2011), *Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world*, (w:) Hinkel E. (red.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (vol. 2). New York: Routledge, s. 541–557.
- Loewen S. (2011), *Focus on form*, (w:) Hinkel E. (red.), *The handbook of research in second language teaching and learning* (vol. 2). New York: Routledge, s. 576–592.
- Loewen S. (2020), *Introduction to instructed second language acquisition* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Long M. H. (1985), *A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching*, (w:) Hyltenstam K., Pienemann M. (red.), *Modeling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 77–99.
- Long M. H. (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. (w:) Ritchie, W., Bhatia, T. (red.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, s. 413–468.
- Long M. H. (2015), *Second language acquisition and task-based language teaching*. New York: Wiley.
- Mackey A., Goo J. (2007), *Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis*, (w:) Mackey A. (red.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies*. Oxford: Oxford University Press, s. 407–453.
- Michel M. (2017), *Complexity, accuracy, and fluency in L2 production*, (w:) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge, s. 50–68.
- Nassaji H. (2017), *Grammar acquisition*, (w:) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York: Routledge, s. 205–223.
- Nassaji H., Fotos S. (2011), *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Nunan D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan D. (2004), *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pawlak M. (2004), *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie.
- Pawlak M. (2005). *Jak oceniać gramatykę*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 34–41.
- Pawlak M. (2006), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz – Poznań: Adam Mickiewicz University Press.
- Pawlak M. (2011), *Cultural differences in perceptions of form/focused instruction: The case of advanced Polish and Italian learners*, (w:) Wojtaszek A., Arabski J. (red.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Heidelberg: Springer, s. 77–94.
- Pawlak M. (2012), *The effects of focus on forms and focus on form in teaching complex grammatical structures*. „Indian Journal of Applied Linguistics”, nr 38, s. 35–56.
- Pawlak M. (2013a), *Comparing learners' and teachers' beliefs about form-focused instruction*, (w:) Gabryś-Barker D., Piechurska-Kuciel E., Zybert J. (red.), *Investigations in teaching and learning languages: Studies in honor of Hanna Komorowska*. Heidelberg: Springer, s. 109–131.
- Pawlak M. (2013b), *Principles of instructed language learning revisited: Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom*, (w:) Drożdżał-Szelest K., Pawlak M. (red.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching: Studies in honor of Waldemar Marton*. Heidelberg: Springer, s. 199–220.
- Pawlak M. (2014), *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Heidelberg: Springer.
- Pawlak M. (2016), *The role of autonomy in learning and teaching foreign language grammar*, (w:) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J. (red.), *Autonomy in second language learning: Managing the resources*. Heidelberg: Springer, s. 3–19.
- Pawlak M. (2017), *Individual differences variables as mediating influences on success and failure in form-focused instruction*, (w:) Piechurska-Kuciel E., Szyszka M. (red.), *At the crossroads: Challenges of foreign language learning*. Heidelberg: Springer, s. 75–92.
- Pawlak M. (2019), *Tapping the distinction between explicit and implicit knowledge: Methodological issues*, (w:) Lewandowska-Tomaszczyk B. (red.), *Contacts & contrasts in educational contexts and translation*. Cham: Springer Nature, s. 45–60.
- Pawlak M. (2020a), *Grammar and good language teachers*, (w:) Griffiths C., Tajeddin Z. (red.), *Grammar and good language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 219–231.

- Pawlak M. (2020b), *Grammar learning strategies as a key to mastering second language grammar: A research agenda*. „Language Teaching”, nr 53, s. 358–370.
- Pawlak M. (2021a), *Exploring the interface between individual difference variables and the knowledge of second language grammar*. Cham: Springer Nature.
- Pawlak M. (2021b), *Teaching foreign language grammar to children: The role of individual differences*. (w:) Rokita-Jaśkow J., Wolanin A. (red.), *Facing diversity in child foreign language education*. Cham: Springer, s. 56–71.
- Pawlak M. (2021c), *Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems*. „Foreign Language Annals”. <https://doi.org/10.1111/flan.12563>
- Prabhu N. S. (1987), *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson P. (2003), *Syllabus design*, (w:) Long M. H. Doughty C. J. (red.), *The handbook of language teaching*. London: Blackwell, s. 294–310.
- Shintani N. (2015), *The incidental grammar acquisition in focus on form and focus on forms instruction for young, beginner learners*. „TESOL Quarterly”, nr 49, s. 115–140.
- Skehan P. (1996), *A framework for the implementation of task-based instruction*. „Applied Linguistics”, nr 17, s. 38–62.
- 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.
- Swain M. (1995), *Three functions of output in second language learning*, (w:) Cook G., Seidlhofer B. (red.), *Principles and practice in the study of language: Studies in honor of H. G. Widdowson* Oxford: Oxford University Press, 125–144.
- VanPatten B. (2015), *Input processing in adult SLA*, (w:) VanPatten B. Williams J. (red.), *Theories in second language acquisition: An introduction*. New York: Routledge, s. 113–134.
- Willis D., Willis J. (2007), *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis J. (1996), *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

Received: 20.07.2021

Revised: 01.09.2021

Julia Lipińska

Uniwersytet Warszawski

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

ja.lipinska@uw.edu.pl

L'anxiété langagière en classe de français : les attitudes des lycéens polonais envers l'enseignement/apprentissage de l'oral

Anxiety in French language classroom. The attitudes of Polish high school students towards teaching/learning speaking

While learning a foreign language, students have to practise speaking through different in class activities. Unfortunately, speaking is often a challenge for students not only due to linguistic difficulties, but most importantly because of the stress caused by using a foreign language in front of their classmates. This phenomenon, called language anxiety, makes it impossible for some students to participate actively, thus to develop their speaking skills. It is therefore important to understand which types of tasks cause the highest level of anxiety as well as to find out what can help students overcome their anxiety. To answer these questions, we conducted a research among Polish high school students learning French. They were asked about their attitudes towards different speaking activities in class as well as about the atmosphere in the classroom. The results indicate that students are the most stressed while speaking in front of their peers and prefer interaction in small groups. Language games also appear to lower the level of anxiety during speaking. In addition, positive atmosphere and lack of judgment help students overcome their fear, but they do not eliminate it completely for every person.

Keywords: speaking, language learning, interaction, language anxiety

Słowa kluczowe: mówienie, nauka języków, interakcja, lęk językowy

1. Introduction

Il est incontestable que le développement des compétences de la production et de l'interaction orales est crucial dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif d'atteindre la capacité à communiquer dans la langue cible occupe une place primordiale dans le volume complémentaire du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2018, désormais le *CECR*), construit autour de quatre types d'activités et de stratégies communicatives : réception, production, interaction et médiation, dans lesquelles se réalisent les compétences productives et réceptives à l'oral et à l'écrit. En effet, il est évident que les apprenants suivent les cours de langue étrangère avec l'objectif principal de pouvoir communiquer dans cette langue, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Toutefois, nous observons souvent une certaine réticence des apprenants à prendre la parole ou à tenir une conversation en classe. Ce phénomène ne devrait pas toujours être attribué à un manque d'investissement ou d'intérêt pour l'apprentissage. En fait, les apprenants ressentent parfois une si grande nervosité à faire des erreurs que cela les empêche de parler pendant le cours. Ce problème, appelé l'anxiété langagière (Horwitz et al., 1986), freine le développement des compétences communicatives à l'oral, rendant le processus d'enseignement/apprentissage moins efficace. L'anxiété face aux tâches orales est généralement plus élevée chez les adolescents et les adultes que chez les enfants. Chez ces derniers, il existe un *ego perméable*, c'est-à-dire la capacité à « *accepter d'apparaître comme imparfait et de prêter le flanc à la critique pour son comportement linguistique maladroit, emprunté ou même risible* » (Klein 1989: 28). En revanche, les adultes et les adolescents craignent déjà de se ridiculiser devant le groupe, ce qui peut les faire renoncer à la prise de parole (Kalińska-Łuszczczyńska 2016, Łacka-Badura 2020). Il s'ensuit qu'il serait souhaitable de comprendre dans quelles situations les apprenants sont réticents à parler, afin de les aider à surmonter leur anxiété.

La nécessité de mieux comprendre les sources de l'anxiété langagière chez les apprenants invite à la réflexion sur les représentations qu'ont les apprenants de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE. Les facteurs suscitant l'anxiété sont variés et peuvent être liés aux traits individuels de l'apprenant, tels que la timidité, le perfectionnisme ou l'introvertisme (Gregersen et Horwitz 2002, Kalińska-Łuszczczyńska 2016), qu'il est impossible de modifier durant les cours de langue. Cependant, des facteurs externes, comme l'attitude de l'enseignant, le type de tâche pratiquée et sa modalité, ainsi que l'ambiance en classe, peuvent être modifiés afin de diminuer le sentiment de stress ou l'anxiété et par la suite, encourager les apprenants à parler (Kitano 2001, Laustriat 2015, Jochimczyk 2020, Szupica-Pyrzanowska 2021).

Nous avons ainsi voulu mieux comprendre quels types d'exercices et éléments d'ambiance en classe suscitent l'anxiété. Répondre à cette question peut nous aider à déterminer quelles démarches l'enseignant pourrait entreprendre pour diminuer le risque de blocage et fluidifier la coopération en classe. Afin d'approfondir notre compréhension de ce phénomène, nous avons mené une recherche empirique auprès de lycéens polonais.

2. L'oral en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage

L'interaction et la production orales sont deux compétences séparées décrites dans le *CECR* (2001) et dans son volume complémentaire qui met en lumière la place de l'interaction (2018). Le *CECR* met l'oral à l'égalité avec le langage écrit, en montrant l'importance du travail sur ces deux canaux de communication. Pourtant, l'oral est souvent dévalorisé dans le processus d'enseignement/apprentissage dans le contexte scolaire en Pologne. Cela est dû, d'une part, au fait qu'il a une faible importance à l'examen du baccalauréat polonais : même si les bacheliers sont obligés de passer l'examen oral d'une langue étrangère choisie, les résultats de cette partie ne sont pas pris en compte lors du recrutement à l'université. Cela entraîne un phénomène de washback négatif, c'est-à-dire la situation où un examen final met peu de valeur sur l'une des composantes de la compétence langagière, et par la suite, cette dernière est moins pratiquée en classe (Komorowska 2004, Taylor 2005). En effet, l'oral n'est prioritaire ni pour les apprenants, ni pour les enseignants, du point de vue de l'évaluation de leur travail. Les deux parties du processus d'apprentissage peuvent donc avoir tendance à préférer la pratique des tâches évaluées à l'examen au détriment de l'oral (Molska 2020). D'autre part, dans le contexte scolaire, il y a une tendance à privilégier les réalisations langagières correctes et soignées. Or, l'oral par sa nature spontanée suscite l'apparition des erreurs et des reprises, l'éloignant de la correction linguistique de l'écrit (Wilczyńska 1993). Il est donc important de se rendre compte que l'oral est un canal de communication possédant ses propres traits caractéristiques en fonction desquels il devrait être travaillé et évalué.

Les auteurs du *CECR* (2001) énumèrent dans les descripteurs plusieurs types de tâches orales que les apprenants de chaque niveau devraient être capable de réaliser. Quant à la production, il s'agit de différents types de discours, tels que des présentations ou des monologues. Ces discours peuvent être préparés à l'avance. Il faut néanmoins tenir compte du fait qu'un discours à l'oral reste dans une certaine mesure spontané, puisque le locuteur est influencé par son auditoire : il doit y être attentif et modifier son discours en fonction de ses réactions (Vion 2000). Dans cette optique, les productions et

les interactions orales des apprenants en classe de langue devraient toujours contenir des éléments d'improvisation. En effet, les activités consistant en une lecture d'un texte à haute voix, ce qui est souvent le cas des présentations ou des dialogues préparés par les apprenants, ne peuvent pas être classifiées comme relevant de l'oral (Wilczyńska 1993).

D'autre part, il y a des activités relevant de l'interaction, c'est-à-dire consistant à un dialogue entre au moins deux participants (Kerbrat-Orecchioni 2005). Quelques exemples de ces tâches sont la participation à des discussions formelles ou informelles, à des conversations ou à l'échange des biens et des services (CECR 2018). Cela nécessite non seulement des connaissances strictement langagières, mais aussi des compétences interpersonnelles et socioculturelles (Kerbrat-Orecchioni 2005). En effet, l'apprenant doit savoir adapter son comportement à la situation de communication (Hymes 1974), réagir aux propos de l'autre et respecter l'ordre des tours de parole (Sacks et al. 1974), ou encore rétablir l'ordre de l'interaction en cas de ratés ou d'incompréhension (Kerbrat-Orecchioni 1990). Même si les compétences interpersonnelles et socioculturelles sont également employées dans la langue maternelle des apprenants, et donc partiellement acquises, il existe toujours des écarts plus ou moins grands entre différentes cultures. Par conséquent, les comportements attendus par les locuteurs natifs de la langue cible peuvent différer de ceux auxquels les apprenants sont habitués dans leur langue maternelle (Salins 1992). De plus, l'emploi des stratégies d'interaction dans la langue cible est moins évident, puisque les apprenants doivent connaître et savoir utiliser des expressions précises pour soutenir l'interaction et, le cas échéant, réparer des ratés.

Il s'ensuit que dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'oral, il est nécessaire d'employer des tâches permettant non seulement de pratiquer la production et l'interaction du point de vue purement linguistique, mais aussi de développer les compétences interpersonnelles et socioculturelles pour que les apprenants puissent participer efficacement à de réelles situations de communication en langue cible. En outre, pour qu'une tâche orale prépare les apprenants à la communication en dehors de la classe, il faut y introduire un certain degré de spontanéité et d'imprévisibilité présentes dans l'interaction et la production authentiques. Toutefois, la nécessité d'improviser augmente la difficulté des tâches du point de vue des apprenants et par conséquent, peut susciter plus de stress.

3. Anxiété langagière en classe de langue étrangère

Certes, il est normal de ressentir de l'angoisse lorsqu'on doit spontanément parler une langue que l'on est en train d'apprendre, surtout à de bas niveaux.

Toutefois, il arrive que ce sentiment soit tellement fort que les apprenants renoncent à la prise de parole. Ce sentiment, appelé *l'anxiété langagière*, apparaît surtout face aux tâches orales, où l'apprenant peut avoir peur d'être jugé par ses pairs et par l'enseignant (Horwitz et al, 1986, Bawej 2017). Il s'ensuit de cette définition que les tâches consistant à parler devant le groupe-classe sont susceptibles d'être plus stressantes que celles effectuées en petits groupes, où moins de personnes écoutent la production de l'apprenant. Néanmoins, parler devant la classe a aussi des avantages : cela permet à l'enseignant de repérer les erreurs et apprécier les points forts du discours, et prépare les apprenants aux discours devant le public dans l'avenir. De plus, il est important de pratiquer la communication en langue cible dans des contextes et modalités divers, y compris devant les pairs (Piechurska-Kuciel 2012). De ce fait, il est nécessaire de savoir quels facteurs sont susceptibles de causer l'anxiété, afin de diminuer l'ampleur du problème.

L'une des solutions possibles à ce problème serait l'établissement d'une bonne ambiance en classe, où l'erreur n'est pas considérée comme échec, mais comme élément naturel d'apprentissage (Laustriat 2015). Une attitude positive envers les erreurs qui sont perçues comme déclencheur du développement langagier, est préconisé dans la didactique actuelle, surtout dans le cadre de l'évaluation formative (De Vecchi 2012). Toutefois, il n'est pas toujours facile de l'instaurer chez les apprenants, car la perception de l'erreur ne dépend pas uniquement du comportement de l'enseignant : les traits personnels de l'apprenant et l'attitude des camarades de classe sont également importants (Young 1991, Pawlak 2020). En fait, les apprenants ont souvent peur de se ridiculiser devant leurs pairs en commettant des erreurs à l'oral, surtout s'il y a des écarts de niveau au sein du groupe. Par conséquent, ils peuvent renoncer à la prise de parole, ce qui ralentirait leur progression langagière.

4. Cadre méthodologique de l'étude empirique

4.1. Objectifs de l'étude empirique

L'objectif de notre étude empirique était d'**analyser le phénomène d'anxiété langagière en classe de français**. Nous avons voulu mieux comprendre quels types de tâches sont perçus par les apprenants comme vecteurs de stress. De plus, puisque l'ambiance en classe et la façon de travailler l'oral jouent un rôle important dans la limitation de l'anxiété langagière, nous avons essayé d'analyser comment les apprenants perçoivent ces deux aspects des cours de français.

Afin d'atteindre cet objectif, nous nous sommes posé les questions de recherche suivantes :

- Quels types de tâches orales suscitent le plus de stress chez les apprenants ?
- Comment les apprenants perçoivent la façon de travailler l’oral pendant les cours de français ?
- Quels sont les facteurs de l’ambiance en classe influençant la prise de parole ?

Suite à une réflexion sur le cadre théorique concernant l’anxiété langagière, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- Les tâches nécessitant la prise de parole devant la classe sont plus stressantes que celles effectuées en petits groupes. De plus, la prise de parole spontanée suscite du stress.
- Les apprenants pensent que l’oral n’est pas assez travaillé pendant les cours.
- De bonnes relations entre les apprenants et l’enseignant, ainsi qu’une attitude ouverte aux erreurs, facilitent la prise de parole.

4.2. Outil de recherche

Nous nous sommes servie d’un questionnaire d’enquête composé de questions ouvertes et fermées. L’approche quantitative a été utilisée pour évaluer le niveau de stress chez les apprenants face aux différents types de tâches orales. Ensuite, elle a été employée pour connaître des tendances générales concernant la perception de l’ambiance et de la pratique de l’oral en classe, tandis que l’approche qualitative nous a permis de mieux comprendre les facteurs qui influent cette perception.

4.3. Groupe cible

Notre recherche a été réalisée au début de l’année scolaire 2020/2021 auprès de 187 lycéens polonais apprenant le français dans le contexte scolaire. Ce public nous a semblé intéressant pour plusieurs raisons.

D’abord, la pression des pairs au lycée et l’estime de soi étant en train de se construire constituent un terrain où l’anxiété langagière peut être un problème très significatif. En effet, les adolescents essaient de trouver leur place dans la société et dans le groupe, ainsi que de découvrir leur propre identité (Guillon et Crocq 2004). La vulnérabilité de ce groupe rend la question du stress en classe cruciale pour leur développement langagier. De plus, dans le contexte scolaire les apprenants connaissent bien d’habitude leur groupe-classe et leur enseignant, ils pourraient donc partager des remarques intéressantes sur l’ambiance en classe et sur la manière de travailler l’oral. Enfin, les lycéens possèdent déjà un certain éventail d’expériences liées à l’apprentissage des langues, grâce auxquelles ils étaient susceptibles de connaître la plupart des types de tâches mentionnés dans le questionnaire.

Le groupe cible est hétérogène du point de vue de leur profil de classe, duquel dépend le nombre d'heures de cours de français par semaine et le niveau de langue¹. Le profil du groupe cible se présente de la manière suivante :

Sexe		Âge		Profil de classe		Aimes-tu apprendre le français ?	
Homme	21,9%	15 ou moins	23%	Bilingue	17,6%	Oui	33,2%
Femme	75,4%	16	34,2%	Classe préparatoire à l'apprentissage bilingue	19,8%	Plutôt oui	40,1%
Autre	2,7%	17	21,9%	Autre	62,6%	Indifférent	18,2%
		18 ou plus	20,9%			Plutôt non	7,5%
						Non	1,1%

Tableau 1 : Le groupe cible (N=187).

5. Résultats de la recherche

5.1. Niveau d'anxiété face aux tâches orales

Dans la première question de notre enquête, nous avons demandé aux apprenants s'ils éprouvaient de l'anxiété lorsqu'ils devaient prendre la parole en français pendant les cours. 47% des personnes interviewées ont répondu « oui » ou « plutôt oui », tandis que 46% ont répondu « non » ou « plutôt non ». 7% des apprenants interrogés ont choisi l'option « je ne sais pas ». On voit donc que presque la moitié des apprenants avouent éprouver de l'anxiété langagière en classe de français.

Ensuite, les apprenants ont dû indiquer leur niveau de stress lié aux différents types de tâches utilisées pour développer la production ou l'interaction orales. Nous avons proposé de diviser les tâches selon la possibilité de préparer la production (spontané/préparé) et selon la modalité (en petits groupes/en public). Nous avons également pris en considération deux types d'activités ludiques pratiquées en classe, les jeux langagiers et les jeux interactifs tels que des quiz en ligne, afin de voir si l'aspect ludique d'une activité rend la participation moins stressante.

Nous avons demandé aux personnes interrogées de déterminer à quel point les tâches suivantes sont stressantes pour eux. Ensuite, nous avons attribué les chiffres de 1 à 5 à chaque réponse (5 = très stressant ; 1 = pas du tout stressant). Les apprenants ont également eu la possibilité d'indiquer

¹ Dans certains lycées bilingues, la classe préparatoire à l'apprentissage bilingue permet aux débutants complets d'acquérir un niveau langagier permettant l'intégration d'une classe bilingue (B1+) en un an. Les apprenants de ces classes suivent donc un programme très intensif.

qu'ils n'avaient jamais effectué de tâches de ce type (ce choix a été indiqué dans la colonne n/a du tableau ci-dessous).

Tâche	Type	Très stressant	Plutôt stressant	Indifférent	Plutôt pas stressant	Pas du tout stressant	n/a
Répondre aux questions de l'enseignant devant la classe	Spontané En public	12%	35%	2%	35%	16%	-
Participer à une discussion en classe	Spontané En public	24%	24%	5%	22%	20%	5%
Présenter les résultats du travail en groupe	Spontané En public	16%	28%	7%	21%	19%	8%
Monologue spontané devant la classe	Spontané En public	32%	20%	7%	22%	10%	9%
Jeux de rôle	Spontané En public	28%	21%	6%	21%	12%	11%
Jeux langagiers	Spontané En public Ludique	9%	10%	12%	29%	29%	11%
Jeux interactifs	Spontané En public Ludique	4%	9%	6%	21%	51%	9%
Présenter un dialogue préparé en binômes	Préparé En public	11%	31%	4%	32%	20%	2%
Présenter un discours préparé à la maison	Préparé En public	19%	31%	7%	19%	17%	7%
Participer à une discussion en petits groupes	Spontané En petit groupe	6%	14%	6%	36%	34%	4%

Tableau 2 : L'anxiété des apprenants face aux tâches orales (N=187).

Les réponses montrent que les attitudes des apprenants envers les différentes tâches orales sont variées. Néanmoins, nous pouvons apercevoir quelques tendances générales.

Tout d'abord, les tâches jugées comme les moins stressantes étaient les activités ludiques et la discussion en petits groupes. Dans le dernier cas, les apprenants ne sont pas écoutés, et par la suite jugés par le groupe-classe. Le fait qu'ils ne ressentent pas beaucoup d'anxiété dans cette situation n'est donc pas surprenant. En revanche, lors des jeux, il y a d'habitude des perdants et des gagnants, de la méritocratie et un élément de jugement. Néanmoins, il semble que le caractère ludique de ces activités permette de surpasser l'anxiété.

Quant aux techniques les plus stressantes aux yeux des apprenants interrogés, le monologue spontané devant la classe et les jeux de rôle ont obtenu les scores les plus élevés. Le fait qu'un monologue spontané suscite un haut niveau d'anxiété est en conformité avec nos attentes, puisque dans ce

cas, l'apprenant fait face à un triple défi. Premièrement, il n'a pas la possibilité de préparer son discours ; deuxièmement, il n'a pas de camarades qui pourraient l'aider, comme dans le cas d'une conversation ou d'un dialogue ; enfin, il est écouté et jugé par l'enseignant et par ses pairs. S'il s'agit des jeux de rôle, le défi est semblable, sauf que l'apprenant réalise la tâche en binôme ou en petit groupe avec ses camarades. Néanmoins, les jeux de rôle constituent également une situation où les apprenants doivent parler devant le groupe-classe et s'exposer au jugement.

5.2. Perception de la manière de travailler l'oral en classe

Ayant examiné le niveau d'anxiété lié aux activités spécifiques, nous avons voulu mieux comprendre l'attitude des apprenants envers l'enseignement de l'oral en général. Pour atteindre cet objectif, nous leur avons posé deux questions. La première consistait à indiquer s'ils considèrent qu'ils ont assez d'occasion pour développer l'oral pendant les cours de français. 76% des apprenants interrogés y ont répondu « oui » ou « plutôt oui », tandis que 13% ont choisi l'option « non » ou « plutôt non ». 11% ont répondu « je ne sais pas ». Ce résultat nous a semblé surprenant : en fait, nous avons pensé que le statut peu significatif de l'oral à l'examen du baccalauréat influencerait de manière négative le temps que les enseignants consacrent au développement de cette compétence. Il faut néanmoins se rappeler que dans le cadre de notre recherche, nous avons voulu examiner les représentations subjectives qu'ont les élèves de l'enseignement de l'oral. Il serait donc imprudent d'en tirer la conclusion que les enseignants consacrent effectivement beaucoup de temps à la pratique de l'oral, puisque la perception des apprenants peut être influencée par plusieurs variables cachées, tel que leurs expériences antérieures, le niveau d'anxiété langagière, etc. Pour cette raison, nous leur avons demandé de justifier leur réponse, afin de mieux connaître leurs représentations de la pratique de l'oral.²

Tout d'abord, un type d'exercice que les apprenants mentionnent souvent est la conversation en français autour des sujets quotidiens :

- *On parle pratiquement tout le temps, on raconte différentes situations.*³ (U-4)
- *Le cours commence par une conversation libre en français.*⁴ (U-13)

² Les personnes interrogées ont rédigé leurs réponses en polonais. Toutes les traductions ont été faites par l'auteur de l'article.

³ Mówimy praktycznie cały czas, opowiadamy o różnych sytuacjach.

⁴ Lekcja zaczyna się luźną konwersacją po francusku.

- *L’enseignant essaie toujours d’engager une conversation avec les élèves.*⁵ (U-31)

De plus, le français est souvent la langue de communication en classe :

- *L’enseignante anime le cours en français et elle attend des réponses dans cette langue.*⁶ (U-104)
- *On doit dire en français combien de personnes sont présentes ou absentes et communiquer avec la prof.*⁷ (U-164)

Malheureusement, il y a également des cas où l’enseignant utilise la langue maternelle des apprenants en tant que langue de communication :

- *On parle surtout polonais.*⁸ (U-98)
- *On ne parle presque pas français pendant les cours.*⁹ (U-106)

Bien sûr, le recours à la langue maternelle des élèves est parfois nécessaire pour bien transmettre les informations importantes ou pour établir de bonnes relations entre les apprenants et l’enseignant, surtout à de bas niveaux. Néanmoins, il serait bien de veiller à ce que la langue cible soit la première langue de communication en classe de langue pour que les élèves pratiquent l’interaction dans une situation quotidienne, c’est-à-dire en communiquant avec leur enseignant et leurs pairs.

Ensuite, plusieurs apprenants mentionnent dans leurs réponses la pratique de la lecture à haute voix, ce qui est une tâche visant plutôt le développement des compétences phonétique et phonologique, et non pas la production ou l’interaction orale :

- *On lit les exercices.*¹⁰ (U-4)
- *On répète beaucoup et on pratique la prononciation.*¹¹ (U-33)
- *Tout le temps on fait des exercices et on les lit à haute voix.*¹² (U-36)
- *Pendant les cours, on lit à haute voix.*¹³ (U-84)

⁵ Nauczyciel wciąż stara się nawiązywać rozmowę z uczniami.

⁶ Nauczycielka prowadzi całą lekcję po francusku i liczy na odpowiedzi w tym języku.

⁷ Musimy powiedzieć po francusku ile osób jest ile osób nie ma i komunikować się z panią.

⁸ Mówimy głównie po polsku.

⁹ Prawie w ogóle nie mówimy na lekcjach po francusku.

¹⁰ Czytamy ćwiczenia.

¹¹ Dużo powtarzamy i ćwiczymy wymowę.

¹² Co chwile robimy jakieś zadanie i czytamy na głos.

¹³ Na lekcjach czytamy na głos.

Il est intéressant qu'un grand nombre d'apprenants interrogés sur la pratique de l'oral pensent tout de suite à la lecture, ce qui pourrait résulter d'une quantité insuffisante de tâches focalisées sur la production et l'interaction. En effet, les activités ciblées vers le développement de l'interaction verbale n'apparaissent que rarement dans les réponses des apprenants :

- *Il y a des scènes à préparer.*¹⁴ (U-102)
- *On fait des discussions en français.*¹⁵ (U-128)
- *On présente des dialogues devant la classe.*¹⁶ (U-131)

Par ailleurs, l'activité consistant à répondre aux questions de l'enseignant est souvent énumérée :

- *Le prof nous interroge souvent.*¹⁷ (U-7)
- *L'enseignant pose souvent des questions nécessitant une réponse élaborée.*¹⁸ (U-62)
- *L'enseignant exige que l'on réponde à des questions.*¹⁹ (U-92)

Certains apprenants évoquent le fait que l'organisation des cours a un impact sur la possibilité de pratiquer l'oral. D'une part, les élèves participant aux cours de français en petits groupes voient que cela leur permet de prendre souvent la parole pendant les cours :

- *J'apprends dans un petit groupe, grâce à cela l'enseignant me pose des questions assez souvent.*²⁰ (U-66)
- *Dans un petit groupe, tout le monde a la chance de prendre la parole.*²¹ (U-130)

D'autre part, ceux qui apprennent dans des groupes plus nombreux le perçoivent comme obstacle à la pratique de l'oral :

- *Trop de personnes dans la classe.*²² (U-23)
- *Les questions ne tombent pas sur moi, les autres élèves sont interrogés plus souvent.*²³ (U-6)

¹⁴ Są scenki do przygotowania.

¹⁵ Robimy dyskusje po francusku.

¹⁶ Prezentujemy dialogi przed klasą.

¹⁷ Pan często pyta.

¹⁸ Nauczyciel często zadaje pytania wymagające rozbudowanej odpowiedzi.

¹⁹ Nauczyciel wymaga od nas odpowiedzi na pytania.

²⁰ Uczę się w niewielkiej grupie, dzięki temu nauczyciel pyta mnie stosunkowo często.

²¹ W małej grupie każdy ma szansę się wypowiedzieć.

²² Za dużo osób w klasie.

²³ Pytanie nie trafia na mnie, inni są pytani częściej.

De plus, plusieurs apprenants relèvent le problème de la nécessité de réaliser le programme scolaire qui ne laisse pas beaucoup de temps à la pratique de l'oral :

- *On fait tout le temps les exercices du manuel et la grammaire et il n'y a pas de temps pour parler.*²⁴ (U-117)
- *Il y a du matériel à faire et il n'y a pas toujours la chance de débattre ou converser en français.*²⁵ (U-105)
- *Le travail consiste surtout à faire des exercices du manuel. D'habitude c'est l'enseignant qui parle.*²⁶ (U-109)

Enfin, les apprenants avouent que certains types d'exercices oraux suscitent de l'anxiété chez eux.

- *Les cours se composent surtout de la conversation ce qui est très stressant pour moi.*²⁷ (U-9)
- *Pendant les cours, on ne fait que parler. À mon avis, on devrait parler un peu moins, il serait mieux et moins stressant qu'on discute en groupes.*²⁸ (U-22)
- *L'enseignant essaie toujours d'engager une conversation avec les élèves. C'est difficile de se retrouver dans cette situation si on ne parle pas la langue assez bien.*²⁹ (U-31)
- *L'enseignant fait plonger les élèves dans le grand bain : je ne comprends pas les questions, le sujet de la conversation, ni rien d'autre. Je n'ai pas le vocabulaire ou la connaissance de la langue nécessaires pour parler avec une fluidité quelconque. Les cours ne sont que du stress pour moi, je n'en tire aucun savoir.*³⁰ (U-63)

²⁴ Cały czas robimy ćwiczenia z podręcznika i gramatykę i nie ma czasu na mówienie.

²⁵ Jest materiał do przerobienia i nie zawsze jest szansa na prowadzenie „debat” lub rozmów w języku francuskim.

²⁶ Praca polega głównie na przerabianiu kolejnych zadań z podręcznika. Mówi przeważnie nauczyciel.

²⁷ Zajęcia są głównie rozmową i jest to dla mnie strasznie stresujące.

²⁸ Moim zdaniem powinniśmy mówić trochę mniej, lepsza i mniej stresująca formą jest rozmawianie w grupach.

²⁹ W sytuacji kiedy nauczyciel wciąż stara się nawiązywać rozmowę z uczniami. Trudne jest znalezienie się w sytuacji gdy nie mówię wystarczająco dobrze w tym języku.

³⁰ Nauczyciel rzuca uczniów na głęboką wodę - nie rozumiem pytań, tematu rozmowy ani niczego innego. Nie mam słownictwa ani wiedzy o języku rozwiniętego na tyle, aby móc rozmawiać z jakąkolwiek płynnością. Lekcje są dla mnie tylko stresem, nie wynoszę z nich żadnej wiedzy a o wszystko co było mówione po francusku (praktycznie całość lekcji) muszę zapisywać (z błędami) i tłumaczyć w domu żeby wiedzieć cokolwiek.

Nous pouvons voir dans ces réponses que la conversation en groupe peut être démotivante surtout pour les apprenants ayant des difficultés à suivre ce qui est dit. Même si un groupe-classe est censé être au même niveau langagier, il y a toujours des élèves qui se débrouillent mieux et d'autres qui ont besoin de plus de soutien. Il s'ensuit que l'adaptation de la tâche orale au niveau des apprenants est très importante pour ne pas les décourager de parler. Il serait également souhaitable que les apprenants parlent non seulement devant tout le groupe-classe, mais également en petits groupes, afin de pouvoir pratiquer l'oral sans le sentiment d'être jugés.

5.3. Ambiance en classe

Comme une ambiance positive en classe est l'un des facteurs susceptibles de baisser le niveau d'anxiété langagière, nous avons voulu connaître la façon dont les apprenants perçoivent cette dernière. Nous leur avons donc demandé d'indiquer si l'ambiance en classe de français leur semblait bonne et, par la suite, de justifier leurs réponses. Une grande majorité des apprenants interrogés, précisément 93%, ont répondu « oui » ou « plutôt oui », tandis que 5% ont choisi l'option « je ne sais pas ». Seulement 2% des apprenants ont répondu « non » ou « plutôt non ».

Dans les justifications, les apprenants mentionnent surtout l'attitude et la personnalité de l'enseignant qui crée une bonne ambiance :

- *Notre enseignante est une personne très amicale et grâce à elle l'ambiance en classe est agréable.*³¹ (U-38)
- *La prof a une attitude positive envers les élèves.*³² (U-164)
- *Une prof gentille et sympa.*³³ (U-187)

Le niveau des attentes de l'enseignant et les connaissances langagières du groupe sont également un aspect influençant le sentiment d'anxiété langagière :

- *Parfois des sujets difficiles suscitent du stress, ce qui rend l'ambiance moins agréable.*³⁴ (U-31)
- *Dans notre groupe, nous sommes tous à peu près au même niveau langagier, donc on a moins honte de commettre des erreurs.*³⁵ (U-85)

³¹ Nasza nauczycielka jest bardzo przyjazną osobą i dzięki niej panuje miła atmosfera.

³² Pani jest do uczniów nastawiona pozytywnie.

³³ Miła i sympatyczna Pani.

³⁴ Czasem trudne zagadnienia powodują stres co utrudnia dobrej atmosferze.

³⁵ Wszyscy w grupie jesteśmy na podobnym poziomie języka, więc mniej wstydzimy się tego, że powiemy coś złe.

- *Le niveau des attentes bien adapté au groupe combiné avec une grande indulgence.*³⁶ (U-87)

Les apprenants évoquent également les relations entre pairs dont l'attitude envers les erreurs peut faciliter ou empêcher la prise de parole en groupe :

- *Parfois les autres élèves me rendent mal à l'aise : quand je parle je ne sais pas s'ils se moquent de moi ou s'ils ont une autre raison.*³⁷ (U-5)
- *L'ambiance est assez bonne, je n'ai pas l'impression que quelqu'un se moque de ma prononciation.*³⁸ (U-14)
- *La classe est compréhensive envers les erreurs.*³⁹ (U-96)
- *On apprend ensemble et on s'explique les fautes.*⁴⁰ (U-183)

Malheureusement, une bonne ambiance n'est pas toujours suffisante pour réduire l'anxiété langagière :

- *L'ambiance est bonne mais moi, je suis toujours stressée.*⁴¹ (U-9)
- *Le manque de confiance en soi chez certaines personnes (...) est plutôt un problème individuel (c'est-à-dire une lâcheté incontrôlable) qu'un problème dû à l'influence de l'environnement qui essaie malgré tout d'aider cette personne et de l'encourager à participer.*⁴² (U-91)
- *Nous avons une enseignante très gentille et un groupe bien intégré, mon stress ne résulte pas de la pression de leur part, mais de mes propres blocages pour parler cette langue.*⁴³ (U-131)

En effet, certaines personnes éprouvent du stress même dans un climat favorable à la prise de parole. Cela montre que l'anxiété langagière est un problème important et pas facile à résoudre. Il serait bien que les enseignants s'en rendent compte et qu'ils essaient d'aider leurs apprenants à surpasser le stress, par exemple en variant le type et la modalité des tâches orales.

³⁶ Odpowiedni poziom wymagań jest połączony z wielką wyrozumiałością.

³⁷ Czasami inni uczniowie sprawiają, że czuję się niekomfortowo - kiedy coś mówię to nie wiem, czy się śmieją ze mnie, czy mają jakiś inny powód.

³⁸ Moim zdaniem atmosfera jest w miarę dobra, nie czuję żeby ktoś śmiał się z mojej wymowy.

³⁹ Klasa jest wyrozumiała na jakiegokolwiek błąd.

⁴⁰ Uczymy się wspólnie i wyjaśniamy sobie popełniane błędy.

⁴¹ Atmosfera jest w miarę dobra, ale ja jestem zawsze zestresowana.

⁴² Niepewność niektórych osób (...) to raczej kwestia indywidualna - t.j. tchórzostwo na skalę niekontrolowaną - niż wpływ środowiska dookoła nich, które mimo to stara się tej osobie pomóc i zachęcać do udziału.

⁴³ Mamy bardzo miłą nauczycielkę oraz zgraną grupę, mój stres nie wynika z ich presji tylko z moich własnych blokad przed mówieniem w tym języku.

6. Conclusion

Les résultats de notre recherche montrent que l'anxiété liée à la prise de parole en classe est un problème important qui touche beaucoup d'apprenants. Vu les causes de ce sentiment évoquées par les apprenants, certaines démarches proposées par l'enseignant peuvent aider à le diminuer. Cette recherche ouvre ainsi une perspective future sur des analyses de l'efficacité des différentes pratiques de classe ayant pour but la réduction de l'anxiété. Nous allons proposer ci-dessous quelques pistes possibles méritant une réflexion de la part des chercheurs et des praticiens, résultant de l'analyse de notre recherche. La mise en oeuvre des démarches agissant sur les problèmes évoqués par les apprenants pourrait faire l'objet de futures recherches.

Tout d'abord, nous avons confirmé l'hypothèse que les tâches nécessitant la prise de parole devant la classe sont plus stressantes que les activités réalisées en petits groupes. Il s'agit surtout des activités où seuls certains apprenants effectuent une tâche orale devant les camarades, comme dans le cas d'un monologue, d'une présentation ou d'un jeu de rôle. Les différences entre les niveaux d'anxiété liés à la prise de parole spontanée et aux discours préparés à l'avance ne sont pas significatives. Un enseignant voulant réduire le sentiment de stress devrait donc penser à l'amélioration des relations dans le groupe et l'instauration d'une attitude positive envers les erreurs.

Quant à la perception de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français, contrairement à notre hypothèse, les apprenants croient avoir assez d'occasions de parler pendant les cours. Toutefois, ils donnent comme exemple d'exercice oral la lecture à haute voix, qui ne relève ni de l'interaction ni de la production. Les techniques pour travailler l'oral énumérées par les apprenants sont peu variées et consistent surtout à répondre aux questions ou à participer à une conversation libre. Or, les apprenants devraient développer leurs compétences langagières dans des tâches diversifiées, afin d'apprendre à utiliser la langue dans des situations et contextes différents.

Enfin, une ambiance positive en classe et une approche ouverte aux erreurs sont susceptibles de diminuer le sentiment d'anxiété langagière. Les apprenants voient les avantages de la gentillesse et du soutien entre pairs. Néanmoins, une bonne ambiance n'est pas suffisante pour éliminer le problème de l'anxiété, qui semble être intrinsèquement lié à la personnalité de certains apprenants. Toutefois, il serait souhaitable de varier la modalité des tâches orales et d'introduire la prise de parole petit à petit, à travers des sujets bien maîtrisés, afin d'encourager à parler même ceux qui sont les plus anxieux et timides.

BIBLIOGRAPHIE

- Bawej I. (2017), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*, (in) *Neofilolog* 42/2. Poznań : Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, pp. 235–256.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Paris : Didier.
- De Vecchi, G. (2012), *Évaluer sans dévaluer*. Hachette, Paris.
- Gregersen T., Horwitz E. K. (2002), *Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance*, (in) *The Modern Language Journal* 86. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 562–570.
- Guillon, M. S., Crocq, M. A. (2004), *Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature*. Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 52(1). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, pp. 30–36.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, (in) *The Modern Language Journal* 70–2, pp. 125–132. Extrait de : <http://www.jstor.org/stable/327317> [Consulté le 23/11/2020] .
- Hymes D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jochimczyk M. (2020), *Praca z tekstem pisanym jako element interakcyjnego modelu kształcenia* (in) *Języki Obce w Szkole* 2020/3. Warszawa : FRSE, pp. 35–38.
- Kalińska-Łuszczńska S. (2016), *Corrélat de l'anxiété langagière*, (in) *Romanica Cracoviensia* 16/2. Cracovie : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, pp. 75–96
- Kerbrat-Orecchioni C. (1992), *Les Interactions verbales*, tome II. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005), *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- Komorowska H. (2004), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, (in) *Języki Obce w Szkole* 2004/2. Warszawa : FRSE, pp. 38–45.
- Laustriat D. (2015), *Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif, vers un environnement d'apprentissage optimal*. *Revue de littérature théorique*. Munich : SynLab.
- Lewkowicz J., Zawadowska-Kittel E. (2008), *Impact of the new school-leaving exam of English in Poland*, (in) *Research Notes* 34. Cambridge : ESOL, pp. 27–31.
- Łącka-Badura J. (2020), *Rola zachowań budujących bliskość interpersonalną w kształceniu językowym dorosłych*, (in) *Języki Obce w Szkole* 2020/3. Warszawa : FRSE, pp. 31–34.

- Molska M. (2020), *Certyfikacja biegłości językowej w ujęciu kształtującym*, (in) *Języki Obce w Szkole 2020/3*. Warszawa : FRSE, pp. 85–91.
- Pawlak M. (2020), *Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej* (in) *Języki Obce w Szkole 2020/3*. Warszawa : FRSE, pp. 39–46.
- Piechurska-Kuciel, E. (2012), *Gender-dependent language anxiety in Polish communication apprehensives*, (in) *Studies in Second Language Learning and Teaching 2/2*. Poznań : Uniwersytet Adama Mickiewicza, pp. 227–248.
- Salins G. D. (1992), *Une introduction à l'éthnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris: Didier.
- Szupica-Pyrzanowska M. (2021), *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, (in) *Języki Obce w Szkole 2021/2*. Warszawa : FRSE, pp. 13–18.
- Taylor L. (2005), *Key concepts in ELT*, (in) *ELT Journal 59/2*. Oxford : Oxford University Press, pp. 154–155.
- Wilczyńska W. (1993), *La compréhension orale en langue étrangère en tant que construction du sens*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Young D. J. (1991), *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* (in) *The Modern Language Journal 75–4*. Oxford : Blackwell Publishing, pp. 426–439.

Received: 30.11.2020

Revised: 12.09.2021

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

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

monika.grabowska@uwr.edu.pl

Agata Zapłotna

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-6013-827X>

agata.zaplotna2@uwr.edu.pl

Samoświadomość metakognitywna w kształceniu sprawności pisania na studiach neofilologicznych. Na przykładzie italianistyki Uniwersytetu Wrocławskiego

**The role of metacognitive self-consciousness in teaching writing skills
at the neophilological faculty. Example of the Italian Studies
at the University of Wrocław**

The paper presents the results of a survey conducted in the academic year 2018/2019 among students of Italian Studies at the University of Wrocław on metacognitive self-consciousness concerning Italian writing proficiency. The questions concerned the students' practice of written forms of expression in their private lives; the contribution (actual or anticipated) of writing proficiency in their current and future professional career; and the evaluation of the teaching of writing proficiency within the university curriculum of Italian Studies. The study was qualitative and conducted from an emic perspective, involving students in metacognitive reflection. The results of the study indicate limited metacognitive self-consciousness on the part of the students of Italian Studies, who are not, however, devoid of any criticism of the practical Italian language course curriculum.

Keywords: metacognitive self-consciousness, metacognitive reflexion, writing skills, Italian studies

Słowa kluczowe: samoświadomość metakognitywna, refleksja metakognitywna, sprawność pisania, italianistyka

1. Przedmiot badań

Przedmiotem artykułu jest kształcenie sprawności pisania na studiach neofilologicznych na przykładzie kierunku italianistyka Uniwersytetu Wrocławskiego (UWr).

Tworzenie tekstów pisemnych jest jednym z najistotniejszych komponentów programów neofilologicznych: praktykowanym w każdym semestrze studiów w różnym wymiarze na większości zajęć i podlegającym regularnej ocenie. Pełni także funkcję dystynktywną: neofilolog należy do elitarnej grupy użytkowników języka obcego, która po trzech latach studiów powinna opanować sprawność pisania na poziomie C1 *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ, 2003). Ponadto na progu trzeciego dziesięciolecia dwudziestego pierwszego wieku obserwujemy rosnący rozdźwięk między gatunkami i formami akademickimi (ang. *academic literacy*), a tzw. piśmiennością dwudziestego pierwszego wieku (ang. *21st century literacy*), któremu pokolenie Z¹ i kolejne oddają się z trudną do zrozumienia przez ich poprzedników intensywnością. Pojęcie piśmienności dwudziestego pierwszego wieku obejmuje nie tylko produkcję tekstów pisemnych, ale implikuje całą różnorodność form wyrazu oferowaną przez media cyfrowe w przestrzeni wirtualnej, ze szczególnym uwzględnieniem ich charakteru multimodalnego, hipertekstowego i twórczej współpracy (Hulin, Pélissier, 2014). Ten ostatni aspekt podkreślony jest również przez Wilczyńską, Mackiewiczą i Krajkę (2019: 462), którzy za istotną cechę „nowych nowych mediów”² uznają budowanie społeczności i wspólne tworzenie treści, obejmujące również „nowe spojrzenie na ochronę własności intelektualnej [...] w kontekście łączenia i przenoszenia treści z pierwotnych

¹ Przez pokolenie Z rozumiemy pokolenie „ludzi urodzonych mniej więcej w latach 1981-95, które jako pierwsze dorastało w skomputeryzowanym świecie, z mediami społecznościowymi w wymiarze nie tylko zawodowym, ale i towarzyskim. [...]. Internet to ich środowisko naturalne”

(Wardzała, <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/1931474,1,20-l-alki-odrzucajaca-konsumpcyjny-styl-zycia-rodzicow.read> [DW 02.02.2021]).

² Wilczyńska, Mackiewicz i Krajka (2019: 461) stosują ten termin w ślad za badaczami, którzy pragną podkreślić innowacyjność rozwiązań oferowanych przez narzędzia web 2.0 (nowe serwisy społecznościowe, nowe blogi takie jak *YouTube*, *Digg*, *Facebook*, *Twitter*), a jednocześnie „pozbyć się tej etykiety [web 2.0], która nie zawsze jest dobrze postrzegana po kryzysie bańki internetowej w latach 2000-2001 (*dot-com bubble*)”.

lokacji do własnych mikroświatów elektronicznych”. Uczniowie i studenci wydają się kompetentni w zakresie redakcji tekstów pisemnych przy udziale nowych technologii, ale stworzone przez te technologie gatunki (sms, blog, forum, czat, podcast, portal społecznościowy...) nie zawsze są uznawane za pełnoprawne w stosunku do gatunków obowiązujących w programach akademickich, przede wszystkim ze względu na charakter wspólnotowy tych pierwszych, stojący w sprzeczności z wymogami indywidualnej ewaluacji pracy studenta/ucznia w sytuacji nauczania instytucjonalnego.

W tym kontekście istotne wydaje nam się zdiagnozowanie:

- samoświadomości studentów w zakresie praktyk pisarskich stosowanych przez nich w ramach działań nieformalnych i pozaformalnych – podejmowanych czy to w procesie uczenia się pozaakademickiego, czy dla rozrywki, lub też w ramach działalności społecznej;
- ich wyobrażeń dotyczących udziału produkcji pisemnej w przyszłej pracy zawodowej;
- ich oceny realizowanego programu nauczania języka pisanego (w tym przypadku włoskiego) przez pryzmat potencjalnej przystawalności tego programu do potrzeb obecnego i przyszłego świata (ze szczególnym uwzględnieniem rynku pracy).

2. Metodologia

Według Prensky’ego (2001a; 2001b) jedyną drogą uniknięcia frustracji związanej z nauczaniem cyfrowych tubylców (ang. *digital natives*) jest poproszenie ich samych o zapoznanie nauczycieli, cyfrowych imigrantów (ang. *digital immigrants*) ze stosowanymi przez nich sposobami funkcjonowania w świecie technologii informacyjnych³. Zgodnie z tym postulatem w semestrze letnim roku akademickiego 2018/2019 wszyscy studenci wrocławskiej italianistyki wzięli udział w badaniu ankietowym, odpowiadając na szereg pytań dotyczących:

- praktykowania pisemnych form wypowiedzi w życiu prywatnym (w języku ojczystym i w językach obcych);
- udziału (rzeczywistego bądź przewidywanego) sprawności pisania w ich obecnym i przyszłym życiu zawodowym (w języku ojczystym i w językach obcych);
- oceny nauczania sprawności pisania w ramach uniwersyteckiego programu zajęć na kierunku italianistyka UW (studia licencjackie)⁴.

³ „We need to invent Digital Native methodologies for all subjects, at all levels, using our students to guide us” (Prensky, 2001a: 6).

⁴ Ankieta zawarta jest w aneksie do artykułu.

Zgodnie z myślą Socketta, badacza nieformalnego uczenia się (ang. *informal learning*) języków obcych, zastosowana w ankiecie metodologia jakościowa, analizująca odpowiedzi na pytania otwarte w perspektywie emiczej (Pike, 1967), angażuje uczącego się w refleksję metakognitywną⁵. Metodologia jakościowa pozwala również uniknąć przypisania poszczególnym ankietowanym najczęstszych wyników grupy oraz, przeciwnie, przypisania grupie wyników określonych osób.

W naszym badaniu podejście emiczne miało pozwolić na ocenę samoświadomości metakognitywnej studentów italianistyki w odniesieniu do badanej sprawności. Dodatkowo badanie zakładało możliwość określenia korzyści dydaktycznych w odniesieniu do procesu nauczania języka włoskiego: diagnozę umiejętności i potrzeb studentów w zakresie sprawności pisania oraz, w miarę możliwości i w dalszej perspektywie, dostosowanie do nich programu zajęć.

3. Ramy teoretyczne

Angielski termin *metacognition* (pl. metakognicja, metapoznanie – słów tych będziemy używać zamiennie⁶) został zaproponowany przez Flavella w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku na określenie planowania, monitorowania i ewaluacji własnych procesów poznawczych. W niniejszej pracy przez refleksję metakognitywną będziemy rozumieć za Łompiesiem (2018: 138) „zbiór czynności kognitywnych, kontrolujących i sterujących strategiami ludzkiego myślenia i działania”. Jak zauważa Zdybel (2015: 55), „słynne zawołanie Sokratesa: «wiem, że nic nie wiem» jest doskonałą ilustracją metapoznawczego wglądu we własny umysł”.

Metapoznanie z reguły ukazywane jest jako „jeden z podstawowych czynników warunkujących sukces w uczeniu się oraz za jeden z najlepszych predyktorów osiągnięć szkolnych i akademickich” (Czerniawska, 2005: 56). Zdaniem Wenden (1998: 519) na świadomość metakognitywną składają się takie kompetencje jak: zdolność do określania roli czynników kognitywnych i afektywnych we własnych procesach akwizycyjnych, zrozumienie celu danego zadania w odniesieniu do własnych mechanizmów poznawczych oraz

⁵ „[...] notre utilisation du terme émique ira au-delà de la simple centration sur l'apprenant évoquée par Larsen-Freeman et Cameron (2008) et engagera les apprenants directement dans le processus de collecte de données sur leur propre apprentissage” (Sockett, 2012: §13).

⁶ W polskiej literaturze przedmiotu możemy spotkać również terminy zbliżone, o niejasnej relacji w stosunku do metapoznania, takie jak: *metauczenie się*, *świadomość strategiczna*, *refleksyjność* (szerzej na ten temat: Zdybel 2015).

wiedza na temat stosowanych w procesie uczenia się strategii i ich przydatności w procesach akwizycyjnych.

Eksploracja dydaktyczna metapoznania może zostać zakłócona wskutek werbalizacji (Zajac, 2009: 178–179). Dzieje się tak ze względu na fakt, że, po pierwsze, stany świadomości i samoświadomość nie są tożsame, a po drugie, ta ostatnia jest obarczona błędami wynikającymi z czterech różnych przyczyn: samooszukiwania, błędnych interpretacji, myślenia życzeniowego i nieuwagi. Przeprowadzając ankietę, byliśmy świadome niemożliwości wyeliminowania tych procesów, stąd też wnioski traktować będziemy w kategoriach wskazówek i tendencji, a nie analizy danych wynikających z obiektywnej percepcji.

Metakognicja wpływa na autonomizację procesu uczenia się, sprzyjając postawie świadomej, refleksyjnej i proaktywnej. Niemniej jednak tych dwóch pojęć nie należy utożsamiać: student może być w stanie dokonać pogłębionej analizy metapoznawczej bez poprawy rezultatów procesu uczenia się, może też być w stanie uczyć się skutecznie, nie będąc świadomym stosowanych strategii (Garcia, O'Connor, Cappellini, 2007: 72). Tym samym istotne wydaje się rozróżnienie między refleksją metakognitywną a kompetencją metakognitywną, która odnosi się do skutecznego posługiwania się strategiami metakognitywnymi obejmującymi planowanie, monitoring i ewaluację procesu uczenia się⁷ (por. klasyczne klasyfikacje strategii uczenia się: Oxford, 1990; O'Malley, Chamot, 1990).

Wpływ samoświadomości metakognitywnej na skuteczne uczenie się języków obcych stał się przedmiotem szeregu opracowań w różnych kontekstach (np. Bucko, 2017; Łompieś, 2018; Zajac, 2009) wykazując istotną korelację z osiąganymi wynikami:

Wgląd w przebieg procesu poznania jest niemal automatyczny i spontaniczny u osób inteligentnych, przybiera on wręcz postać „programu poznawczego” opartego na selektywnym kodowaniu, kombinowaniu oraz porównywaniu danych. Program ten jest nieobecny, lub obecny w niewielkim stopniu, u uczniów mało zdolnych. Dla glottodydaktyki ów program poznawczy, prowadzący do efektywnego uczenia się, ma kapitalne znaczenie. Znajomość jego struktur, pełnionych funkcji i ich związku z procesami poznawczymi, a także sposobów wywoływania i trenowania – powinna w sposób bardzo intensywny zaistnieć zarówno w działaniach dydaktycznych jak i jako refleksja na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych. (Zajac, 2009: 175)

Ostatni postulat zachęcił nas do podjęcia próby wglądu w samoświadomość metapoznawczą studentów Instytutu Filologii Romańskiej (IFR) UW, zasadniczo

⁷ W skład umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*, ESOKJ 2003: 98) wchodzi również wrażliwość językowa i komunikacyjna, ogólna sprawność fonetyczna i sprawności heurystyczne.

należących do kategorii zdolnych uczniów⁸, w odniesieniu do sprawności pisanania i w korelacji z elementami uczenia się pozaakademickiego odbywającego się obecnie (także przed pandemią covid-19) w dużej mierze w środowisku nowych technologii.

4. Profil uczestników badania

W ankiecie wzięło udział 29 (100%) studentów w wieku od 19 do 25 lat, w tym 24 kobiety (83%) i 5 mężczyzn (17%). 13 osób (45%) zadeklarowało, że italiastyka jest ich drugim kierunkiem, przy czym ponad jedną piątą badanych stanowili studenci lub absolwenci innych filologii. Większość ankietowanych miała za sobą pierwsze doświadczenia zawodowe (67%), zaś co trzecia osoba pracowała już z językiem włoskim w sektorze edukacji (14%), tłumaczeniach (10%) lub obsłudze klienta (7%).

Z analizy nawyków pisarskich w życiu prywatnym wyłania się obraz studenta wrocławskiej italiastyki jako aktywnego twórcy komunikatów medialnych, wysyłającego od 10 do „∞” (nieskończonej liczby) wiadomości elektronicznych dziennie. Wszyscy uczestnicy badania utrzymują regularną korespondencję mailową (ze średnią 5 wiadomości tygodniowo), ponadto jedna trzecia wszystkich ankietowanych systematycznie wyraża opinię za pośrednictwem wpisów w mediach społecznościowych. Choć nieustanna potrzeba łączności ze światem manifestuje się głównie w komunikacji cyfrowej, nieobce są studentom tradycyjne formy epistolarne takie jak list lub kartka pocztowa – ponad połowa badanych wysyła je średnio cztery razy w roku. Pisarska aktywność przedstawiciela pokolenia Z nie ogranicza go do roli producenta setek prywatnych wiadomości – co druga osoba deklaruje częste uprawianie form artystycznych takich jak tłumaczenia (59%), wiersze (18%), scenariusze sztuk teatralnych (12%) oraz reportaże i opowiadania (11%). Cyfrowi tubylcy unikają jednak propagowania swej twórczości za pośrednictwem blogów, które według ankiet stanowią najrzadziej uprawianą formę (o doświadczeniach w blogosferze informuje zaledwie co piąty ankietowany). Wśród piśmiennictwa użytkowego studenci wymieniają natomiast notatki (59%), pisma urzędowe związane z uczelnią lub pracą (21%) oraz prowadzenie pamiętnika (14%).

Obok prywatnej twórczości na użytek własny, pisanie należy do służbowych obowiązków ponad połowy aktywnych zawodowo studentów (59%). Wśród najczęstszych aktywności pisarskich wymieniają prowadzenie komunikacji mailowej z klientem (41%), wykonywanie tłumaczeń (34%), sporządzanie

⁸ Świadczyć o tym może liczba kandydatów (10,8) na jedno miejsce na kierunku italiastyki w procesie rekrutacji na rok akademicki 2020/2021 na UW.

dokumentacji korporacyjnej takiej jak raporty i konspekty (24%) oraz pisanie artykułów (21%). W dalszej karierze zawodowej przewidują zajmowanie się działalnością tłumaczeniową (66%), pisanie raportów i maili (41%), artykułów (31%) oraz listów formalnych (21%). Planują przy tym pisać po włosku, polsku oraz w innych znanych im językach (m. in. angielskim, hiszpańskim, rosyjskim i szwedzkim).

5. Analiza badania ankietowego

5.1. Ocena programu przedmiotu Praktyczna Nauka Języka Włoskiego (PNJW) – Pisanie w kontekście potrzeb oraz kompetencji językowych studentów

Scharakteryzowany powyżej profil pisarskich praktyk adeptów wrocławskiej italianistyki jedynie częściowo pokrywa się z ich oczekiwaniami wobec programu zajęć, przy czym preferencje studentów różnią się w zależności od roku studiów. Prawie wszyscy studenci I roku (93%) uważają, że liczba godzin przeznaczonych na rozwój sprawności pisania jest odpowiednia⁹. Wtórnie im niemal połowa starszych kolegów (48%), którzy podkreślają jednak, że przewidziane treści programowe nie są spójne z pozostałymi aspektami praktycznej nauki języka włoskiego, co utrudnia osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia. Pozostali studenci II i III roku (62%) uważają natomiast, że italianistyka na UW wr oferuje zbyt mało godzin przewidzianych na zajęcia PNJW-Pisanie; według nich optymalnym rozwiązaniem byłoby przeznaczenie 2–3 jednostek zajęciowych w tygodniu wyłącznie na rozwój tej sprawności.

Różnice pomiędzy preferencjami studentów różnych lat są dostrzegalne także w ich oczekiwaniach wobec kompetencji rozwijanych na zajęciach. Dla studentów I roku kluczowa jest poprawność leksykalna, gramatyczna oraz interpunkcyjna (64%). W dalszej kolejności oczekują rozwijania kreatywności (18%) oraz umiejętności sprawnego konstruowania różnych form pisarskich (18%). Starszych italianistów charakteryzują bardziej rozbudowane oczekiwania względem zajęć mających, ich zdaniem, stanowić okazję do doskonalenia warsztatu akademickiego i formalnego. Za najważniejsze uważają zatem dbanie o przejrzystość tekstu oraz logiczne formułowanie argumentów (40%), doskonalenie poprawności językowej rozumianej także jako stosowność socjolingwistyczna (33%) oraz naukę tworzenia bibliografii i pisanie tekstów naukowych (20%).

Podobna różnica występuje również w preferencjach dotyczących pożądanых form nauczanych na zajęciach. Najmłodszy uczestnicy badania za najbardziej przydatne uważają pisma formalne (50%) oraz tłumaczenia (43%), natomiast

⁹ W programie italianistycznych studiów w IFR na PNJW-Pisanie przewidziane są dwie godziny tygodniowo.

niemal połowa studentów starszych lat wolałaby skoncentrować się na tekstach akademickich takich jak dysertacje lub artykuły naukowe (43%) przy mniejszym zainteresowaniu komunikacją urzędową (29%) oraz przekładami (14%). Większość studentów I roku nie wskazuje żadnych nieprzydatnych dydaktycznie form (86%), podczas gdy ich starsi koledzy negatywnie oceniają wprowadzanie do programu zajęć bajki (33%), pamiętnika (20%) oraz bloga (13%).

Ponad połowa italianistów z II i III roku podkreśla brak korelacji programu zajęć z wymogami ich przyszłego zatrudnienia, krytykując poświęcanie zbyt dużej ilości czasu na ćwiczenie mało przydatnych ich zdaniem form, prze-teoretyzowanie praktycznych z założeń zajęć (cytując komentarze, na zajęciach powinno się „więcej pisać, mniej mówić o pisaniu”) oraz brak zintegrowania poszczególnych aspektów praktycznej nauki języka włoskiego. W wymienionych czynnikach badani upatrują źródeł swojej niewystarczającej kompetencji pragmalingwistycznej, określanej przez nich jako „nieumiejętność dostosowania wypowiedzi do sytuacji językowej i odbiorcy komunikatu”. We własnej ocenie studenci nie osiągnęli zadowalającej znajomości diafazycznych, diastratycznych i diamezycznych wariantów włoskiego, co może w przyszłości negatywnie wpłynąć na ich życie zawodowe.

Większość studentów w jednoznacznie niekorzystny sposób ocenia własne kompetencje językowe, jako przyczynę tego stanu podając niewłaściwie skonstruowany program studiów. Ponad połowa badanych (55%) przyznaje się do problemów z gramatyką oraz doбором odpowiedniego słownictwa (52%), zaś jedna piąta deklaruje brak satysfakcjonującej znajomości konkretnych zwrotów stosowanych w poszczególnych, przeważnie oficjalnych, formach pisarskich – studenci zgłaszają chęć otrzymywania gotowych list ze zwrotami i strukturami używanymi w różnych rodzajach tekstów. Co czwarty italianista zauważa także, że niezajomość kontekstu kulturowego uniemożliwia mu uzyskanie poprawności stylistycznej. Większość ankietowanych skarży się również na brak zintegrowania poszczególnych przedmiotów modułu PNJW, objawiający się złą organizacją zajęć („na zajęciach z pisania robi się trochę wszystkiego i niczego”), przez którą ich program „nie jest do końca realizowany”, a cały kierunek jest „bardzo mocno oparty na codziennej komunikacji, tak jak zwykły kurs w szkole”.

5.2. Samoświadomość w uczeniu się

Studenci italianistyki wykazują braki w zakresie wiedzy na temat mechanizmów akwizycyjnych, a także roli, jaką pełni przejęcie odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Choć większość badanych deklaruje niesatysfakcjonujący poziom własnych kompetencji językowych, ich pozaakademicki nakład pracy jest niewielki lub zerowy. Średni czas poświęcany przez studentów na

rozwój sprawności pisania poza zajęciami w IFR to zaledwie dwie godziny tygodniowo (wliczając w to przygotowanie prac domowych). Za dydaktycznie nieprzydatną uznawana jest komunikacja nieformalna (elektroniczna i tradycyjna) (45% ankietowanych) oraz tworzenie notatek (38%), a zatem formy najczęściej uprawiane przez młodych italianistów. Ankieta nie wykazuje także większego zainteresowania respondentów tłumaczeniami, które – choć wspomniane przez uczestników badania w kontekście prawdopodobnej dalszej kariery – nie są uznane za warte formalnego nauczania (zainteresowanie praktykami tłumaczeniowymi deklaruje zaledwie 14% badanych). Przyczyną tego stanu może być zbyt wąskie pojmowanie sprawności pisania: refleksje studentów ograniczają się bowiem do przedmiotów związanych z praktyczną nauką pisanego języka włoskiego i nie dotyczą produkcji pisemnej uprawianej podczas innych zajęć przewidzianych w programie studiów.

Podejmowane przez badanych dodatkowe działania własne są chaotyczne. Za najważniejszy czynnik usprawniający sprawność pisania uważają czytanie w języku docelowym (55% odpowiedzi), wybierają przy tym jednak teksty niepokrywające się z sygnalizowanymi w ankiecie potrzebami – przykładowo, jak deklaruje jedna z uczestniczek badania, w celu doskonalenia kompetencji w zakresie tworzenia pism formalnych czyta krótkie formy artystyczne. Jedynie nieliczni (17%) decydują się na uprawianie dodatkowej produkcji pisemnej, takiej jak prowadzenie pamiętnika w języku kierunkowym, sporządzanie notatek oraz utrzymywanie internetowej komunikacji ze znajomymi *native speakerami*. Znamienna jest także krytyka dominującej na zajęciach komunikatywnej metody nauczania określanej przez studentów jako rozwiązanie „niegodne filologii” i odpowiednie dla kursu językowego (badani nie precyzują przy tym jak powinno wyglądać nauczanie „godne” filologii).

Wspomniany wyżej niewielki nakład pracy własnej oraz wynikające z ankiety krytyczne podejście studentów do programu zajęć wskazują na słabo rozwiniętą świadomość metapoznawczą uczestników badania, przejawiającą się w ograniczonej zdolności do autorefleksji w zakresie procesów akwizycyjnych i do samodzielnego doskonalenia (Jaworska, 2020: 198). Studenci nie przejmują odpowiedzialności za proces uczenia się, co wynika z niedostrzegania korelacji pomiędzy jakością ich produkcji a własnym nakładem pracy, a także z braku umiejętności wyobrażenia wymogów rynku pracy. Słabo rozwinięta zdolność do zrozumienia celu zadania językowego w odniesieniu do własnych potrzeb powoduje, że studenci niechętnie podejmują pracę z formami regularnie uprawianymi w życiu codziennym, nie dostrzegając korzyści płynących z takich działań. Ograniczona świadomość przydatności podejmowanych działań powoduje, że decydują się na mało efektywne akwizycyjnie działania oraz postulują odchodzenie od rozwijania samodzielności na rzecz

oczekiwania zestawu gotowych zwrotów, charakterystycznych dla poszczególnych form pisemnych, które zostaną przekazane przez nauczyciela (świadczą to może o przywiązaniu do podejścia transmisyjnego w nauczaniu). Warto jednak podkreślić, że studenci trzeciego roku italianistyki charakteryzują się większą zdolnością do refleksji na temat własnych procesów akwizycyjnych niż ich młodsi koledzy, co świadczy o tym, że codzienny kontakt z neofilologicznym środowiskiem rozwija ich świadomość metapoznawczą.

Obszarem, który najbardziej stymuluje autorefleksję na temat procesów poznawczych, jest wybór pomiędzy produkcją komputerową a odręczną. Choć ponad połowa badanych przyznaje, że pisanie ręczne sprzyja szybszej akwizycji nowych struktur, większość (76%) preferuje pisanie na komputerze. Studenci potrafią przy tym scharakteryzować przydatność podejmowanych działań: wśród zalet produkcji elektronicznej wymieniają możliwość sprawnej korekty błędów oraz dostosowanie się do wymogów rynku pracy opartego na komunikacji cyfrowej. Jednocześnie rezultaty ankiety odzwierciedlają powściągliwość w korzystaniu z rozwiązań wirtualnych – pomimo częstego odwoływania się do źródeł internetowych, uczestnicy badania są nieświadomi istnienia zasobów, takich jak ogólnodostępne korpusy językowe, słowosieci, usługi Clarin¹⁰ lub komputerowe narzędzia tłumacza. Zamiast komputerowych rozwiązań wspierających pracę filologa, największym zaufaniem darzą tradycyjne źródła, takie jak słowniki oraz podręczniki pisania akademickiego.

6. Wnioski

W kontekście pierwszego z postawionych we wstępie celów, czyli oceny samoświadomości metakognitywnej uczestników badania, należy stwierdzić, że ankietowani nie wykazują zaawansowanej samoświadomości w zakresie procesów akwizycyjnych oraz gotowości do uczenia się w autonomii lub w warunkach nieformalnych. Przyczyną tego stanu może być brak wstępnego kursu dotyczącego akwizycji i nauki języków obcych, obowiązkowego w programie filologii francuskiej, fakultatywnego w programie filologii hiszpańskiej IFR UWr – zależność tę warto by zgłębić. Należy przy tym podkreślić, że nawet wysoki poziom zdolności metapoznawczych „sam w sobie nie stanowi jeszcze gwarancji wysokich osiągnięć w uczeniu się. [...] Metapoznanie powinno być rozpatrywane w kategoriach pewnej potencjalności, która może, choć nie musi zostać uruchomiona w konkretnej sytuacji uczenia się” (Zdybel, 2015: 56–57).

Ograniczona samodzielność studentów w zakresie znajomości mechanizmów akwizycyjnych objawia się niewielkim lub zerowym nakładem pracy

¹⁰ <https://clarin-pl.eu>.

własnej poza kontekstem formalnym oraz niezdolnością dostrzeżenia celu konkretnych działań dydaktycznych. Niezbędne jest zatem uświadomienie im potrzeby przejścia odpowiedzialności za własny proces uczenia się; w tym celu warto zachęcać ich do zanurzania się w języku także poza salą zajęciową. Cenną praktykę stanowiłoby, na przykład, uzupełnienie programu zajęć o momenty sprawozdawczo-dyskusyjne, w czasie których podzieliliby się swoimi praktykami nieformalnego uczenia się (Sockett 2012, §51). Uczenie się nieobjęte formami instytucjonalnymi ma bowiem to do siebie, że jest najczęściej nieuświadomione – dopiero po rozmowie z inną osobą (zwłaszcza wykładowcą) uczący się może dojść do wniosku, że wcześniejsze doświadczenia (także ludyczne) mają wartość dodaną: edukacyjną.

W odniesieniu do drugiego z postawionych we wstępie celów, czyli do określenia umiejętności i potrzeb studentów w ramach zajęć Praktycznej Nauki Języka Włoskiego, warto wzbogacić program zajęć praktycznej nauki języka o elementy włoskich wariantów diafazycznych, diastratycznych i diamezycznych; o ile bowiem uwrażliwianie studentów na praktyczne aspekty diatopii jest nieuniknione (szczególnie w formie elementów dialektalnych wprowadzanych w kontekście nowego słownictwa), analizę pozostałych wariantów językowych uniemożliwiają często ograniczenia czasowe. Aspekty te są zaś o tyle ważne, że warunkują nie tylko dobór leksyki (np. odpowiednich spójników tekstowych), lecz wpływają także na wybór konstrukcji gramatycznych (np. kwestia wymienności trybów *congiuntivo/indicativo* we współczesnym języku włoskim)¹¹. Wprowadzanie ich elementów zdaje się więc szczególnie istotne dla rozwoju kompetencji pisania.

Dostrzegalna w ankietach chęć koncentrowania się na pismach urzędowych, a zatem na gatunku najrzadziej uprawianym przez studentów, jest znamienna w kontekście rozwoju kompetencji socjolingwistycznych niezbędnych w korespondencji z instytucjami publicznymi. Wobec utrudnień wynikających z ograniczeń czasowych, poza oczywistym zachęcaniem studentów do poszerzania sprawności we własnym zakresie, warto zatem – szczególnie w odniesieniu do diafazy – położyć większy nacisk na elementy grzeczności językowej. Lepsza kompetencja w tym zakresie pozwoliłaby przyszłym italianistom zmierzyć się z tekstami o wyższym stopniu sformalizowania, a w dalszej perspektywie stworzyłaby bazę do planowanej przez większość respondentów działalności tłumaczeniowej.

¹¹ We włoskich zdaniach złożonych wybór modalny determinowany jest między innymi stopniem formalności komunikatu oraz rodzajem produkcji: tryb łączący dominuje w języku pisanym i oficjalnym, natomiast w tekstach ustnych i nieformalnych w tych samych kontekstach preferowany jest tryb oznajmujący (Blücher, 2018: 21).

Wreszcie, jako że pisanie jest makrosprawnością, która integruje inne komponenty kompetencji komunikacyjnej, warto byłoby wprowadzić do programu zalecane przez Komorowską ćwiczenia (2002: 209) oparte na sekwencji: odwzorowywanie tekstu – ćwiczenia wspierające – samodzielne próby pisania, które – poza oczywistymi korzyściami natury pragmatycznej – pomogłyby studentom dostrzec związek pomiędzy poszczególnymi sprawnościami językowymi oraz częściami składowymi modułu PNJW.

Ostatnim istotnym wnioskiem jest refleksja na temat roli nauczyciela pracującego z pokoleniem Z, który w odniesieniu do źródeł internetowych i zasobów elektronicznych powinien pokusić się także o pełnienie funkcji przewodnika cyfrowego. Warto bowiem pochylić się nad kompetencją cyfrową studentów i rozszerzyć ją o nieznanne im dotąd narzędzia wirtualne przydatne w pracy filologa. Należy zatem upewnić się, że przyszli neofilolodzy wiedzą, w jaki sposób wzbogacić swój warsztat zarówno w zakresie humanistyki cyfrowej, jak i narzędzi używanych w pracy tłumacza.

Na zakończenie warto mieć nadzieję, że samo przeprowadzenie ankiety dotyczącej świadomości i samoświadomości studentów pełni funkcję stymulującą procesy refleksji metakognitywnej – przynajmniej wśród zdolnych uczniów, a takimi są z pewnością studenci wrocławskiej italianistyki.

BIBLIOGRAFIA

- Blücher K. (2018), *Congiuntivo nell'italiano scritto contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Bucko D. (2017), *Badanie i rozwijanie świadomości metakognitywnej przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 83–87.
- Czerniawska E. (2005), *O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem*, (w:) Limont W., Cieślikowska J. (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 1. Kraków: Impuls, s. 53–73.
- Flavell J. H. (1979), *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry*. „American Psychologist”, nr 34 (10), s. 906–911.
- Garcia N. de M. D., O'Connor K. M., Cappellini M. (2017), *A Typology of Metacognition: Examining Autonomy in a Collective Blog Compiled in a Teletandem Environment*, (w:) Capellini M., Lewis T., Rivens Mompean A. (red.), *Learner Autonomy and Web 2.0*. Sheffield UK/Bristol CT: Equinox Publishing Ltd., s. 67–90.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: CODN.
- Hulin T., Pélissier Ch. (2014), *Appropriation de l'écriture numérique: évaluation et parcours pédagogique*, (w:) Nouailler M. (red.), *L'enseignement de l'expression – communication dans les IUT – Fondements théoriques, représentations, réalités*. Paris: L'Harmattan. Online : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01153782> [DW 12.11.2020].

- Jaworska M. (2020), *Umiejętność uczenia się jako jedna z kompetencji kluczowych – perspektywa nauczycieli języków obcych*. „Socjolingwistyka”, nr 34, s. 197–213.
- Łompieś J. (2018), *Refleksja metapoznawcza w procesie kształtowania sprawności pisania na poziomie akademickim*. „Półrocznik Językoznawczy Tertium. Tertium Linguistic Journal”, nr 3, s. 138–161.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pike K. (1967), *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye: Mouton.
- Prensky M. (2001a), *Digital Natives, Digital Immigrants*. „On the Horizon”, vol. 9, nr 5. Online: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [DW 04.03.2021].
- Prensky M. (2001b), *Digital Natives, Digital Immigrants. Part II. Do They Really Think Differently?* „On the Horizon” vol. 9, nr 6. Online: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> [DW 27.02.2021].
- Socket G. (2012), *Le web social. La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais*. „Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication”, nr 15 (2). Online : <http://journals.openedition.org/alsic/2505> [DW 10.12.2020].
- Wenden A. L. (1998), *Metacognitive knowledge and language learning*. „Applied Linguistics”, nr 19 (4), s. 515–537.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa*. Warszawa: PWN.
- Zajac J. (2009), *Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego*. „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, tom X, s. 175–184.
- Zdybel D. (2015), *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się*, (w:) Uszyńska-Jarmoc J., Bilewicz M. (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Żak, s. 54–70.

Received: 7.04.2021

Revised: 13.09.2021

ANEKS
KWESTIONARIUSZ DLA STUDENTÓW

1. Pisanie w życiu prywatnym

1.1. Które z poniższych form pisemnych praktykuje Pani/Pan w życiu prywatnym? Proszę podać przybliżoną liczbę tworzonych tekstów, wybierając dogodny okres ewaluacji, jeśli podane są dwa¹²:

- smsy lub wiadomości z użyciem innych komunikatorów (messenger, whatsapp itp.): ... dziennie
- e-maile: ... dziennie / ... tygodniowo
- listy nieformalne (do rodziny i znajomych): ... miesięcznie / ... rocznie
- wpisy w mediach społecznościowych: ... dziennie / ... tygodniowo
- wpisy na własnym blogu: ... tygodniowo / ... miesięcznie
- komentarze do blogów: ... tygodniowo / ... miesięcznie
- wpisy w pamiętniku lub dzienniku: ... tygodniowo/ ... miesięcznie
- kartki pocztowe (pозdrowienia z wyjazdów, życzenia): ... miesięcznie / ... rocznie
- notatki: ... dziennie lub ... tygodniowo
- pisma urzędowe: jakie? ile rocznie?
- formularze i kwestionariusze: jakie? ile rocznie?
- formy wyrazu artystycznego (wiersze, opowiadania, reportaże, skecze, wywiady, tłumaczenia itp.): jakie? jak często?
- inne: jakie? jak często?

1.2. Których z poniższych form nie praktykuje Pani/Pan w ogóle?

- smsy lub wiadomości z użyciem innych komunikatorów
- e-maile
- listy nieformalne
- wpisy w mediach społecznościowych
- wpisy we własnym blogu
- komentarze do blogów
- wpisy w pamiętniku lub dzienniku
- kartki pocztowe
- notatki
- pisma urzędowe
- formularze i kwestionariusze
- formy wyrazu artystycznego (wiersze, opowiadania, reportaże, skecze, wywiady, tłumaczenia itp.)
- innych: jakich?

¹² Np. jeśli ktoś pisze niewiele listów, można oszacować, że jest ich 4-5 w ciągu roku, zamiast podawać wartość 0,5 miesięcznie.

1.3. Które z tych form Pani/Pana zdaniem wymagają nauczania (w szkole lub na studiach)?

1.4. Które z tych form Pani/Pana zdaniem nie wymagają nauczania (w szkole lub na studiach)?

2. Pisanie w życiu zawodowym

2.1. Czy pracuje Pani/Pan obecnie albo pracowała/pracował wcześniej? Jeśli tak, jaka to jest/była praca? (jeśli nie, proszę przejść od razu do pytania 2.3).

2.2. Czy Pani/Pana praca wiąże się/więzała się z pisaniem? Jeśli tak, jakiego rodzaju są/były to zadania (tłumaczenia, artykuły, zamówienia, oferty, raporty, maile, CV, listy, opracowania, konspekty, prezentacje, kwestionariusze, ...)? W jakim języku?

2.3. Jakie Pani/Pana zdaniem formy pisemne będzie Pani/Pan praktykować w przyszłym życiu zawodowym (tłumaczenia, artykuły, zamówienia, oferty, raporty, maile, CV, listy, opracowania, konspekty, prezentacje, kwestionariusze, ...)? W jakim języku?

3. Pisanie w ramach studiów w IFR

3.1. Ile czasu poświęca Pani/Pan średnio w tygodniu na przygotowywanie pisemnych prac domowych na potrzeby wszystkich zajęć na studiach w IFR?

3.2. Z jakich pomocy naukowych Pani/Pan korzysta?

3.3. Czy liczba godzin zajęć z pisania w ramach praktycznej nauki języka włoskiego (PNJW) jest Pana/Pani zdaniem odpowiednia? Jeśli nie, jaka liczba byłaby Pana/Pani zdaniem satysfakcjonująca?

3.4. Na jakie umiejętności w zakresie pisania na zajęciach PNJW powinien być Pani/Pana zdaniem położony największy nacisk?

3.5. Jakie formy pisemne powinny być intensywnie(j) ćwiczony na studiach w IFR?

3.6. Czy jakieś zadania pisemne wydają się Pani/Panu niepotrzebne w ramach studiów w IFR? Które i dlaczego?

3.7. Jakie są Pani/Pana największe trudności związane z pisaniem w języku włoskim?

3.8. Czy podejmuje Pani/Pan działania poza studiami w IFR mające na celu poprawienie jakości wypowiedzi pisemnych? Jeśli tak, jakie?

3.9. Czy woli Pani/Pan pisać na komputerze czy ręcznie? Jakie są Pani/Pana zdaniem wady i zalety pisania na komputerze?

Paulina Oczo

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0003-3292-020X>

oczkopana@gmail.com

Miejsce sprawności językowych na zajęciach języka specjalistycznego (na przykładzie polskiego języka medycznego)

The place of language skills in classes of foreign language for specific purposes (on the example of medical Polish)

The aim of this paper is to present the results of two questionnaires conducted among thirty-eight participants of a language course in medical Polish for people from Belarus, Russia and Ukraine. The first survey (conducted before the course started) covered the following issues: (1) the participants' self-assessment of their knowledge of general as well as specialised (medical) Polish, (2) their expectations of the twenty-hour course they were to attend, (3) their linguistic awareness of the need to develop the four linguistic skills in specialised language classes. The second questionnaire focused on the evaluation of the effectiveness of the classes and participants' own progress in learning Polish for professional purposes. The research was of a diagnostic and descriptive nature, and the findings signalled in this paper have given rise to broader reflections on the current state of research on the description of receptive and productive skills in teaching Polish as a foreign language for specific purposes.

Keywords: medical Polish, specialized language course, needs analysis, language skills

Słowa kluczowe: polski język medyczny, kurs języka specjalistycznego, analiza potrzeb, sprawności językowe

1. Wprowadzenie

Jeszcze na długo przed wybuchem pandemii system opieki zdrowotnej w Polsce borykał się z poważnymi brakami w kadrze medycznej, które wówczas szacowano na prawie 70 tysięcy etatów. Kryzys epidemiczny trwający od marca 2020 roku uwypakował problem niedoboru specjalistów, lekarzy pierwszego kontaktu oraz średniego personelu medycznego, z którym musiała zmierzyć się polska służba zdrowia. Próbując zaradzić sytuacji, podjęto kroki w celu zatrudnienia lekarzy z Europy Wschodniej. Chociaż zabiegają o nich również kraje Europy Zachodniej, szczególnie Niemcy, polskim atutem przyciągającym przyszłych pracowników jest bliskość kulturowa i językowa¹.

Mimo dość wygórowanych wymagań wobec lekarzy z Białorusi i Ukrainy od pewnego czasu odnotowuje się zwiększone zainteresowanie pracą w Polsce ze strony obywateli tych krajów. To z kolei prowadzi do powstania ośrodków (oraz platform internetowych) zajmujących się pośrednictwem pracy w sektorze ochrony zdrowia. Oprócz pomocy w uzyskaniu potrzebnych informacji oraz dokumentów zaczęto również organizować dla nich darmowe kursy języka polskiego, zarówno ogólnego jak i specjalistycznego. Możliwość udziału w bezpłatnych zajęciach podwyższających kompetencje językowe przyciąga niemałe grono zainteresowanych obywateli państw zza naszej wschodniej granicy. Aby uzyskać prawo wykonywania zawodu w Polsce, cudzoziemcy spoza Unii Europejskiej są zobowiązani nie tylko przejść pomyślnie długie i skomplikowane procedury mające na celu nostryfikację dyplomu. Muszą również uzyskać status imigracyjny oraz zdać egzamin z języka polskiego organizowany przez Naczelną Izbę Lekarską. Konieczne jest także odbycie trzynastomiesięcznego stażu zawodowego.

Wzrost znaczenia polskiego rynku pracy na arenie międzynarodowej spowodował, że początek XXI wieku przyniósł większy niż do tej pory wzrost zainteresowania nauczaniem języka polskiego do celów zawodowych i specjalistycznych. Sytuacja ta skłania teoretyków i praktyków nauczania języka polskiego jako obcego do refleksji glottodydaktycznej i stawia badaczy przed nowymi wyzwaniami metodycznymi oraz teoriiotwórczymi. Współcześnie – jak podkreśla Sowa – nie da się już oddzielić kształcenia językowego od potrzeb i wymagań rynku pracy (por. Sowa, 2013: 5). Potwierdzeniem tej tezy jest *Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*²

¹ <https://www.rp.pl/Rynek-pracy/310229902-Ostatnia-szansa-na-lekarzy-ze-Wschodu.html> [DW 24.04.2021].

² <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000184/O/D20120184.pdf> [DW13.04.2021].

oraz – co jest istotne w kontekście niniejszego tekstu – *Ustawa o zawodach lekarza i lekarza dentyści*³.

Jeszcze do niedawna nauczaniem medycznej odmiany polszczyzny zajmowały się głównie ośrodki akademickie. Choć do tej pory nauczanie języka polskiego do celów medycznych nie doczekało się jeszcze naukowego opracowania, rozwiązania praktyczne w postaci licznych materiałów glottodydaktycznych wyglądają całkiem obiecująco⁴.

2. Przedmiot i cel badawczy

Przedmiotem refleksji niniejszego tekstu są szeroko pojęte potrzeby językowe cudzoziemców, którzy zamierzają podjąć pracę w polskim sektorze ochrony zdrowia. Szczególne miejsce w prowadzonych przeze mnie badaniach nad nauczaniem polskiego języka medycznego zajmują zaś sprawności językowe.

Głównym celem artykułu jest przedstawienie wyników dwóch ankiet. Pierwsza z nich obejmowała analizę potrzeb uczestników kursu języka specjalistycznego, druga z kolei dotyczyła oceny przebiegu całego kursu (10 zajęć w wymiarze 90 minut).

W badaniach zastosowano dwa kwestionariusze – pierwszy składał się z siedmiu otwartych pytań, drugi zaś z sześciu. Ankiety zostały przeprowadzone w odstępie trzech miesięcy – w listopadzie 2020 roku (przed rozpoczęciem kursu) oraz w styczniu 2021 roku, po zakończeniu zajęć i miały charakter diagnostyczno-opisowy. Udzielone odpowiedzi nie podlegały ocenie w kategoriach poprawna / niepoprawna.

W pierwszym badaniu wzięło udział łącznie 38 osób: 19 z Białorusi, 17 z Ukrainy i 2 z Rosji. Wielkość próby ankiety końcowej to 33 wypełnione kwestionariusze. Najmłodsza osoba miała 22 lata, a najstarsza biorąca udział w ankiecie była w wieku 60 lat. Wszystkie miały wyższe wykształcenie medyczne, a wśród najczęściej wymienianych specjalizacji wskazywano neurologię, pediatrię, dermatologię, ginekologię i położnictwo, psychologię, psychiatrię, kardiologię oraz stomatologię. Każdy z respondentów miał już doświadczenie zawodowe (od kilku miesięcy do 35 lat) zdobyte podczas pracy w swoim kraju, we własnym środowisku językowym. Wieloletnia praktyka uczestników w wykonywanym zawodzie pozwoliła wyeliminować potrzeby wyobrażeniowe dotyczące nauczania języka specjalistycznego.

³ <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/O/D19970152.pdf> [DW13.04.2021].

⁴ Zob. Oczko (w druku).

3. Analiza potrzeb i jej miejsce w planowaniu kursu specjalistycznego

Temat analizy potrzeb w kształceniu zawodowym był już podejmowany przez badaczy (por. Kubicka 2010; Lesiak-Bielawa 2013; Gajewska, Sowa 2010, 2014; Kiefer, Szerszeń 2014; Sowa 2016; Sendur 2018). Zdaniem Gajewskiej i Sowy (2010: 248):

Nauczanie języka dla celów zawodowych bardziej niż jakiegokolwiek inne wykorzystuje metody analizy potrzeb do konstruowania programów nauczania, ponieważ celem miało być przyswojenie najszybciej jak to możliwe wiedzy, umiejętności językowych i właściwych zachowań w ograniczonym zakresie wystarczających, aby uczeń był w stanie stawiać czoła sytuacjom, w których się znajduje w swoim życiu zawodowym.

Analizę potrzeb definiuje się jako empiryczny proces identyfikacji sytuacji zawodowych użycia języka. Stanowi ona podstawę indywidualnego i instrumentalnego planowania kursów językowych oraz źródło informacji umożliwiających interpretację problemów i oczekiwań uczestników wobec zajęć językowych (Kiefer, Szerszeń, 2015; Niemiec, 2016: 71). Początkowo analiza potrzeb była rozumiana jako prosta procedura, której celem było oszacowanie przed kursem docelowej sytuacji komunikacyjnej. Ponadto obejmowała ocenę punktu startowego oraz rozwiązania dydaktyczne, które pozwalają osiągnąć zamierzony cel (por. Krajka, 2015: 222). Współcześnie termin ten jest rozumiany znacznie szerzej. Według najnowszych badań nad definicją analizy potrzeb prowadzonych przez Dudley-Evansa i St. Johna (2009), pojęcie to należy rozumieć jako zbiór połączonych ze sobą komponentów, które dostarczają informacji na temat uczącego się: jego umiejętności językowych w zakresie komunikacji zawodowej, doświadczenia w nauce języków, preferowanych technik uczenia się oraz brakach językowych. Analiza potrzeb powinna obejmować także dane dotyczące powodów udziału w zajęciach i poziomu motywacji do nauki. Istotne są także informacje na temat obiektywnych potrzeb językowo-komunikacyjnych wynikających ze specyfiki środowiska pracy i obowiązków zawodowych (Dudley-Evans, St. John, 2009: 125; za Lesiak-Bielawa, 2013: 102–103). Sendur podkreśla, iż przeprowadzenie analizy potrzeb powinno pokazać, które sprawności mają istotne znaczenie w komunikacji w określonych sytuacjach zawodowych oraz jakie funkcje językowe i jaka terminologia są niezbędne dla realnego wykonywania zadań zawodowych z użyciem języka obcego (Sendur, 2020: 50; por. Gajewska, Sendur, 2015).

Do najczęściej stosowanych metod badawczych służących pozyskiwaniu danych na temat oczekiwań oraz potrzeb uczniów należą: wywiad, ankieta, obserwacja, testy plasujące i diagnostyczne oraz różnego rodzaju formy oceniania

alternatywnego pozwalające na opisanie kompetencji ucznia (por. Komorowska 2002). Przeprowadzenie ankiety czy też wywiadu w celu zdobycia informacji na temat potrzeb odbiorców kursu jest niezwykle pomocne, zwłaszcza w sytuacji, gdy zajęcia (lub blok lekcji) adresowane są do konkretnych odbiorców, czas trwania szkolenia jest ograniczony, a na rynku brakuje gotowych materiałów dydaktycznych, które można wykorzystać w pracy z daną grupą. W tej sytuacji lektor jest zmuszony do przygotowania całego programu. Choć istnieje ryzyko, że prowadzący skupi się bardziej w takiej sytuacji na tym, czego uczyć, a nie jak uczyć, nie zmienia to faktu, że analiza potrzeb powinna być stałym elementem planowania kursów języka specjalistycznego.

Niezbędną fazą kursu języka specjalistycznego jest także ewaluacja, która może być przeprowadzana zarówno w trakcie jego trwania, np. w celu jego kształtowania i dopasowywania na bieżąco, jak i po zakończeniu. Jej celem jest przede wszystkim ocena efektywności procesu nauczania (por. Lesiak-Bielawa 2013: 108). Ewaluacji mogą zostać poddane takie elementy jak: wykorzystywany na zajęciach materiał glottodydaktyczny, przydatność kursu w zakresie komunikacji specjalistycznej w życiu zawodowym czy efektywność podejmowanych w procesie uczenia (się) działań dydaktycznych.

4. Oczekiwania uczestników wobec kursu – omówienie ankiety

4.1. Poziom znajomości języka ogólnego i specjalistycznego kursantów

Pierwsza część ankiety poprzedzającej kurs obejmowała cztery pytania faktograficzne dotyczące płci, wieku, wykształcenia oraz kraju pochodzenia. Udzielone na nie odpowiedzi na pozwoliły dokonać charakterystyki grupy badawczej. Druga część formularza dotyczyła poziomu znajomości języka ogólnego oraz specjalistycznego. Na pytanie o doświadczenia w nauce języka ogólnego oraz formy jego nauki ankietowani najczęściej wskazywali prywatne korepetycje oraz udział w kursach językowych organizowanych przez zagraniczne szkoły językowe i ośrodki polonijne. Respondenci deklarowali znajomość języka polskiego ogólnego w mowie i piśmie na różnych poziomach, od A2 do C1⁵.

Natomiast, co warto podkreślić, nikt ze słuchaczy nie uczestniczył wcześniej w kursie języka specjalistycznego. Na pytanie o znajomość medycznej odmiany polszczyzny 47% ankietowanych (tj. 18 osób) zaznaczyło, że potrafi przeprowadzić podstawowy wywiad internistyczny z pacjentem, dziewiętnaście osób (tj. 52%) zadeklarowało umiejętność przeczytania i zrozumienia nieskomplikowanego tekstu medycznego (w odpowiedziach częściej pojawiały

⁵ Dane te zostały zweryfikowane na teście diagnostycznym.

się wzmianki o krótkich epikryzach oraz tekstach popularnonaukowych np. na portalach medycznych niż o tekstach naukowych, jak np. artykuły akademickie, studium przypadku). Natomiast tylko dziewięć osób – czyli w przybliżeniu 24% przyszłych kursantów – oznajmiło, że jest w stanie napisać samodzielnie skierowanie na badania.

4.2. Oczekiwania wobec kursu

W trzeciej części kwestionariusza znalazło się pytanie otwarte dotyczące oczekiwań wobec kursu, jego przebiegu oraz celu do osiągnięcia po zakończeniu. Respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi. Najczęściej powtarzały się następujące z nich:

- przygotowanie do płynnej, poprawnej fonetycznie i gramatycznie komunikacji w środowisku zawodowym – w rozmowie z pacjentem oraz innymi lekarzami, ale również w trakcie wystąpienia na konferencji (25 osób, tj. 65%);
- poznanie polskiej terminologii medycznej (20 osób, tj. 52%);
- przygotowanie do egzaminu z języka polskiego organizowanego przez Naczelną Izbę Lekarską oraz do testów będących częścią procedury nostryfikacji dyplomu (15 osób, tj. 39%);
- powtórzenie wiadomości z zakresu polskiej gramatyki oraz podniesienie kompetencji w języku ogólnym (13 osób, tj. 34%);
- zapoznanie się z polską dokumentacją medyczną (11 osób, tj. 29%);
- zdobycie wiedzy na temat funkcjonowania polskiej służby zdrowia (6 osób, tj. 15%);
- pozyskanie informacji na temat podręczników i materiałów specjalistycznych, z których można uczyć się samodzielnie (6 osób, tj. 15%);
- rozwinięcie sprawności czytania, aby w przyszłości móc czytać literaturę specjalistyczną (4 osoby, tj. 15%);
- nabycie umiejętności redagowania tekstów naukowych (4 osoby, tj. 10%);
- zdobycie wiedzy specjalistycznej z zakresu neurologii oraz ginekologii (4 osoby, tj. 10%);
- uzyskanie wiedzy na temat zatrudniania w sektorze zdrowotnym na polskim rynku pracy (procedury, potrzebne dokumenty, wynagrodzenie) (3 osoby, tj. 7%);
- pozyskanie wiedzy i umiejętności pozwalających zachować socjokulturowy wymiar komunikacji w polskim środowisku medycznym (2 osoby, tj. 5%).

W pojedynczych wypowiedziach pojawiły się: pragnienie przezwyciężenia lęku przed mówieniem w języku obcym, chęć doskonalenia poziomu znajomości

języka ogólnego, możliwość rozmowy w języku polskim, ponieważ na co dzień jest to niemożliwe. Jedna z osób uczestniczących w kursie była z zawodu tłumaczem, zajmowała się przekładem ukraińskich tekstów medycznych na język angielski. Uczestnictwo w kursie miało pomóc jej przede wszystkim w zapoznaniu się z polską dokumentacją medyczną.

Respondenci zgodnie podkreślali, iż udział w kursie podniesie ich kwalifikacje językowe, dzięki czemu będą mieli większą szansę na znalezienie pracy w polskich placówkach zdrowia.

5. Sprawności receptywne i produktywne a świadomość językowa uczestników kursu języka specjalistycznego

We współczesnym podejściu do dydaktyki nauczania języków podkreśla się, że wyizolowanie czterech sprawności i uczenie ich oddzielnie nie jest zabiegiem naturalnym (poza wyjątkowymi sytuacjami, kiedy jest to wręcz wskazane, np. w pracy ze studentem o określonych dysfunkcjach czy zaburzeniach) (por. Chłopek 2016: 4).

Badania nad językami specjalistycznymi w Polsce sięgają lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Przez wiele lat podejmowano się nietatwego zadania zdefiniowania ich zakresu znaczenia. Najwięcej miejsca w opisie tychże języków poświęcano roli terminologii specjalistycznej, znacznie mniej koncentrując się na sprawnościach receptywnych i produktywnych. Dopiero od niedawna stawia się je w centrum zainteresowania (por. Gajewska, Sowa, 2014: 30). Jednym z powodów, dla którego w ankiecie podjęto zagadnienie rozwijania sprawności receptywnych i produktywnych był fakt, iż w nauczaniu języka do celów zawodowych – tak jak w nauczaniu języka ogólnego – istotne jest osiągnięcie umiejętności naturalnego i skutecznego porozumiewania się w obrębie czterech sprawności językowych (por. Zawadzka, 2004: 140).

Drugim powodem, dla którego podjęto próbę zbadania świadomości językowej uczestników kursu języka specjalistycznego pod kątem konieczności rozwijania sprawności językowych, jest egzamin z języka polskiego jako obcego organizowany przez Naczelną Izbę Lekarską. Obecnie jest to jedyny egzamin specjalistyczny z zakresu medycznej odmiany polszczyzny, a jego zdanie jest warunkiem koniecznym, aby ubiegać się o prawo wykonywania zawodu lekarza lub lekarza dentystry w Polsce. Według *Rozporządzenia Ministra Zdrowia w sprawie zakresu znajomości języka polskiego w mowie i piśmie, niezbędnej do wykonywania zawodu lekarza, lekarza dentystry na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 29 czerwca 2009 roku*⁶ na cudzoziemców nakłada

⁶ W rozporządzeniu Ministra Zdrowia w sprawie w sprawie egzaminu ze znajomości języka polskiego niezbędnej do wykonywania zawodu lekarza i lekarza stomatologa

się obowiązek opanowania znajomości języka polskiego w odmianie ustnej i pisemnej w stopniu umożliwiającym:

- posługiwanie się w mowie i piśmie bogatym zasobem terminologii medycznej;
- rozumienie tekstu pisanego, korzystanie ze specjalistycznej literatury oraz dokumentów prawnych normujących wykonywanie zawodu lekarza lub lekarza dentystry w Polsce;
- sprawne komunikowanie się z pacjentami i pracownikami sektora medycznego;
- czytelne odręczne prowadzenie dokumentacji medycznej i przygotowywanie poprawnych pod względem gramatycznym i ortograficznym tekstów różnego rodzaju.

(Dziennik Ustaw 2009 nr 108 poz. 908)⁷

Wszyscy lekarze i lekarze dentyści, którzy studiowali w języku innym niż polski, a chcieliby wykonywać swój zawód w Polsce, muszą wykazać się umiejętnością rozumienia tekstów słuchanych i pisanych oraz opanowaniem sprawności mówienia i pisania. Posiadanie wyżej wymienionych kompetencji weryfikowane jest przez komisję do poświadczania znajomości języka polskiego w Naczelnej Izbie Lekarskiej. *Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Zdrowia* (Dziennik Ustaw 2009 nr 108 poz. 908) egzamin składa się z czterech części, zwanych sprawdzianami:

- sprawdzian pisemny – dyktando z nośnika elektronicznego⁸;
- sprawdzian testowy – rozumienie tekstu słuchanego z nośnika elektronicznego⁹;

(Dz. U. Nr 205, poz. 1740) z 27 listopada 2002 roku wymieniono konieczność opanowania umiejętności rozumienia tekstu pisanego, porozumienia się z pacjentami, lekarzami i pozostałymi pracownikami służby zdrowia oraz umiejętności pisemnego prowadzenia dokumentacji medycznej. Dopiero w rozporządzeniu z 23 lipca 2007 roku i obowiązującym do dziś rozporządzeniu z 29 czerwca 2009 roku dodano wymóg stosowania w mowie i piśmie prawidłowej terminologii medycznej.

⁷ <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091080908/O/D20090908.pdf> [DW 13.04.2021].

⁸ Celem przeprowadzenia części A jest sprawdzenie umiejętności pisanie ze słuchu w języku polskim oraz zweryfikowanie znajomości polskiej ortografii. Komisja ocenia czytelność pisma, kompletność tekstu oraz ortografię. <https://nil.org.pl/dla-lekarzy/mlodzi-lekarze/4282-egzamin-y-z-jezyka-polskiego> [DW 12.04.2021].

⁹ Sprawdzenie testowy w części B polega na wysłuchaniu tekstu z nośnika elektronicznego i udzieleniu odpowiedzi na 10 pytań testowych dotyczących treści jego treści. <https://nil.org.pl/dla-lekarzy/mlodzi-lekarze/4282-egzamin-y-z-jezyka-polskiego> [DW12.04.2021].

- sprawdzian ustny – głośne czytanie i rozumienie tekstu¹⁰;
- sprawdzian praktyczny – przeprowadzenie symulowanego wywiadu lekarskiego¹¹.

Mając na uwadze formę egzaminu z języka polskiego organizowanego przez Naczelną Izbę Lekarską, jedno z pytań w ankiecie dotyczyło miejsca sprawności receptywnych i produktywnych w nauczaniu medycznej odmiany polszczyzny¹². W pierwszej kolejności respondenci mieli ocenić w skali od 1 do 4, które sprawności językowe ich zdaniem są najbardziej pożądane (ocena 1), a które najmniej potrzebne (ocena 4) w zawodzie lekarza (lekarza-stomatologa). Następnie osoby musiały uzasadnić przyjętą przez siebie hierarchię.

Zgodnie z przewidywaniami, które potwierdzają również przedstawione powyżej oczekiwania wobec kursu językowego, ankietowani za najbardziej pożądaną i niezbędną w zawodzie lekarza uznali sprawność mówienia (68%, czyli 26 osób). Jako drugie w hierarchii najczęściej umieszczano rozumienie tekstów słuchanych (42%, tj. 16 osób). Na trzecim miejscu znalazło się pisanie (36%, tj. 14 osób), natomiast rozumienie tekstów pisanych uplasowało się na ostatnim, czwartym miejscu (50%, tj. 18 osób).

Respondenci tak oto uzasadnili swój wybór¹³:

Moim zdaniem wszystkie umiejętności językowe są potrzebne w pracy lekarza. Mówienie – to pierwsza umiejętność, z którą spotyka się pacjent w gabinecie lekarskim. Dalej lekarz słucha pacjenta, odpowiada na zapytania, wypisuje recepty, i oczywiście że wykorzystuje czytanie w swoim kierunku.

[respondent 3]

¹⁰ W części ustnej (C) zdający ma za zadanie głośno przeczytać tekst drukowany (standardowa strona maszynopisu), a następnie udzielić odpowiedzi na 5 pytań dotyczących jego treści. Komisja sprawdza umiejętności głośnego czytania w języku polskim oraz rozumienie samego tekstu. Przy ocenie brana jest pod uwagę umiejętność czytania oraz poprawność udzielonych odpowiedzi. <https://nil.org.pl/dla-lekarzy/mlodzi-lekarze/4282-egzamin-y-z-jezyka-polskiego> [DW12.04.2021].

¹¹ Egzamin kończy część praktyczna (D), której celem jest sprawdzenie umiejętności poprawnego formułowania pytań i wypowiedzi w języku polskim. Zdający zostaje postawiony w medycznej sytuacji komunikacyjnej *lekarz – pacjent* i musi przeprowadzić stymulowany wywiad anamnestyczny na podstawie dwóch wylosowanych problemów medycznych. Ocenie poddane są: poprawność formułowania pytań i wypowiedzi, poprawność wymowy – poprawność formułowania zaleceń oraz zasób słownictwa specjalistycznego. <https://nil.org.pl/dla-lekarzy/mlodzi-lekarze/4282-egzamin-y-z-jezyka-polskiego> [DW 12.04.2021].

¹² Więcej na temat koncepcji rozwijania sprawności językowych w nauczaniu polskiego języka medycznego można znaleźć w pracach Oczko (2020a; 2020b).

¹³ Zachowuję oryginalną pisownię wypowiedzi respondentów.

Aby móc porozumiewać się z pacjentem, lekarz musi dobrze mówić i rozumieć mowę przez ucho.

[respondent 8]

Słuchanie i mówienie są pod n. 1, bo pozwala ocenić rodzaj i rozmiar problemu i potem odnieść do pacjenta, co ma robić dla swego zdrowia. Tłumacz Google pomoże pisać i czytać.

[respondent 14]

Myślę tak, bo z pacjentem trzeba dużo mówić, trzeba go słuchać, już potem coś pisać.

[respondent 22]

Mówienie jest bardzo ważne w komunikacji z pacjentami, pisanie też jest ważne w prowadzeniu dokumentacji.

[respondent 23]

Pojawiły się też głosy kwestionujące hierarchiczny podział sprawności w nauczaniu języka specjalistycznego. Przykładowo, ankietowani stwierdzili:

Naprawdę to uważam, że wszystko jest ważne i potrzebne dla lekarza.

[respondent 17]

Moim zdaniem wszystkie punkty są potrzebne w zawodzie lekarza na równi; bez słuchania nie ma mówienia, bez czytania i pisanania nie ma pamięci i nawyków.

[respondent 21]

Ogólne spojrzenie na pozyskane dane pozwala wywnioskować, iż respondentom bliższe jest rozumienie nauczanego przedmiotu jako *języka praktyki medycznej (języka klinicznego)* – pojęcia używanego w związku z bezpośrednią opieką lekarską, kontaktem z ludźmi chorymi – niż jako *języka nauki medycznej*, będącego systemem uznanych twierdzeń ogólnych, wyrażających wiedzę przedmiotową i metodyczną (por. Doroszewski 2010: 299)¹⁴.

6. Omówienie ankiety oceniającej zajęcia

Po zakończeniu kursu uczestnicy zostali poproszeni o wypełnienie ankiety podsumowującej przebieg zajęć. Formularz składał się z sześciu opisowych pytań, które dotyczyły:

- oceny własnych postępów w nauce,
- atrakcyjności zajęć (tempa przebiegu lekcji, klarowności wyjaśnień lektora),
- przydatności kursu w rozwoju zawodowym,

¹⁴ Doroszewski posługuje się również terminem *komunikacja medyczna* (por. Doroszewski 2007: 43).

- materiału, na który poświęcono zbyt wiele czasu,
- materiału, na który poświęcono za mało czasu,
- materiału, który powinien zostać wprowadzony na kursach w przyszłości.

Szesnaścioro ankietowanych (tj. 48%) oceniło swoje postępy w nauce jako dobre, jako bardzo dobre dziewięć osób (tj. 27%). Sześcioro respondentów (tj. 18%) było zdania, że ich znajomość języka polepszyła się w stopniu dostatecznym, natomiast dwoje ankietowanych (tj. 6%) nie udzieliło odpowiedzi.

Same zajęcia zostały ocenione jako bardzo dobre: żadnych zastrzeżeń nie budziły zarówno tempo lekcji, klarowność wyjaśnień lektora, jak i dobór materiału czy liczba i charakter prac domowych. Za największy walor zajęć uznano wykorzystanie nagrań audiowizualnych z udziałem lekarzy różnych specjalności. Ponadto wysoko zostały ocenione ćwiczenia typu *case study*, w których uczestnicy w zespołach trzy-, czteroosobowych mieli opracować konkretny przypadek, a następnie zaprezentować go na forum. Za interesujące uznano również ćwiczenia oparte na autentycznej dokumentacji medycznej takiej jak: wyniki badań, karta operacji, wypis ze szpitala, opis operacji¹⁵, zwrócono jednak uwagę na ich niedostateczną liczbę. Respondenci uważali także, że czas trwania całego kursu był zbyt krótki, zgodnie przyznali też (93%, tj. 31 osób), iż jest on bardzo przydatny osobom spoza Unii Europejskiej, które szukają zatrudnienia w polskiej służbie zdrowia. Osoby biorące udział w badaniu uznały, że największym minusem zajęć zorganizowanych w trybie online był brak możliwości prowadzenia swobodnych rozmów i ćwiczenia dialogów (7 osób, tj. 21%). Sprawnością, której zdaniem respondentów lektor poświęcał najmniej czasu, było pisanie (10 osób, tj. 30%).

Co ciekawe, w ankiecie przeprowadzonej przed kursem, poznanie i poszerzenie znajomości polskiej terminologii medycznej było jedną z trzech najczęściej wskazywanych potrzeb uczących się. W formularzu końcowym ankietowani wskazali, że w przyszłości na zajęciach powinna być wprowadzona jeszcze większa ilość słownictwa specjalistycznego. Dlatego może dziwić fakt, że aż 14 osób (tj. 42%) było zdania, że rozwijaniu sprawności rozumienia tekstów pisanych poświęcano za dużo czasu. Trudno przecież wyobrazić sobie lepszą możliwość prezentowania leksyki specjalistycznej niż właśnie w tekście. Praca ze słownikiem jest oczywiście jak najbardziej wskazana, ale niewystarczająca w nauce języka specjalistycznego. Smuk zauważa (2007: 66): „język specjalistyczny (w tym przypadku medyczny) posiada szereg atrybutów, a jego specyficzny charakter

¹⁵ Dziewięcioro kursantów, będących na bardzo wysokim poziomie języka ogólnego pracowało dodatkowo z tekstami naukowymi. Ta forma pracy również została oceniona wysoko.

nie ogranicza się tylko i wyłącznie do obecności terminów specjalistycznych. Jego podstawowym wyróżnikiem jest realizacja pisana, a co za tym idzie, bardziej rygorystyczne przestrzeganie norm językowych, większa spójność i zwarłość”. Podobna niekonsekwencja pojawiła się w ocenie rozwijania na kursie sprawności mówienia, która przez wszystkich została wskazana jako najbardziej pożądana w zawodzie lekarza, a aż 65% badanych napisało, że oczekuje od zajęć rozwinięcia kompetencji sprawnego ustnego komunikowania w środowisku zawodowym. Mimo to dwanaścioro ankietowanych (tj. 36%) wskazało, że sprawności tej poświęcano za dużo czasu. Cztery osoby (tj. 10%) były zdania, że wszystkim sprawnościom językowym (mówieniu, słuchaniu, czytaniu, pisaniu) i podsystemom języka (gramatyce, słownictwu medycznemu) poświęcano za dużo czasu. Tyle samo osób twierdziło, że na rozwijanie wszystkich tych sprawności oraz przeznaczano za mało czasu.

7. Implikacje dla glottodydaktyki specjalistycznej

Zagadnienie rozwijania sprawności językowych w nauczaniu języków specjalistycznych w czasie nauki zdalnej wykraczają poza zjawiska przedstawione w niniejszym tekście. Przeprowadzona analiza potrzeb oraz ankieta ewaluacyjna przebiegu kursu pozwalają jedynie na wnioski o ogólnym charakterze.

W odpowiedziach na pytanie o to, jakie treści powinny znaleźć się w kursie językowym organizowanym w przyszłości, uczestnicy kursu zwrócili uwagę na kilka kwestii poza powyżej omówionymi. Po pierwsze, według 11 osób (34%) należy zadbać o przygotowanie i udostępnienie studentom przed rozpoczęciem kursu szczegółowego harmonogramu zajęć z uwzględnieniem zakresu tematycznego oraz zagadnień gramatycznych. Ankietowani biorący udział w badaniu uzasadniali, że w ten sposób będą wiedzieli, czego spodziewać się na zajęciach i w jaki sposób się do nich przygotować. Respondenci zwrócili także uwagę na mały odstęp czasowy między zajęciami. Ich zdaniem lekcje odbywające się według planu: poniedziałek i środa lub wtorek i czwartek albo środa i piątek są bardzo niekorzystnym rozwiązaniem, jeden dzień przerwy jest bowiem niewystarczający, aby powtórzyć materiał, odrobić pracę domową oraz przygotować się do nowej lekcji, zwłaszcza że wszyscy uczestnicy kursu byli osobami pracującymi.

Jeśli chodzi o samą zdalną formę zajęć, ku zaskoczeniu autorki tekstu, ankietowani nie mieli uwag krytycznych. Mimo pojedynczych głosów wskazujących np. na brak możliwości swobodnego wypowiedzania się, nieumiejętność włączenia się do rozmowy (wyłączone kamery uniemożliwiły obserwację innych osób), ostatecznie zdalna forma zajęć spotkała się z oceną pozytywną. Respondenci nie odczuli, aby któraś ze sprawności językowych została całkowicie pominięta przez lektora bądź nie można było jej rozwinąć.

Chciałabym także zwrócić uwagę na aspekt kompetencji merytorycznej w nauczaniu języka specjalistycznego. Mimo, że tylko niewielka grupa osób wypełniających ankietę oczekiwała, że zdobędzie specjalistyczną wiedzę z zakresu konkretnej dziedziny medycyny, to trudno oprzeć się wrażeniu, że w przekonaniu uczestników kursu lektor uczy nie tylko języka, ale również przekazuje wiedzę specjalistyczną. Z tego powodu ważne jest uświadomienie słuchaczom na samym początku zajęć, że nauczyciel jest specjalistą przede wszystkim w kształceniu językowym. Przekazywanie wiedzy naukowej z zakresu medycyny wykracza dalece poza jego kompetencje. Wprawdzie wskazane jest, aby osoba prowadząca lekcje wykazywała zainteresowanie przedmiotem oraz posiadała podstawową znajomość z obszaru konkretnej dziedziny, ale nie musi być wykładowcą tej dyscypliny. Jak podkreślają Gajewska i Sowa, sytuacja, w której uczniowie występują w roli ekspertów w stosunku do nauczyciela-laika, jest w glottodydaktyce specjalistycznej bardzo częsta (por. Gajewska, Sowa, 2014: 112).

Określając oczekiwania wobec kursu językowego, ankietowani wymienili potrzebę uzyskania wiedzy na temat procedury zatrudniania w sektorze zdrowotnym na polskim rynku pracy (przebieg nostryfikacji dyplomu, minimalne wynagrodzenie dla lekarzy i pielęgniarek, czas oczekiwania na konkretne dokumenty). Podobnie jak w kwestii wiedzy z zakresu medycyny, tak i tutaj mogą pojawić się kwestie, które będą wykraczały poza kompetencje lektora. Nauczyciel/lektor jest więc dla kursantów/słuchaczy osobą, która powinna posiadać wiedzę na każdy temat, aby przygotować do wykonywania zawodu nie tylko w zakresie kompetencji językowej, ale również wiedzy specjalistycznej oraz zawodowej. Zapewne taka postawa wynika z faktu, że to lektor jest osobą „pierwszego kontaktu w języku obcym”, z którą uczeń spotyka się najczęściej i do której ma największe zaufanie.

Choć w ankiecie wzięły udział osoby z Białorusi, Rosji oraz Ukrainy, krajów bardzo zbliżonych kulturowo do Polski, dwoje respondentów zwróciło uwagę na potrzebę rozwijania kompetencji socjolingwistycznej i socjokulturowej, które pozwalają zachować socjokulturowy wymiar komunikacji. Jak wynika z przeprowadzonej analizy potrzeb, zagadnienia kompetencji socjolingwistycznej, ale nie tylko, bo również socjokulturowej i realizowawczej, powinny znaleźć stałe miejsce w nauczaniu polskiego języka medycznego¹⁶. Jak podkreśla Wojnicki:

Reguły socjolingwistyczne [...] różnią się bardzo w zależności od kraju; rola ich wydatnie wzrasta w komunikacji bezpośredniej, «twarzą w twarz» bądź listowej, i nie sposób opracować dziś poważnego kursu językowego przygotowującego do takiej komunikacji bez ich uwzględnienia. Jest to zagadnienie dużej

¹⁶ Zob. Oczko (w druku).

wagi również w nauczaniu języków obcych do celów zawodowych. W wielu krajach istnieją bardzo sztywne reguły formułowania korespondencji służbowej, handlowej itp., i naruszenie tych reguł może mieć istotny wpływ na realizację celów merytorycznych.

(Wojnicki, 1991: 68)

W mojej ocenie, mimo prowadzonych obecnie dość licznie kursów polskiego języka dla lekarzy, nadal brakuje publikacji naukowych na temat organizacji zajęć języka specjalistycznego (medycznego) oraz potrzeb językowych ich uczestników. Zaprezentowane w artykule wyniki obejmują niewielką grupę badanych, jednak wskazują na aspekty ważne dla glottodydaktyki polonistycznej, w obrębie której do tej pory zajmowano się głównie nauczaniem polskiego języka medycznego na studiach anglojęzycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Chłopek Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*. „Język Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–10.
- Doroszewski J. (2010), *Język nauki i praktyki medycznej*, (w:) Milewska-Stawina M., Rogowska-Cybulska E. (red.), *Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 299–319.
- Doroszewski J. (2010), *Komunikacja personelu medycznego z pacjentem – aspekt językowy, psychologiczny i etyczny*, (w:) Krauz M., Ożóg K. (red.), *Kultura zachowań językowych Polaków. Materiały VIII Forum Kultury Słowa*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 139–146.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Gajewska E., Sendur A. (2015), *Ocenianie w nauczaniu języków obcych zorientowanym na cele ogólne a ocenianie w nauczaniu zorientowanym na cele zawodowe*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 49–53.
- Gajewska E., Sowa M. (2010), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*. „Neofilolog”, nr 35, s. 243–253.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *Sposoby kształcenia nauczycieli języków specjalistycznych: od rzeczywistości edukacyjnej do rozwiązań systemowych*. „Neofilolog” nr 44/2, s. 221–235.
- Kiefer K-H., Szerszeń P. (2014), *Badania potrzeb językowo-komunikacyjnych na przykładzie wybranych obszarów zawodowych w polsko-niemieckim kontekście gospodarczym*, (w:) Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska

- U. (red.) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 129–142.
- Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: kontrola, ocena, testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krajka J. (2015), *Analiza potrzeb w planowaniu kursów językowych do celów zawodowych – o roli technologii społeczeństwa informacyjnego*, (w:) Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 221–237.
- Kubicka M. (2010), *Nauczanie i rozwijanie sprawności komunikacyjnych w obcojęzycznym dyskursie specjalistycznym. Potrzeby, wyzwania, innowacje*. „Neofilolog”, nr 35, s. 117–128.
- Lesiak-Bielawa E.D. (2013), *Rola analizy potrzeb i ewaluacji kursu w nauczaniu języka specjalistycznego*. „Neofilolog”, nr 41/2, s. 99–112.
- Niemiec J. (2016), *Needs analysis for a specialized learner population: a case study of learners from Medical College*. „Państwo i Społeczeństwo”, nr 3, s. 71–84.
- Oczko P. (2020a), *Koncepcje rozwijania sprawności językowych w nauczaniu polskiego języka medycznego*, (w:) Grygiel M., Rzepecka M. (red.), *Komunikacja specjalistyczna w edukacji, translatoryce i językoznawstwie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, t. 4, s. 32–41.
- Oczko P. (2020b), *Techniki rozwijania sprawności słuchania i mówienia w podręcznikach do nauczania polskiego języka medycznego*. „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 27, s. 435–450.
- Oczko P. (w druku), *Język medycyny (medyczny) – dyskusja nad definicją*.
- Oczko P. (w druku), *Socjolingwistyczny wymiar komunikacji medycznej w nauczaniu języka polskiego jako obcego*.
- Sendur A.M. (2018), *Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–42.
- Sendur A. (2020), *Certyfikacja znajomości języków obcych dla celów specjalistycznych – między teorią a rzeczywistością*. „Neofilolog”, nr 54/1, s. 47–69.
- Smuk M. (2007), *Rozwijanie kompetencji tekstowej w specjalistycznych odmianach języka (na przykładzie języka francuskiego medycznego)*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 55–66.
- Sowa M. (2016), *Planowanie kursu języka specjalistycznego: problemy i wyzwania metodyczne przyszłych nauczycieli języka francuskiego*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 19:4, s. 119–135.
- Sowa M. (2013), *Wprowadzenie*. „Neofilolog”, nr 41/1, s. 5–6.
- Wojnicki S. (1991), *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

NETOGRAFIA

<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000184/O/D20120184.pdf>

[DW 13.04.2021]

<http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19970280152/O/D19970152.pdf>

[DW 13.04.2021]

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091080908/O/D20090908.pdf>

[DW 13.04.2021]

<https://nil.org.pl/dla-lekarzy/mlodzi-lekarze/4282-egzaminy-z-jezyka-polskiego>

[DW 12.04.2021]

[https://www.rp.pl/Rynek-pracy/310229902-Ostatnia-szansa-na-lekarzy-ze-](https://www.rp.pl/Rynek-pracy/310229902-Ostatnia-szansa-na-lekarzy-ze-Wschodu.html)

[Wschodu.html](https://www.rp.pl/Rynek-pracy/310229902-Ostatnia-szansa-na-lekarzy-ze-Wschodu.html) [DW 24.04.2021]

Received: 06.05.2021

Revised: 13.09.2021

Anna Pieczka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Università degli Studi di Torino

<https://orcid.org/0000-0003-1228-7814>

anna.m.pieczka@gmail.com

Wymiany wirtualne jako forma kształcenia wspierająca rozwój umiejętności interakcji online

Virtual Exchanges as a Form of Learning which Supports the Development of Online Interaction Skills

In today's world interactions between language learners take place not only in a direct form but also online. Online communication requires adequate forms of teaching, one of which can be learning through virtual exchanges. This paper shows how this form of learning allows to use the skills characteristic of online interactions defined in the *CERF Companion Volume*.

The research presented herein is based on data collected during a Polish-Italian virtual exchange. The quantitative and qualitative analysis of level A1 Italian students' statements gathered during the project showed that participation in the virtual exchange was an opportunity for learners to use various skills related to online conversation and discussion defined in the *CERF Companion Volume*. The results also show that the number of statements created by the learners was significantly higher than the minimum necessary to complete the assigned tasks. Furthermore, the students demonstrated many online interaction skills ascribed to level A2, thus exceeding the level of their Italian language proficiency. For this reason, it can be concluded that virtual exchanges are an engaging form of learning for students, even at the beginner level, which allows them to unlock their potential for communicating in the target language with the use of online interaction skills.

Keywords: virtual exchange, telecollaboration, online interaction, Italian as a foreign language, level A1, CEFR Companion Volume

Słowa kluczowe: wymiana wirtualna, telewspółpraca, interakcja online, język włoski jako obcy, poziom A1, CEFR Companion Volume

1. Wprowadzenie

W związku z postępującą globalizacją świata i coraz powszechniejszym dostępem do internetu popularność zyskują różnorodne formy nauczania wykorzystujące nowoczesne technologie. Interakcje między uczącymi się języków obcych coraz częściej zachodzą zatem już nie tylko w formie bezpośredniej, lecz także przez internet, stanowiąc tym samym nowy obiekt zainteresowania zarówno badaczy, jak i nauczycieli praktyków.

Taka forma komunikacji charakteryzuje się specyficznymi właściwościami i wymaga odmiennych od tradycyjnych form nauczania. Fakt ten został dostrzeżony przez autorów *CEFR Companion Volume* (2018, 2020): w dokumencie tym zostały zaproponowane deskryptory umiejętności podejmowania przez uczących się interakcji online. W niniejszym artykule ukazano, jak nowoczesna forma nauki, jaką jest udział w wymianach wirtualnych, pozwala na wykorzystywanie umiejętności charakterystycznych dla interakcji online.

2. Interakcja online w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego oraz w CEFR Companion Volume*

Europejski system opisu kształcenia językowego (dalej: ESOKJ: 2003), w którym określono cele, treści i metody kształcenia dla usprawnienia współpracy międzynarodowej pomiędzy osobami i instytucjami zajmującymi się edukacją językową, w wielu krajach stał się punktem odniesienia dla polityki językowej. Innowacyjność systemu opisu została dostrzeżona i doceniona na całym świecie, chociaż nie uniknął on też głosów krytyki. Jego nowatorski charakter polega między innymi na wyróżnieniu działań językowych: produkcji, recepcji, interakcji i mediacji – a więc na wyjściu poza tradycyjną perspektywę czterech sprawności językowych (North, Piccardo, 2019: 142). Mówienie, pisanie, słuchanie i czytanie pozostają nieodłączną częścią zaproponowanego modelu: w tradycyjnym ujęciu dwie pierwsze sprawności odnoszą się do produkcji, a dwie kolejne do recepcji. Nowe kategorie – interakcja i mediacja – mogą natomiast wymagać połączenia wszystkich czterech sprawności w celu osiągnięcia zamierzonego efektu komunikacyjnego. Na ich odmienną, bardziej złożoną

naturę zwraca uwagę Janowska: podczas gdy recepcja i produkcja mają charakter jednokierunkowy, interakcja i mediacja „są wyraźnie dwukierunkowe i (...) wymagają różnego podejścia w nauczaniu i ewaluacji” (Janowska, 2015: 24).

Interesujące w kontekście niniejszego artykułu są działania interakcyjne, które – zgodnie z ESOKJ – polegają na wymianie informacji, ustnej lub/i pisemnej, pomiędzy przynajmniej dwiema osobami, które, przyjmując naprzemiennie rolę autorów i odbiorców komunikatów, prowadzą działania produktywne i receptywne (ESOKJ, 2003: 24). Jak podkreślają autorzy dokumentu, „nauka interakcji nie polega jedynie na rozwijaniu umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi” (ibidem: 24) – jej istotnym elementem jest reagowanie na komunikaty interlokutora, a często także antycypowanie treści zawartych w jego wypowiedziach.

W ESOKJ zostały wyszczególnione dwa typy interakcji – ustna i pisemna, jednakże taki podział okazał się niewystarczający. W związku z dynamicznie zmieniającą się sytuacją językową i kulturową w wielu krajach, a także zmieniającymi się kontekstami użycia języka, dostrzeżono potrzebę aktualizacji niektórych elementów dokumentu. Odpowiedzią na to było opracowanie *CEFR Companion Volume* (2018, 2020), którego celem, między innymi, były poprawa istniejących deskryptorów, np. usunięcie pojęcia *rodzimego użytkownika języka* z opisów umiejętności na poziomie C (zob. North, Piccardo, 2019); dodanie nowych elementów, np. wprowadzenie poziomu Pre-A1 (zob. Janowska, 2020), a także doprecyzowanie działań językowych, takich jak interakcja i mediacja.

Do znanych z ESOKJ interakcji ustnej i pisemnej dodano trzecią – interakcję online. Wyróżnienie tej dodatkowej kategorii związane jest z dostrzeżeniem, że komunikacja, która zachodzi za pośrednictwem maszyny, różni się w znaczący sposób od bezpośredniego porozumiewania się. Działaniami koniecznymi do udanej komunikacji przez internet są bowiem:

- większa redundancja informacji,
- konieczność potwierdzenia, że komunikat został właściwie odebrany,
- umiejętność przeformułowywania wiadomości w celu ułatwienia jej zrozumienia i radzenia sobie z wynikłymi z niej nieporozumieniami,
- zdolność do zarządzania emocjonalnymi reakcjami w sieci

(*CEFR Companion Volume*, 2020: 84)

W *CEFR Companion Volume* (2018, 2020) dla interakcji online przewidziano dwie skale opisów umiejętności, jedną dla rozmowy i dyskusji online (*online conversation and discussion*), drugą dla ukierunkowanych na cel działań transakcyjnych oraz współpracy online (*goal-oriented online transactions and collaboration*). W pierwszej szczególnie uwagę zwrócono na multimodalność i interpersonalny charakter takiej formy interakcji, w drugiej natomiast, podkreślono element transakcyjności

wielu internetowych działań polegających na wymianie dóbr i informacji oraz współpracy rozmówców prowadzącej do osiągnięcia wspólnego celu.

W kontekście telewspółpracy będącej punktem wyjścia dla niniejszego artykułu szczególnie interesujące są deskryptory umiejętności w kategorii „rozmowa i dyskusja online”. Obejmują one takie działania jak:

- uczestnictwo w symultanicznej lub konsekwentnej interakcji,
- komentowanie, reagowanie na załączone multimedia,
- tworzenie wpisów na forach, blogach, w serwisach społecznościowych,
- posługiwanie się znakami dodatkowymi, na przykład emotikonami i *emoji*, a także ilustracjami, w celu nadania wypowiedzi odpowiedniego tonu.

(*CEFR Companion Volume*, 2020: 84)

INTERAKCJE ONLINE: ROZMOWA I DYSKUSJA ONLINE

A2	<ol style="list-style-type: none"> 1 Uczący się potrafi się przedstawiać i zarządzać prostą wymianą informacji online, zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz wymieniać opinie na przewidywalne codzienne tematy, pod warunkiem, że ma wystarczającą ilość czasu na formułowanie wypowiedzi i że kontaktuje się tylko z jednym rozmówcą. 2 Uczący się potrafi zamieszcza w internecie krótkie posty dotyczące codziennych spraw, aktywności towarzyskich i odczuć, wraz z podaniem prostych szczegółów. 3 Uczący się potrafi komentować posty innych, pod warunkiem, że są napisane nieskomplikowanym językiem, i reagować na dołączone multimedia, wyrażając w prosty sposób uczucia zaskoczenia, zainteresowania lub obojętności. 4 Uczący się potrafi uczestniczyć w podstawowych interakcjach społecznych przez internet (np. pisać proste wiadomości na wirtualnych kartkach okolicznościowych, dzielić się wiadomościami, umawiać się na spotkania lub je potwierdzać). 5 Uczący się potrafi tworzyć w internecie krótkie pozytywne lub negatywne komentarze na temat zamieszczonych linków i multimediów, posługując się podstawowym repertuarem środków językowych, choć zazwyczaj będzie przy tym korzystał z internetowych narzędzi tłumaczeniowych i innych zasobów.
A1	<ol style="list-style-type: none"> 1 Uczący się potrafi pisać bardzo proste wiadomości i osobiste posty w internecie w formie serii krótkich zdań na temat hobby, upodobań itd., korzystając z pomocy narzędzi tłumaczeniowych. 2 Uczący się potrafi stosować typowe wyrażenia i kombinacje słów do publikacji krótkich pozytywnych lub negatywnych reakcji na proste posty i załączone do nich linki lub multimedia, a także umie odpowiadać na kolejne komentarze, używając standardowych formuł podziękowania lub przeprosin.
Pre-A1	<ol style="list-style-type: none"> 1 Uczący się potrafi wysyłać proste pozdrowienia online, używając podstawowych, typowych wyrażen i emotikonów. 2 Uczący się potrafi publikować w internecie proste informacje o sobie (np. status związku, narodowość, zawód), pod warunkiem, że może je wybrać z menu lub/i użyć internetowego narzędzia tłumaczeniowego.

Tabela 1: Deskryptory umiejętności uczącego się na różnych poziomach biegłości w interakcjach online w kategorii rozmowy i dyskusji online (tłumaczenie i opracowanie własne na podstawie *CEFR Companion Volume*, Rada Europy, 2020: 85–86).

Szczegółowe deskryptory umiejętności zamieszczono w Tabeli 1. Z uwagi na to, że analizowany w kolejnej części artykułu materiał badawczy – to jest wypowiedzi

studentów – obejmuje poziom podstawowy, ograniczamy się do przytoczenia deskryptorów dla poziomów A¹.

3. Deskryptory interakcji online w publikacjach naukowych

CERF Companion Volume (2018, 2020) stał się inspiracją do powstania licznych publikacji na temat przedstawionych w nim aktualizacji do ESOKJ (2003). Pojawiło się wiele prac traktujących o nowych skalach dla mediacji czy wielojęzyczności, jednakże stosunkowo niewiele mówiących o interakcji online. Te opublikowane, w większości miały na celu ewaluację oraz pilotażową implementację nowych skal dla interakcji online. I tak Cinganotto opisuje proces ewaluacji wskaźników zaproponowanych przez włoskich nauczycieli, a następnie – w oparciu o nie – tworzenie zadań i wdrożenie ich w wybranych klasach szkół średnich we Włoszech (Cinganotto, 2019; Langé, Cinganotto, Benedetti, 2020). Implementacja ta odbywała się w formie międzynarodowych projektów, z których część organizowano w ramach e-Twinningu lub Erasmus+. Bérešová (2019) z kolei, raportuje przebieg podobnego projektu zrealizowanego na Słowacji, który skierowany był do nauczycieli i miał na celu zwiększenie ich świadomości co do zasad funkcjonowania deskryptorów interakcji online. Ta sama badaczka opisuje też słowacko-maltański projekt, mający na celu przygotowanie nauczycieli do tworzenia zadań wspomagających interakcję online wśród uczących się (Bérešová, Micallef, 2020). Na gruncie polskim Gadomska (2019) nadzorowała pilotażowy projekt wdrażania deskryptorów interakcji online w nauczaniu języków obcych. Pod jej kierunkiem studenci – przyszli nauczyciele języka angielskiego – zapoznawali się ze wskaźnikami umiejętności, a następnie w oparciu o nie przygotowywali aktywności e-learningowe na platformie Moodle.

Wszystkie powyższe publikacje łączą to, iż celem opisanych w nich projektów było zwiększanie wiedzy przyszłych i obecnych nauczycieli o deskryptorach interakcji online oraz przygotowanie ich do tworzenia zadań rozwijających odpowiadających im umiejętności. W niniejszym artykule natomiast została przedstawiona odmienna perspektywa – ukazano, jak studenci nieposiadający wiedzy teoretycznej na temat interakcji online wykorzystują owe umiejętności podczas realizacji aktywności w ramach wymiany wirtualnej.

¹ Przytoczone deskryptory przewidują obecność grupowych interakcji synchronicznych począwszy od poziomu B1, a poddany analizie materiał językowy pochodzi z zadań wykonanych asynchronicznie.

4. Wymiany wirtualne – definicja

Wymiany wirtualne² zyskujące w ostatnich dekadach coraz większą popularność definiowane są jako:

zaangażowanie grup studentów w międzykulturową interakcję i współpracę odbywającą się online z partnerami z odmiennych kulturowych kontekstów lub geograficznej lokalizacji, pod przewodnictwem wychowawców lub/i przygotowanych do tego celu facylitatorów³.

(Lewis, O’Dowd, 2016: 3)

Prowadzone przede wszystkim w Europie i Stanach Zjednoczonych badania potwierdzają liczne korzyści płynące z udziału w wymianach wirtualnych. Należą do nich przede wszystkim wzrost kompetencji międzykulturowych (m.in. Chun, 2011; Fuchs, 2019; Schenker, 2012) i językowych (m.in. Cunningham, Vyatkina, 2012; Schenker, 2012) oraz rozwijanie umiejętności cyfrowych (m.in. Guth, Helm, 2012; Helm, 2014). Uczestnikami większości opisywanych w literaturze projektów telewspółpracy są uczniowie na zaawansowanym lub średniozaawansowanym poziomie biegłości językowej (Belz, 2003; Dunne, 2014). W niniejszym artykule natomiast został przedstawiony projekt wymiany wirtualnej skierowany do studentów rozpoczynających naukę języka docelowego na poziomie A1.

5. Projekt polsko-włoskiej wymiany wirtualnej

Polsko-włoska wymiana wirtualna została przeprowadzona w pierwszym semestrze roku akademickiego 2020/2021 pomiędzy uczącymi się języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie w Turynie a uczącymi się języka włoskiego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. W projekcie wzięło udział 26 studentów pierwszego roku studiów licencjackich – piętnaścioro z Lublina i jedenaścioro z Turynu, z których większość zaczynała naukę języka docelowego od podstaw⁴. Telewspółpraca trwała w sumie 6 tygodni (od drugiego tygodnia listopada do trzeciego tygodnia grudnia 2020) i składała się z serii cotygodniowych zadań. Podstawową platformą komunikacji – tak z nauczycielem,

² W literaturze określane także jako telewspółpraca, międzykulturowa wymiana online lub e-tandem.

³ Tłumaczenie własne.

⁴ Po stronie polskiej dwie osoby były dwujęzyczne i miały za sobą przynajmniej kilkuletnie okresy zamieszkiwania we Włoszech, a dwie inne uczyły się języka włoskiego na kursach prywatnych przed rozpoczęciem studiów uniwersyteckich. Po stronie włoskiej trzy osoby miały polskie korzenie, ale żadna nie była dwujęzyczna.

jak i między partnerami – a także wykonania większości zadań, był portal Facebook i utworzone na nim prywatne grupy. Omawiany projekt realizowano poza zajęciami uniwersyteckimi. Był dwujęzyczny – zakładał równoległe użycie obu języków docelowych: włoskiego oraz polskiego – i w większości asynchroniczny, a więc niewymagający od uczestników jednoczesnej obecności online. Dzięki temu studenci mogli samodzielnie zdecydować, kiedy wykonać dane zadanie.

Pierwszą aktywność uczestnicy wykonywali bez podziału na grupy za pomocą narzędzia Padlet: publikowali „fotografkę” przedstawiającą w sposób pośredni wybraną informację o nich samych, a pozostali uczestnicy w komentarzach sugerowali jej rozwiązanie. Wszystkie kolejne aktywności były realizowane w pięcioosobowych polsko-włoskich zespołach⁵. W drugim tygodniu wymiany wirtualnej ich zadaniem było opublikowanie krótkiego filmu z autoprezentacją w prywatnych grupach na Facebooku oraz reakcja w komentarzach na nagrania partnerów, a także wybór nazwy dla grupy i dobranie do niej adekwatnego zdjęcia w tle. Zadanie z trzeciego tygodnia, również wykonywane na portalu Facebook, polegało na codziennym publikowaniu zdjęcia na zadany temat wraz z krótkim opisem oraz uczestniczenie w dyskusjach w sekcji komentarzy. W czwartym tygodniu uczący się przygotowywali w dokumencie Google Docs pytania, które chcieli zadać swoim partnerom oraz dokonywali korekty błędów w pytaniach pozostałych członków grupy. Aktywność ta była formą przygotowania do piątego tygodnia wymiany wirtualnej, kiedy to uczący się brali udział w wideokonferencji w aplikacji Zoom, podczas której zadawali sobie pytania zapisane uprzednio w Google Docs. To spotkanie było jedynym momentem projektu wymagającym jednoczesnej obecności online wszystkich członków danej grupy. Ostatni tydzień wymiany przeznaczony był na ewentualną realizację niedokończonych wcześniej zadań oraz opublikowanie poże-gnalnego wpisu z podsumowaniem swojego doświadczenia telewspółpracy.

Autorka niniejszego artykułu, będąc zarazem koordynatorką omawianego projektu, miała dostęp do wszystkich uczestniczących w telewspółpracy prywatnych grup na portalu Facebook i zachodzących w nich interakcji, a także do wpisów w aplikacji webowej Padlet oraz pytań zawartych w dokumencie Google Docs. Nie była jednak obecna podczas spotkań studentów w aplikacji Zoom, co miało na celu pozostawienie im większej swobody w komunikacji i podkreślenie półformalnego charakteru wymiany wirtualnej.

6. Pytania badawcze i metodologia

Celem prezentowanego projektu badawczego było stwierdzenie, na ile zaproponowany program wymiany wirtualnej dla poziomu A1 stwarza okazję do

⁵ Ze względu na nierówną liczbę uczestników jeden z zespołów liczył 6 osób.

praktykowania umiejętności interakcji online wśród uczących się języka włoskiego, a także określenie, które kompetencje opisane w deskryptorach rozmowy i dyskusji online wykorzystywane są przez studentów podczas projektu telewspółpracy. W związku z powyższymi celami sformułowane zostały następujące pytania badawcze:

- *Jaka jest średnia aktywność studentów (liczba i średnia długość wypowiedzi) w języku docelowym na poziomie A1 podczas wymiany wirtualnej?*
- *Które z umiejętności zawartych w deskryptorach rozmowy i dyskusji online zostały wykorzystane przez studentów w projekcie polsko-włoskiej wymiany na poziomie A1?*

W celu udzielenia odpowiedzi na powyższe pytania przeanalizowano materiał językowy powstały w wyniku wykonania zadań wymiany wirtualnej przez polskich studentów⁶. Składały się na niego treści opublikowane przez każdego z nich w aplikacji Padlet, na platformie Facebook oraz w dokumencie Google Docs.

Aby odpowiedzieć na pierwsze pytanie badawcze, przeprowadzono analizę ilościową produkcji polskich studentów podczas wymiany wirtualnej. W celu ujednoczenia formatu zebranych danych do tekstu pisanego, dokonano transkrypcji ustnych wypowiedzi uczących się. Następnie przygotowano zestawienie wszystkich wypowiedzi każdego z piętnaściorga studentów z Lublina i zsumowano ich liczbę. Kolejnym krokiem było przygotowanie otrzymanego w ten sposób tekstu do analizy: usunięto z niego emotikony, a następnie zakodowano każdy wyraz według jednej z trzech kategorii: słowo w języku polskim, słowo w języku włoskim, słowo niedające się przyporządkować do żadnej z dwóch pierwszych kategorii. Do ostatniego zbioru należały między innymi nazwy własne niemające swoich odpowiedników w językach docelowych, imiona i nazwiska oraz wyrażenia onomatopeiczne. Przygotowany w ten sposób materiał językowy poddano podstawowym obliczeniom statystycznym – wyznaczono średnią ogólną liczbę wyrazów wyprodukowanych przez jednego uczestnika wymiany, a także liczbę wyrazów w języku włoskim – docelowym oraz polskim – rodzimym.

Ten sam materiał językowy został następnie poddany analizie jakościowej w celu udzielenia odpowiedzi na drugie pytanie badawcze. Każdemu z deskryptorów umiejętności interakcji online w kategorii rozmowy i dyskusji online z poziomu A nadano numer, a następnie wybrano dla niego słowa kluczowe (zob. Tabela 1) i porównano je z wypowiedziami studentów. W ten sposób każdemu wpisowi i komentarzowi opublikowanemu przez uczących się podczas

⁶ Nie uwzględniono jedynie produkcji językowej uczestników podczas wideokonferencji, ze względu na brak dostępu do danych językowych z tej aktywności.

telewspółpracy przyporządkowano jeden deskryptor. Pozwoliło to na zgromadzenie przykładów wypowiedzi będących ilustracją realizacji umiejętności zawartych w poszczególnych deskryptorach interakcji online oraz określenie, które z nich były najliczniej reprezentowane.

7. Analiza danych i dyskusja

W projekcie polsko-włoskiej telewizyjnej współpracy po stronie polskiej wzięło udział piętnaścioro studentów pierwszego roku romanistyki z italianistyką UMCS. Minimalna liczba wpisów i komentarzy, konieczna do zrealizowania wszystkich zadań podczas wymiany wirtualnej, wynosiła 15, co oznacza, że osoby, które nie osiągnęły takiego wyniku (zob. Tabela 2), nie wykonały wszystkich aktywności przewidzianych w programie telewizyjnej współpracy. Mimo to w poniższych analizach uwzględniono wszystkich studentów biorących udział w projekcie.

Zestawienie wypowiedzi studentów uczących się języka włoskiego pozwoliło oszacować ich średnią aktywność podczas wymiany wirtualnej (zob. Grafika 1). Statystyczny uczestnik stworzył w sumie 24 wpisy i komentarze. Trzeba jednak mieć na uwadze, iż większa liczba wpisów nie zawsze była równoznaczna z większą liczbą użytych słów (zob. Tabela 2), dlatego aktywność poszczególnych studentów lepiej ukazuje drugi wskaźnik. Każdy uczestnik był autorem średnio 354 słów, jednakże można zaobserwować dużą rozpiętość pomiędzy najbardziej i najmniej zaangażowanymi twórcami: najaktywniejsza studentka wyprodukowała 1138 wyrazów, a najmniej aktywna 104, a więc ponad 11 razy mniej. Z tego powodu bardziej precyzyjną miarą jest mediana, wynosząca 257 słów na osobę.

Jak zostało zaznaczone wcześniej, dla niektórych uczestniczek wymiany wirtualnej zajęcia uniwersyteckie nie były pierwszym kontaktem z językiem włoskim, co potencjalnie mogło pozytywnie wpływać zarówno na długość, jak i liczbę ich wypowiedzi. Jednakże nie zaobserwowano takiej zależności: dwie studentki – jedna dwujęzyczna (Uczestnik 12 w Tabeli 2) oraz inna, ucząca się języka włoskiego przez pół roku w ramach prywatnego kursu językowego przed rozpoczęciem studiów (Uczestnik 13 w Tabeli 2) – dokonały mniejszej liczby wpisów niż minimum konieczne do zrealizowania wszystkich zadań, natomiast druga dwujęzyczna osoba (Uczestnik 11 w Tabeli 2) przekroczyła je tylko nieznacznie. Zupełnie inna sytuacja miała miejsce w przypadku studentki, która zadeklarowała wcześniejszy udział w 3–4 prywatnych kursach językowych – okazała się ona najbardziej zaangażowaną uczestniczką wymiany wirtualnej (Uczestnik 1 w Tabeli 2). Wobec powyższych danych nie można stwierdzić zależności między znajomością języka włoskiego przez uczestnika w momencie rozpoczynania projektu telewizyjnej współpracy a jego aktywnością.



Grafika 1: Przykładowa interakcja pomiędzy uczestnikami projektu wymiany wirtualnej z grupy 2 w zadaniu *Autoprezentacja* (zrzut ekranu z portalu Facebook).

W produkcji studentów znakomita większość wypowiedzi – około 340 słów na osobę – powstała w języku docelowym. Nieliczne przykłady wyrazów w języku polskim to przede wszystkim nazwy typowych polskich potraw (np. *pierogi*, *żurek*), natomiast w kategorii „inne” znalazły się głównie imiona i nazwiska (np. *Quentin Tarantino*, *Kuba Błaszczkowski*), tytuły filmów i książek (np. *Click*, *Wiedźmin*) oraz lokalizacji geograficznych (np. *Bieszczady*, *Hvar*, *Lago di Garda*), a także sporadyczne wstawki w języku angielskim (np. *I love you guys*).

Na podstawie uzyskanych danych należy stwierdzić, że większość uczestników zaangażowała się w interakcję online ze swoimi włoskimi partnerami, tworząc znacznie więcej wypowiedzi niż minimum konieczne do ukończenia wszystkich aktywności. Brak rygorystycznych reguł odnośnie języka komunikacji podczas wymiany wirtualnej nie wpłynął też negatywnie na produkcję studentów, którzy we wszystkich zadaniach posługiwali się prawie wyłącznie włoskim.

	Liczba wpisów	Liczba słów	Słowa w języku włoskim	Słowa w języku polskim	Inne
Uczestnik 1 (gr. 4)	78	1138	1093	2	43
Uczestnik 2 (gr. 2)	43	758	750	1	7
Uczestnik 3 (gr. 2)	27	571	517	10	44
Uczestnik 4 (gr. 4)	50	451	432	2	17
Uczestnik 5 (gr. 4)	37	314	304	0	10
Uczestnik 6 (gr. 3)	24	303	294	1	8
Uczestnik 7 (gr. 1)	25	288	279	2	7
Uczestnik 8 (gr. 2)	23	257	247	1	9
Uczestnik 9 (gr. 1)	26	210	209	0	1
Uczestnik 10 (gr. 1)	20	203	195	1	7
Uczestnik 11 (gr. 3)	16	198	191	3	7
Uczestnik 12 (gr. 5)	11	196	193	0	3
Uczestnik 13 (gr. 5)	14	166	158	0	8
Uczestnik 14 (gr. 5)	13	147	136	0	11
Uczestnik 15 (gr. 3)	10	104	100	1	3
SUMA	417	5304	5098	25	181
ŚREDNIA	28	354	340	2	12
MEDIANA	24	257	247	1	8

Tabela 2: Analiza ilościowa interakcji polskich studentów podczas polsko-włoskiej wymiany wirtualnej (opracowanie własne).

W poszukiwaniu odpowiedzi na drugie pytanie badawcze wypowiedzi studentów w języku docelowym dopasowano do poszczególnych opisów umiejętności interakcji online w kategorii rozmowy i dyskusji na podstawie zidentyfikowanych słów kluczowych (zob. Tabela 1). Na tej podstawie stwierdzono, że wypowiedzi studentów podczas projektu telewspółpracy pozwoliły na ćwiczenie kompetencji z poziomu A1 oraz A2. Poziom Pre-A1 reprezentowany był w niewielkim stopniu, co wynikało z faktu, że kompetencje językowe studentów były na tyle rozwinięte, iż pozwalały im na bardziej złożone wypowiedzi niż te przewidziane dla Pre-A1. Produkcja studentów z tego poziomu dotyczyła jedynie sytuacji, w których przesyłali proste pozdrowienia opatrzone emotikonami (np. *Ciao!* 😊), dołączone do publikowanych przez nich multimediów (deskryptor Pre-A1-1). Podsumowanie przyporządkowania wpisów studentów do danego deskryptora umiejętności interakcji online w kategorii dyskusji i rozmowy ilościowe zawarto w Tabeli 3.

Znacznie więcej wypowiedzi uczestników przypasowano do umiejętności przewidzianych na poziomie A1. Każdy ze studentów poprzez udział w wymianie

miał okazję do napisania wiadomości na temat swojego hobby lub swoich upodobań (np. *Amo la cultura e il cibo italiano; Mi piace andare ai concerti*⁷), a ponad połowa wykazała się również zdolnością reagowania na posty innych osób przy użyciu krótkich, typowych dla języka włoskiego wyrażań (np. *Sembra delizioso!; Magari!*⁸).

Najwięcej fragmentów interakcji dopasowano do deskryptorów przewidzianych dla poziomu A2, a w szczególności do opisu umiejętności przedstawiania się, zarządzania prostą wymianą informacji, zadawania pytań i odpowiadania na nie (A2–1). Nie jest to zaskakujące, ponieważ opis tego deskryptora jest bardzo pojemny, cały projekt telewspółpracy polegał zaś na wymienianiu się informacjami z partnerem (np. *Ho provato a farlo da solo un paio di volte, ma non erano così carini. Compro più spesso*⁹) i każdy ze studentów miał okazję przeciwyczyć jego elementy na różne sposoby – poprzez zadawanie pytań w dokumencie Google Docs, przedstawianie się w nagraniu do zadania *Autoprezentacja*, które następnie stawało się punktem wyjścia do dalszej dyskusji, czy uczestniczenie w rozmowie pod opublikowanymi zdjęciami w zadaniu *Codizienne zdjęcie*.

Część wypowiedzi każdego z uczestników dotyczyła spraw codziennych i towarzyszącym im odczuć, co pozwoliło na przyporządkowanie ich do deskryptora A2–2 (np. *Quello che mi preoccupa nel mondo è la pandemia di coronavirus*¹⁰), natomiast mniej więcej połowa studentów komentowała posty innych oraz powiązane z nimi linki lub multimedia, wyrażając przy tym uczucia takie jak zaskoczenie czy zainteresowanie (np. *Che posto meraviglioso! Non sapevo che esistesse!; Molto interessante. Mi ricorda un film „Il lupo di Wall Street”*¹¹).

Około dwie trzecie uczących się, poza uczestniczeniem w wymianie informacji, wchodziło również w interakcje społeczne prowadzące do poczynienia wspólnych ustaleń (np. *Allora, ragazze, dopo la pandemia dobbiamo organizzare una gita in montagna*¹²) lub mające na celu podsumowanie udziału w projekcie (np. *GRAZIE! per il tempo passato insieme e buon divertimento all'incontro. È fantastico che abbiamo un gruppo del genere e spero che rimarremo in contatto*¹³).

⁷ Wersja pol.: *Kocham włoską kulturę i jedzenie; Lubię chodzić na koncerty* (tłum. własne).

⁸ Wersja pol.: *Wygląda pysznie! Oby!* (tłum. własne).

⁹ Wersja pol.: [o pierogach] *Próbowałam to zrobić samodzielnie kilka razy, ale wyszły takie ładne. Zazwyczaj [je] kupuję* (tłum. własne).

¹⁰ Wersja pol.: *To co mnie martwi w świecie, to pandemia koronawirusa* (tłum. własne).

¹¹ Wersja pol.: *Co za wspaniałe miejsce! Nie wiedziałam, że istnieje! Bardzo ciekawe. Przypomina mi film „Wilk z Wall Street”* (tłum. własne).

¹² Wersja pol.: *W takim razie, dziewczyny, po pandemii musimy zorganizować wycieczkę w góry!* (tłum. własne).

¹³ Wersja pol.: *DZIĘKUJĘ! za spędzony razem czas i dobrą zabawę podczas spotkania. To wspaniale, że mamy taką grupę i mam nadzieję, że pozostaniemy w kontakcie* (tłum. własne).

Podobna liczba uczestników tworzyła krótkie komentarze do zamieszczanych linków i multimediów (np. *Questa fotografia mi fa ridere*¹⁴).

Numer deskryptora w Tabeli 1	Liczba wpisów	Liczba studentów (na 15)
Pre-A1 (1)	4	4
Pre-A1 (2)	0	0
A1 (1)	49	15
A1 (2)	29	8
A2 (1)	237	15
A2 (2)	37	15
A2 (3)	24	7
A2 (4)	14	9
A2 (5)	16	10

Tabela 3: Podsumowanie przyporządkowania wpisów studentów do deskryptorów umiejętności interakcji online w kategorii dyskusji i rozmowy (opracowanie własne).

Należy zauważyć, że sposób przyporządkowania danych wypowiedzi studentów do konkretnych deskryptorów ma charakter przybliżony, a granica pomiędzy poszczególnymi kategoriami jest płynna. Przykładowo, wypowiedzi takie jak poniższa, zaklasyfikowana jako A2–3: *Questa copertina di libro che hai messo nella tua presentazione mi ha colpito moltissimo! È un grande cantautore polacco! Ti piace Zenek?*¹⁵, zawiera jednocześnie pozytywną, rozbudowaną reakcję na opublikowane nagranie – co wskazuje na deskryptor A2–3 – oraz opinię na temat elementu popkultury i pytanie na jego temat – co otwiera możliwość przyporządkowanie jej do deskryptora A2–1. Tego typu dwuznaczności są jednak nie do uniknięcia. Podobnie nie można stwierdzić, które wpisy powstały z pomocą narzędzi tłumaczeniowych, a które tworzone były przez studentów samodzielnie. W związku z powyższym zaprezentowany podział ma na celu jedynie ukazanie pewnych tendencji, ujawniających się w trakcie telewspółpracy.

Powyższa analiza, poparta danymi liczbowymi oraz przykładami ukazuje, iż udział w projekcie wymiany wirtualnej był dla studentów okazją do wykazania się różnorodnymi kompetencjami w zakresie interakcji online, wyszczególnionymi w deskryptorach umiejętności *CEFR Companion Volume* przede wszystkim dla poziomów A1 i A2. Choć do najbardziej popularnych należały wpisy oparte na wymianie informacji i zarządzaniu nią, nie zabrakło też emocjonalnych reakcji na treści publikowane przez partnerów ani wypowiedzi potwierdzających uczestnictwo w rozbudowanych interakcjach społecznych.

¹⁴ Wersja pol.: *To zdjęcie mnie śmieszy* (tłum. własne).

¹⁵ Wersja pol.: *Ta okładka książki, którą umieściłaś w swojej prezentacji, zrobiła na mnie duże wrażenie! To jest wielki polski artysta! Lubisz Zenka?* (tłum. własne).

8. Podsumowanie

Opisane w niniejszym artykule badanie dowodzi, iż udział w polsko-włoskiej wymianie wirtualnej był dla studentów uczących się języka włoskiego bardzo dobrą okazją do wykorzystania różnorodnych umiejętności online, zdefiniowanych w dokumencie *CERF Companion Volume*. Uczestnicy projektu wykazali się wieloma kompetencjami przyporządkowanymi poziomowi biegłości A2, mimo iż sami w większości dopiero zaczynali naukę języka włoskiego. Na podkreślenie zasługuje również fakt, że liczba ich wypowiedzi znacznie przewyższała minimum konieczne do zrealizowania wyznaczonych zadań. Na tej podstawie można stwierdzić, że wymiany wirtualne są dla studentów angażującą formą nauki, nawet na najniższym poziomie językowym, która wyzwala ich potencjał komunikowania się w języku docelowym z wykorzystaniem umiejętności interakcji online.

Odnosząc się do szerszego kontekstu dydaktyki językowej, opisane tu badanie potwierdza również potencjał środowiska wirtualnego dla realizacji działań interakcyjnych. Włączenie tego typu aktywności do kształcenia językowego otwiera nowe możliwości tworzenia przestrzeni autentycznej komunikacji o charakterze półformalnym. Wykazane zaangażowanie studentów w przedstawiony w artykule projekt może wynikać z różnych czynników: interakcje za pośrednictwem komputera zdają się sprzyjać otwartości i swobodzie w porozumiewaniu się, a kontakty z rówieśnikami z innych krajów – zwiększają motywację do wykorzystywania języka obcego w codziennej komunikacji; dzięki tego typu działaniom rozwijane są także kompetencje cyfrowe i społeczne uczących się.

Ze względu na to, że organizacja międzynarodowego projektu nie zawsze jest możliwa ze względu na ograniczenia czasowe i trudności logistyczne, warte rozważenia jest stosowanie wymiany wirtualnej w kontaktach z rodakami uczącymi się tego samego języka obcego, gdzie pełniłby on funkcję *lingua franca* projektu telewspółpracy między- lub wewnątrzuczelnianej.

BIBLIOGRAFIA

- Belz J. A. (2003), *From the Special Issue Editor*. „Language Learning & Technology”, nr 7(2), s. 2–5. Online: <http://dx.doi.org/10125/25193> [DW 08.09.2021]
- Béřešová J., Micallef A. (2020), *Online Interaction Descriptors: A Tool for the Development of Tasks for Language Competences and Language Use*. „Journal of Language and Cultural Education”, nr 8(3), s. 60–74. Online: <https://sciendo.com/pdf/10.2478/jolace-2020-0020> [DW 08.09.2021].
- Cinganotto L. (2019), *Online Interaction in Teaching and Learning a Foreign Language: an Italian Pilot Project on the Companion Volume to the CEFR*. „Journal of e-Learning and Knowledge Society”, nr 15(1), s. 135–151.

- Online: https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1618/1040 [DW 08.09.2021].
- Chun D. M. (2011), *Developing Intercultural Communicative Competence through Online Exchanges*. „CALICO Journal”, nr 28(2), s. 392–419. Online: https://www.jstor.org/stable/calicojournal.28.2.392seq=1#metadata_info_tab_contents [DW 08.09.2021].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018). Strasburg: Rada Europy. Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [DW 08.09.2021].
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2020). Strasburg: Rada Europy. Online: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [DW 08.09.2021].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003. Online: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOK_Europejski-System-Opisu.pdf [DW 08.09.2021].
- Cunningham J., Vyatkina, N. (2012), *Telecollaboration for Professional Purposes: Towards Developing a Formal Register in the Foreign Language Classroom*. „The Canadian Modern Language Review”, nr 68, s. 422–450. Online: https://www.academia.edu/5020996/Telecollaboration_for_Professional_Purposes_Towards_Developing_a_Formal_Register_in_the_Foreign_Language_Classroom [DW 08.09.2021].
- Dunne B. (2014), *Reflecting on the Japan-Chile Task-Based Telecollaboration Project for Beginner-Level Learners*. „TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada”, nr 31(8), s. 175–186. Online: <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/download/1193/1013/> [DW 08.09.2021].
- Fuchs C. (2019), *Critical Incidents and Cultures-of-use in a Hong Kong-Germany Telecollaboration*. „Language Learning & Technology”, nr 23(3), 74–97. Online: <https://www.lltjournal.org/item/3122> [DW 08.09.2021].
- Gadomska A. (2019), *Applying the CEFR Descriptors for Online Interaction and Mediation for the Design of Moodle Based TEFL Materials*. „E-learning”, nr 11, s. 473–481. Online: <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Nieprzypisane/29-APPLYING-THE-CEFR-DESCRIPTORS...-1.pdf> [DW 08.09.2021].
- Guth S., Helm F. (2012), *Developing Multiliteracies in ELT Through Telecollaboration*. „ELT Journal”, nr 66(1), s. 42–51. Online: <https://www.researchgat>

- e.net/publication273370405_Developing_multiliteracies_in_ELТ_through_telecollaboration [DW 08.09.2021].
- Helm F. (2014), *Developing Digital Literacies Through Virtual Exchange*. „eLearning Papers”, nr 38, s. 43–52. Online: https://www.academia.edu/12657065/Developing_digital_literacies_through_virtual_exchange [DW 08.09.2021].
- Janowska I. (2015), *Europejski system opisu kształcenia językowego – treści i funkcje dokumentu*, (w:) Lipińska E., Seretny A. (red.), Umiejętność rozumienia i tworzenia tekstów w świetle „Standardów wymagań egzaminacyjnych” oraz „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”: monografia zbiorowa. Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 17–30. Online: https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/16141/janowska_europejski_system_opisu_kształcenia_językowego_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y [DW 08.09.2021].
- Janowska I. (2020), *Mniej niż A1..., czyli o kompetencjach użytkownika języka na poziomie pre-A1*, (w:) Dąbrowski A., Kucharczyk R., Leńko-Szymańska A., Sujecka-Zajac J. (red.), *Kompetencje XXI wieku: certyfikacja biegłości językowej = Competences of the 21st Century: Certification of Language Proficiency*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 57–79.
- Langé G., Cinganotto L., Benedetti F. (2020), *Interazione online: una sperimentazione italiana*. „Italiano LinguaDue”, nr 1, s. 603–612. Online: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13948/13090> [DW 08.09.2021].
- Lewis T., O’Dowd R. (2016), *Introduction to Online Intercultural Exchange and This Volume*, (w:) Lewis T., O’Dowd R. (red.), *Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice*. Abingdon: Routledge, s. 3–20.
- North B., Piccardo E. (2019), *Developing New CEFR Descriptor Scales and Expanding the Existing Ones: Constructs, Approaches and Methodologies*. „Zeitschrift Für Fremdsprachenforschung”, nr 30(2), s. 143–161. Online: <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ZFF-2-2019-01-North-Piccardo.pdf> [DW 08.09.2021].
- Schenker T. (2012), *Intercultural Competence and Cultural Learning Through Telecollaboration*. „CALICO Journal”, nr 29, s. 449–470. DOI: 10.11139/cj.29.3.449-470 Online: <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/download/23720/19725> [DW 08.09.2021].

Received: 24.06.2021

Revised: 14.09.2021

Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński

<https://orcid.org/0000-0002-5377-4881>

anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

**K. KARPIŃSKA-SZAJ, A. LEWANDOWSKA,
A. SOPATA, B. WOJCIECHOWSKA**

Reformulation in foreign language learning

Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2019

Keywords: reformulation, reserach tool, language learning/language teaching technique

Słowa kluczowe: reformulacja, narzędzie badawcze, technika nauczania/uczenia się języka

Książka *Reformulation in Foreign Language Learning* autorstwa K. Kapińskiej-Szaj, A. Lewandowskiej, A. Sopaty i B. Wojciechowskiej, która ukazała się w roku 2019, została poświęcona reformulacji, jej możliwemu/pożądanemu miejscu, roli oraz funkcji w kształceniu językowym. Zagadnienie to jest słabo rozpoznane na gruncie polskiej glottodydaktyki – pozycji poświęconych znaczeniu przeformułowania w kształtowaniu umiejętności uczniów poznających języki obce nie ma wiele – dobrze więc, że powstało rzetelne opracowanie, które przybliży tę ważną kwestię i od strony teoretycznej, i praktycznej. Autorki w swojej pracy pokazują, że zadania oparte na przeformułowywaniu mają potencjał zarówno badawczy, jak i dydaktyczny. Pozyskane próbki wypowiedzi są bowiem niezwykle cennym źródłem wiedzy o kształcie interjęzyka uczących się, o procesach w nim zachodzących i ich kontekstowych uwarunkowaniach; reformulacja jest także skutecznym narzędziem kształtowania

kompetencji językowych/metajęzykowych użytkowników na różnych etapach nauczania. Jednoczesne ukazanie obu potencjałów przeformułowywania uważam za wartość samą w sobie.

Książka składa się ze wstępu, czterech rozdziałów oraz zakończenia i merytorycznie dzieli się na dwie części: pierwszą – przeglądową (rozdział 1), stanowiącą teoretyczne podstawy drugiej, analitycznej (rozdziały 2, 3, 4).

W rozdziale pierwszym Autorki przybliżają czytelnikom teoretyczne podłoże przeprowadzonych badań. Swoje dociekania zakorzeniły w polskiej i obcojęzycznej literaturze przedmiotu, wykorzystując prace z różnych dziedzin dla jak najszerszego zarysowania problematyki. Głównym źródłem inspiracji były dla nich protokoły stosowane do badań złożoności językowej użytkowników języka pierwszego. Glottodydaktyka i akwizycja języka są zazwyczaj postrzegane jako obszary pokrewne, lecz nie tożsame, procesy uczenia się i przyswajania języka zachodzą bowiem w odmiennych kontekstach, a ze względu na inną ilość *inputu* językowego i jego rodzaj, mają zupełnie odmienną dynamikę. Cele badań prowadzonych w ramach obu dyscyplin niekoniernie są takie same, różne też stosuje się w nich procedury. Na potrzeby swoich analiz Autorki dokonały więc twórczego rozwinięcia akwizycyjnych protokołów badawczych, by na ich podstawie możliwe stało się udzielenie odpowiedzi na ważne w glottodydaktyce pytania:

- *co się dzieje* na danym etapie rozwoju językowego (czyli stwierdzenie, jakie są zachowania językowe badanych i ich opis),
- *dlaczego tak się dzieje* (czyli określenie, jakie jest podłoże podejmowanych przez nich określonych działań językowych),
- *jakie ma to znaczenie* dla rozwoju ich kompetencji językowych (czyli dokonanie oceny wagi zachodzących procesów).

Adaptacji narzędzia dokonały z eksplicytnie wyrażoną świadomością, że w mowie dobór struktur o różnym stopniu złożoności dokonuje się nie tylko w oparciu o dostępny repertuar środków językowych, lecz także w relacji do dyskursu oraz do obowiązujących w danym kontekście norm społecznych.

W trzech kolejnych częściach przedstawione zostały wyniki badań przeprowadzonych wśród uczących się języków obcych. Wzięły w nich udział cztery grupy: uczniowie klas trzecich i szóstych (uczący się angielskiego jako pierwszego języka obcego), gimnazjaliści (poznający niemiecki jako drugi język obcy) oraz studenci magisterskich studiów filologicznych (przygotowujący się do napisania pracy dyplomowej w języku francuskim). Wszyscy uczący się wykonywali oparte na reformulacji zadania o wymaganiach poznawczych i językowych dostosowanych do ich wieku i możliwości. Analiza stopnia złożoności struktur w użytych przez nich przeformułowaniach miała charakter ilościowy

i jakościowy. Uwzględniała także, co bardzo ważne z punktu widzenia glotto-dydaktyki, czynniki kontekstowe, gdyż wiadomo, że przetwarzanie *inputu* jest nie tylko filtrowane przez rodzaj zadania, lecz także zależne od determinantów kontekstowych. Wypowiedzi pisemne badanych zestawiane były następnie z ich refleksjami *post rem* na temat samego zadania oraz jego realizacji.

W rozdziale drugim Autorki pokazały wykorzystanie reformulacji w nauczaniu wczesnoszkolnym, zwracając uwagę na jej potencjał „językotwórczy”. Zebrane od uczniów uwagi po wykonaniu zadania dostarczyły Badaczkom bardzo ciekawego materiału dającego pośredni, lecz dość głęboki wgląd w proces opanowywania nowego kodu. Płynna produkcja w języku obcym przekracza niejednokrotnie możliwości poznawcze młodszych dzieci. Nie są one w stanie planować i monitorować swojej wypowiedzi, jednocześnie kontrolując poprawność wykorzystywanych struktur. Posłużenie się techniką reformulacji, co pokazały badania Auterek, pozwoliło im wyraźniej skupić się na treści wypowiedzi, gdyż miały wzory, z których mogły czerpać. W badaniach 12-latków z kolei Autorki wykorzystały *story telling*, wychodząc z założenia, że narracje stanowią nieodłączną część świata dziecka, same umiejętności narracyjne podlegają zaś transferowi, a znany model dyskursu pozwala uczniom w większym stopniu skoncentrować się na treści wypowiedzi. Eksperyment pokazał też, że już w tym wieku są oni gotowi monitorować wykonanie zadania, wyjaśniać, w jaki sposób je wykonywali, i dlaczego podjęli taką, a nie inną decyzję językową. W całej rozciągłości podpisuję się tu pod sformułowanym w tym rozdziale postulatem Auterek, by działania oparte na reformulacji wprowadzić na stałe do praktyki dydaktycznej już na najniższym poziomie zaawansowania.

Rozdział trzeci opisuje badania przeprowadzone w grupie nieco starszych wiekiem uczących się, o większych umiejętnościach językowych, których zadaniem było pisemne odtworzenie historyjki po jej przeczytaniu. I tu zebrany materiał został dogłębnie przeanalizowany, a wypowiedzi pisemne badanych zestawione z ich refleksjami. Uczniowie na ogół dobrze poradzili sobie z opowiadaniem, choć w ich wypowiedziach, co zaznaczają Autorki, wyraźnie widać zdecydowanie większą dbałość o przedstawienie spójnego toku wydarzeń niż starania o atrakcyjność opowiadania. W moim przekonaniu wynika to z dość trudnego/zbyt trudnego materiału wyjściowego, jaki został wykorzystany w badaniach – tekst, który uczniom przyszło opowiedzieć, był dla nich ogólnie zrozumiały (osadzony w szkolnym kontekście) i ten właśnie poziom ogólności oddają tworzone przez nich narracje. Nie ulega wątpliwości, iż reformulacja jest tym sprawniejsza i wierniejsza, im bogatsze są zasoby językowe użytkownika, a choć nie stanowią one o wszystkim, bo wiele różnych umiejętności składa się na kompetencję narracyjną, są jak cegielki, które wymagają spoiwa. Braki w budulcu zawsze przekładają się na wadliwą konstrukcję

całości. Uproszczenie opisu, pozbawienie go napięcia i punktu kulminacyjnego wynika, w moim przekonaniu z braku środków językowych. Na znaczenie odpowiedniego doboru materiału językowego (*inputu*) Autorki zwracają uwagę w refleksjach *post rem*. W perspektywie uczenia się z wykorzystaniem *inputu* jako swoistego modelu językowego i dyskursywnego, piszą, że należy pamiętać, po pierwsze, o takim doborze tekstu, by uczeń mógł wykorzystać jego struktury do tworzenia nie tylko chronologii, lecz także napięcia; po drugie – o wyrazistym kontekście, gdyż pozwala on użytkownikom nie tylko czerpać z zasobów „zastanych”, lecz także je powiększać. Przeformułowanie, jak pokazały badania, pozwala bowiem nie tylko na używanie i operacjonalizację/automatyzację zasobów własnych uczniów, lecz także na ich rozszerzanie.

Rozdział czwarty poświęcony został przeformułowywaniu w rozwijaniu kompetencji dyskursywnej na poziomie akademickim. Reformulację pokazano w nim w funkcji narzędzia treningu strategicznego, którego celem było przygotowanie zaawansowanych uczących się do sporządzenia wypowiedzi pisemnej spełniającej wymogi stylu naukowego. Autorki chciały ustalić, co analiza przeformułowań studentów i wywiady z nimi mówią o procesach rozwijania kompetencji (meta)dyskursywnej w języku obcym w odniesieniu do dyskursu naukowego, a także, czy regularne, świadome przeformułowywanie artykułów umożliwia sprawniejsze posługiwanie się takim dyskursem. Cel wymagał więc opracowania protokołu badawczego, który z jednej strony ujawniłby progresję umiejętności, z drugiej – skuteczność prowadzonego treningu lub jej brak. Za cenną część tego rozdziału uznać należy analizę podłoża słabo opanowanych umiejętności operowania dyskursem akademickim przez adeptów studiów filologicznych. Sprawności intelektualno-dyskursywne konieczne do redakcji tekstów naukowych w ich przypadku muszą być budowane w zasadzie od podstaw, co wykazała pierwsza faza eksperymentu. Niewykonanie w niej zadania wynikało z braków językowych studentów, niedostatków wiedzy, ale też i z niezrozumienia celu zadania. W tej części projektu reformulacja zyskuje nowy, wyraźnie metadyskursywny wymiar, nieobecny w jej klasycznym rozumieniu (*ponowne sformułowanie*). Wymaga zdecydowanie głębszego przetwarzania *inputu*, gdyż jej celem nie ma być tylko streszczenie treści, lecz jej „krytyczne sprawozdanie” (tj. próba oceny wartości merytorycznej przekazu). Dzięki temu staje się ona narzędziem zarówno rozwoju językowego, budowania/rozwijania/zdobywania wiedzy specjalistycznej, jak i obserwacji wykorzystywanych w przekazach naukowych technik dyskursywnych oraz źródłem czerpania wzorców na potrzeby konstruowania tekstu własnego. Przeformułowywanie w omawianym kontekście jest zatem narzędziem podwójnym, a nawet potrójnym, tj. poznania kognitywnego, kształtowania umiejętności językowych *per se* oraz rozwijania umiejętności poznawczych (krytycznego,

uważnego, wnikliwego myślenia i analizy). Jego potencjał jest więc bezdyskusyjny. Z przedstawionych w tym rozdziale analiz wyłania się dość smutny obraz rzeczywistości. Wydaje się bowiem, że studenci wcześniej czytali teksty w zasadzie jedynie po to, by rozwiązywać ćwiczenia. A przecież każdy tekst powstaje dla kogoś, jest pisany w określonym celu, z pewną intencją, jest też osadzony w konkretnym kontekście. Budujące jest natomiast to, że w ukierunkowanej lekturze połączonej z przetwarzaniem treści studenci zobaczyli wartość (tak wynika z ich wypowiedzi). To, czy będą podejmować wysiłki bez ciągłej kontroli i zachęty ze strony nauczycieli, czy osiągnięte efekty działań będą trwałe, jest niewiadomą. Wierzę jednak, że zachęcanie uczących się do krytycznego odbioru tekstów naukowych może sprawić, że staną się czytelnikami-obszernymi, którzy przedstawianym sądom przyglądają się z dystansem i nie traktują ich jako prawdy absolutnej, lecz widzą w nich interpretacje, osadzone w określonym paradygmacie badawczym.

Monografia K. Kapińskiej-Szaj, A. Lewandowskiej, A. Sopaty i B. Wojciechowskiej jest niezwykle cennym, kompleksowym źródłem wiedzy na temat reformulacji zarówno w jej praktycznym, jak i teoretycznym wymiarze. Przeprowadzone badania, pozyskany materiał i jego analiza, opatrzona wieloma refleksjami, dobitnie pokazują, iż zadania oparte na przeformułowywaniu są użytecznym narzędziem dydaktycznym, a sama reformulacja – niezwykle ciekawym zagadnieniem badawczym. Autorkom udało się też udowodnić we wszystkich opisanych przypadkach, iż jest to technika, która w sposób niemal doskonały łączy dwie strony medalu – *input* i *output*. Ten pierwszy, choć mniej wymagający poznawczo, jest niezbędny dla zaistnienia drugiego – bardziej złożonego, który, dzięki dostarczonym wzorcom, pozwala w większym stopniu uruchamiać tak ważny w procesie opanowywania języka/posługiwania się językiem mechanizm „myślenia treścią” (jako opozycyjny w stosunku do „myślenia wyłącznie formami”). Ze względu na wagę, znaczenie i wartość omawianej pozycji uważam, że warto byłoby opublikować ją również w języku polskim, by mogła służyć nie tylko badaczom, lecz także nauczycielom różnych języków.

BIBLIOGRAFIA

Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B., Lewandowska A., Sopata A. (2019), *Reformulation in Foreign Language Learning*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Received: 24.06.2021

Revised: 15.09.2021

*Research contexts in relation to teaching
subsystems of foreign language and foreign language skills*

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Monika Janicka, Joanna Pędzisz 5

ARTICLES

1. Mieczysław Gajos – *Phonetics of the mother tongue and the development of phonetic competence in a foreign language on the example of French* 9
2. Robert Skoczek – *Effect of phonetic parameters on non-German native speakers* 25
3. Anna Jaroszewska, Piotr Milewski, Katarzyna Posiadąca – *Analysis of the correlation between personality traits and Vocabulary Learning Strategies on the example of Polish learners of German at the third stage of education* 43
4. Monika Szymańska – *Lexical repertoire teaching in preschool education of the children with autism spectrum disorder and Asperger syndrome* 67
5. Mirosław Pawlak – *Teaching grammar in a foreign language and task-based instruction* 79
6. Julia Lipińska – *Anxiety in French language classroom. The attitudes of Polish high school students towards teaching/ learning speaking* 101
7. Monika Grabowska, Agata Zapłotna – *The role of metacognitive self-consciousness in teaching writing skills at the neophilological faculty. Example of the Italian Studies at the University of Wrocław* 119
8. Paulina Oczko – *The place of language skills in classes of foreign language for specific purposes (on the example of medical Polish)* 135
9. Anna Pieczka – *Virtual Exchanges as a Form of Learning which Supports the Development of Online Interaction Skills* 151

BOOK REVIEWS

1. Anna Seretny – Review of the book by K. Karpińska-Szaj, A. Lewandowska, A. Sopata, B. Wojciechowska: *Reformulation in foreign language learning* 167

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>

