

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



**Sprawności i podsystemy w nauczaniu
języków obcych:
konceptje – rozwiązania – perspektywy**



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. Hanna Komorowska – *Origins of Modern Language Teacher Education: The Influence of Related Disciplines on the Educational Breakthrough of the 1990s. Bridging Past and Future* 9
2. Mariola Jaworska – *Paradygmat afektywno-kognitywny w badaniach procesu uczenia się i nauczania języków obcych w kontekście komunikacji specjalistycznej* 27
3. Ewa Półtorak – *O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/ kolejnego języka obcego online* 43
4. Radosław Kucharczyk – *Działania nauczycieli języków obcych a założenia dydaktyki wielojęzyczności* 65
5. Izabela Bawej – *Rozumowanie dedukcyjne w procesie uczenia się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego na przykładzie podsystemu gramatycznego* 85
6. Anna Seretny – *Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka* 99
7. Małgorzata Bielicka, Magdalena Olpińska-Szkielko – *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania. Założenia teoretyczne, cele i wstępne wyniki projektu* 119
8. Katarzyna Sierak – *Logovisuelle Didaktik im Fremdsprachenunterricht* 133

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 151

WPROWADZENIE

Polecamy Państwa uwadze już trzeci tom *Neofilologa* poświęcony nauczaniu/uczeniu się podsystemów języka i sprawności językowych. Liczba nadesłanych artykułów świadczy o niesłabnącym zainteresowaniu tą tematyką. Podejmowane w niniejszym numerze wątki dają możliwość spojrzenia na nauczanie/uczenie się sprawności językowych i podsystemów z szerszej perspektywy, która pozwala uzasadnić dokonywane przez nauczyciela wybory metod, strategii i technik nauczania, a dzięki pogłębionej refleksji dydaktycznej możliwe staje się określenie priorytetów edukacyjnych na każdym etapie kształcenia językowego. Artykuły poruszają bardzo aktualne tematy i wskazują, że zmiany zachodzące w otaczającym nas świecie, wymuszone pandemią zdalne nauczanie, rosnący odsetek uczniów z doświadczeniem migracyjnym i/lub wielojęzyczności powinny stać się zaczątkiem przełomu w podejściu do nauki języków obcych. Zmiany te powinny znajdować także odzwierciedlenie w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, otwartych na potrzeby edukacyjne, umiejętnie reagujących na trudności i wyzwania powstałe w toku procesu dydaktycznego, wspierających autonomię ucznia.

Otwierający numer tekst autorstwa **Hanny Komorowskiej** identyfikuje przyczyny zmian, jakie zaszły w filozofii, w metodach oraz programach kształcenia nauczycieli języków obcych od początku lat 90-tych XX wieku. Nacisk na integrowanie teorii z praktyką, włączenie w tok nauczania praktyk nauczycielskich, przygotowywanie nauczycieli do przyszłej pracy w oparciu o koncepcję refleksyjnego praktyka, czy też trening metodyczny zorientowany na praktykanta stanowiły innowacyjne rozwiązania, które doprowadziły do przełomu w kształceniu nauczycieli w ostatniej dekadzie XX wieku. Przyczynił się do tego także postęp w zakresie nauk pedagogicznych, socjologicznych, antropologicznych, psychologicznych i filozoficznych. W artykule analizowane są kierunki zmian, jakie poszczególne dyscypliny wywarły na programy kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii oraz w krajach Centralnej i Środkowej Europy. Szczególna uwaga poświęcona została tym kierunkom rozwoju,

które obecnie kształtują politykę językową głównych instytucji europejskich i które prawdopodobnie będą miały na nią wpływ w najbliższej przyszłości.

Jak zauważa **Mariola Jaworska**, w obszarze komunikacji specjalistycznej panuje niedosyt analiz dotyczących wpływu czynników afektywnych na proces uczenia się języka. W swoim artykule dokonuje przeglądu ujęć teoretycznych opartych na założeniu, że czynniki emocjonalne i kognitywne nie powinny być traktowane jako osobne obszary ludzkiej psychiki, ponieważ mają równorzędny wpływ na wszelkie działania człowieka, także te językowe. Autorka postuluje więc potrzebę prowadzenia badań, które pozwoliłyby na pogłębienie wiedzy na temat roli czynników afektywnych w procesie opanowywania języka i umożliwiły optymalizację procesu uczenia się języków specjalistycznych.

Odpowiedzią na postulat konieczności prowadzenia badań nad czynnikami afektywnymi w nauce języków obcych jest artykuł **Ewy Póttorak**. Autorka przedstawia w nim wyniki badania przeprowadzonego wśród młodych dorosłych uczących się języka francuskiego jako drugiego w czasie, gdy nauczanie odbywało się w formie zdalnej. Jak zauważa Autorka na podstawie przeprowadzonych analiz poświęconych lękowi językowemu, obecność badanego zjawiska można zaobserwować, w mniejszym lub większym zakresie, również podczas regularnej nauki języka obcego online, co może potwierdzać jego uniwersalny charakter.

Radosław Kucharczyk z kolei przedstawia wyniki badania, które miało wykazać, w jakim stopniu nauczyciele języków obcych realizują założenia dydaktyki wielojęzyczności. Jak zauważa Autor, analizując otrzymane rezultaty, nauczyciele zachęcają co prawda uczniów do stosowania strategii, które pozwoliłyby im w nauce danego języka korzystać z wiedzy i umiejętności zdobytych w trakcie nauki innych języków obcych, lecz ich działania na ogół intuicyjne, pozbawione są podbudowy teoretycznej. Dlatego postuluje włączenie treści dotyczących dydaktyki wielojęzyczności do programu kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych.

Izabela Bawej podejmuje rozważania w obszarze kognitywnych strategii uczenia się gramatyki drugiego języka obcego na przykładzie rozumowania dedukcyjnego. Autorka przedstawia wyniki badania dotyczącego wnioskowania przez analogię przeprowadzonego wśród studentów studiów lingwistycznych i podkreśla rolę pierwszego języka obcego w uczeniu się i nauczaniu kolejnego kodu. Ten zajmujący problem badawczy należy, jej zdaniem, podejmować w pracach badawczych poświęconych akwizycji języka, ponieważ uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie wniosków co do roli i zakresu zarówno rozumowania dedukcyjnego w uczeniu się dwóch zbliżonych typologicznie języków, jak i przenoszenia umiejętności z jednego języka do drugiego na zasadzie analogii (transfer pozytywny).

Anna Seretny wskazuje, że język w szkole jest dla dzieci i młodzieży nie tylko środkiem komunikacji, stanowi również złożone narzędzie poznawania świata, rozwoju indywidualnego i społecznego. Dążąc do wykazania złożoności warstwy leksykalnej polszczyzny edukacyjnej Autorka dokonuje rewizji podręcznika do historii dla IV klasy szkoły podstawowej: porządkuje słownictwo konieczne do swobodnej lektury tekstów, pokazuje jego specyfikę i prezentuje sposoby wykorzystania określonych treści, tematyzowanych dzięki wyekscerpowanej leksyce. Ich celem jest usprawnienie procesu edukacyjnego uczniów z doświadczeniem migracji, dla których opanowanie polszczyzny edukacyjnej jest prawdziwym wyzwaniem.

Małgorzata Bielicka i Magdalena Olpińskiej-Szkiełko przybliżają czytelnikom *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* oraz materiały i gry dydaktyczne opracowane w ramach projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania*. Ewaluacja, określenie skuteczności i wartości dydaktycznej przedstawionych materiałów wymagają działań rozłożonych w czasie, a Autorki podkreślają zarówno realność tych działań, jak i atrakcyjność opisywanych materiałów, tak istotną w podejmowaniu prób poprawienia sytuacji w polskiej edukacji językowej.

Potrzebę rozwoju dydaktyki logowizualnej eksponuje w swoich rozważaniach **Katarzyna Sierak**, która zadaje kluczowe dla tej kwestii pytania badawcze: *Czym jest multimodalność? Jak współgrają tekst i obraz? Jak rozumieć multimodalny tekst? Jakie kompetencje wymagane są do recepcji tekstu multimodalnego? Jakie formy i funkcje można przypisać konstelacjom tekstu i obrazu oraz w jaki sposób można z nich skorzystać na lekcjach języka niemieckiego jako obcego?* Tym samym Autorka wpisuje swoją refleksję dydaktyczną w kontekst aktualnych analiz komunikacji o charakterze multimodalnym.

Życzymy przyjemnej lektury!

Monika Janicka

Joanna Pędzisz

Hanna Komorowska

SWPS University of Social Sciences and Humanities

<https://orcid.org/0000-0002-9395-2734>

hannakomo@data.pl

Origins of modern language teacher education: The influence of related disciplines on the educational breakthrough of the 1990s. Bridging past and future

Abstract

The article aims at identifying the roots of the dramatic changes which took place in the philosophy, curricula and methods of pre- and in-service teacher education in the early 1990s. Integration of teacher training programmes with university education, balanced introduction of theory and field experience, skills- and competence-based professional development of language teachers based on the concept of the reflective practitioner, trainee-centred teaching methodology, i.e. innovative solutions marking the breakthrough in language teacher education of the last decade of the 20th century were the result of advancements in the educational sciences, sociology, anthropology, psychology and philosophy. The main directions of influence exerted by each of these disciplines on teacher training programmes in the United States, Great Britain and countries of Central and Eastern Europe are discussed with special emphasis on developments which shape the language policy of the main European institutions at present and which are likely to continue exerting an impact in the near future.

Keywords: language teaching, teacher education, educational change, training programmes, related disciplines

Słowa kluczowe: nauka języka, reforma edukacji, kształcenie nauczycieli języków, dyscypliny pokrewne

1. Introduction

Although the first language teacher training courses opened in the London Institute of Education in 1935, it was World War II that marked the beginning of formal language teacher training due to the launch of Army Specialised Training Programs (ASTP) based on behaviouristic and structural principles within the frames of the Audiolingual Method (Kelly, 1969; Rivers, 1968). The advent of the Communicative Approach in 1970, after the first functional-notional syllabuses had been commissioned by the Council of Europe (Trim, 2002), brought considerable changes to the content and format of in-service teacher development, yet pre-service language teacher training was, in most of the countries, still part of post-secondary education, or college training, strongly influenced by theoretical linguistics or general pedagogy departments. Consequently, language teacher training institutions operated under regulations common for the training of teachers of all subject (Corrigan and Haberman, 1990).

The first major reforms started at the turn of the 1980s and the 1990s, when the preparation of language teachers for the profession became part of higher education offered by universities, often gaining their independence from philological or pedagogical departments (Katz, Ratz, 1984). The language teacher education breakthrough of the 1990s was marked not only by the new academic status of teacher education, but also by the shift of training from following a *craft* and/or *applied science* to a *reflective* model (Wallace, 1991). In addition there was a change in the criteria for teacher appraisal in which behavioural were replaced by skills- and competences-oriented aims. These considerable modifications in language teacher education were in line with developments in general teacher education taking place across subject areas toward the end of the 1980s. It was high time for reform, as ways of preparing teachers for their profession were perceived as not having undergone any significant changes since the 1930s (Freiberg, Waxman, 1990). It should be noted, however, that while - due to the fall of the Berlin Wall – abrupt changes in the system of teacher education marked a true breakthrough in Eastern European countries, changes in Western Europe and the United States had started earlier and were being introduced progressively (Hurst, Tan, Sellers, 2003; Komorowska, Krajka, 2021; Whitty, 1993).

After the publication of two reports: *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century* (Carnegie Forum on Education and Economy Task Force on Teaching as a Profession, 1986) and *Tomorrow's Teachers* (Holmes Group, 1986), the *status quo* in US teacher education seemed no longer possible. A large number of unsatisfied needs were identified, such as the need for a higher quality of evaluation procedures for entry and for the licensing of

candidates as well as a more solid intellectual base for the training programme. Postulates related to the need for improvement and replacement of undesirable solutions were ready to be implemented in line with new approaches adopted in general teacher education (Howey, Zimpfer, 1986).

In Europe, language teacher education was separated from general teacher preparation relatively early, due to synergies between leading international institutions whose contribution to the structure and quality of language teacher education cannot be undervalued. New concepts related to the length and content of programmes, the role of foundation disciplines and the types of skills and competences to be developed through the links of training colleges with schools were promoted in numerous documents and workshops by the Council of Europe (CoE) and later by the European Union (EU) as well as the European Centre for Modern Languages (ECML), established by the Council of Europe in 1996 (Boeckmann, 2016).

The classical model of implementing educational change proposed by Bennis, Benne and Chin (1969) outlines three possible approaches: the *rational-empirical*, based on knowledge and logic, the *normative-re-educative*, viewed as a function of interaction between members of a given institution or system, and the *power-coercive*, used by political institutions, such as governments, to influence the existing situation. In federal systems, the second option was typically selected, while in Eastern Europe, due to the transformation after the fall of the Berlin Wall, systemic changes were needed, which called for the third option, though based on rational-empirical assumptions. A similar situation could be noticed in Western Europe where at the turn of the 20th and the 21st centuries international arrangements led to the final agreement presented in the Bologna Declaration of 19 June 1999 on the common framework of university studies (EURASHE, 1999). While this explains the way changes were taking place, it does not, however, specify their character and origin.

Causes of the type of changes leading to the establishment of independent language teacher education are usually sought in the development of applied linguistics, second language acquisition (SLA) research and foreign language teaching (Grenfell et al., 2003). Yet, the roots of early language teacher education programmes can also be found in the contribution of related disciplines, such as the educational sciences, sociology, anthropology, psychology, and philosophy.

2. The contribution of the educational sciences

Pedagogy made a strong contribution to language teacher education, due to the fact that considerable efforts were made in the 1980s to identify the knowledge

base for general teacher education, which later found its way into the training of teachers for particular subject areas in answer to the main questions, i.e. "...what is the program trying to accomplish? What knowledge supports these purposes? How do program components... enhance the program's purposes?... What should beginning teachers who graduate from a preservice program of initial teacher education believe, know and have the capacity to do?" (Barnes, 1989: 20). Research projects informing teacher education investigated school organisation, norms and classroom management (Ball, 1981; Rutter, 1980), teacher decision making (Clark, Petersen, 1986), learners' perceptions of themselves (Wittrock, 1986a), classroom language and interaction (Cazden, Mehan, 1989), to mention merely the main lines of inquiry. The crucial problem was, however, how to transform knowledge into professional competences. This presupposed incorporating conclusions from research and implementing them into the practice of teaching in order to exert influence on the teaching force as a professional group, but also on supply and demand, labour market conditions and salary levels (Darling-Hammond, 1990). Language teacher education concentrated on the former and ignored the latter, most probably due to a sense of powerlessness when it comes to having influence on national economy and policy.

Language teacher education owes its development largely to the work of Shulman (1986), who considered subject-matter knowledge the *missing paradigm*, and called for a refocusing of teacher educators' attention away from general pedagogical issues to ways in which classroom teaching serves the achievement of subject-matter goals. This approach meant that the first step was to separate language teacher education from general education on the one hand and from philological education, on the other. Emphasis on the formerly neglected subject matter knowledge of the trainees, rather than solely on their pedagogic knowledge, did not prevent other components of Shulman's model of the teacher's knowledge base from being included in training programmes, such as knowledge of aims and values in education, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and learning contexts (Shulman, 1987). His generic model of the knowledge base was found appropriate for foreign language teacher training contexts, especially due to the author's perspective on relations between subject matter knowledge, here demonstrated in linguistic and cultural competences, with the so-called pedagogical content knowledge, i.e. skills to develop those competences in learners with the help of foundation disciplines. It formed a solid structure for training programmes for decades to come. Yet, tensions were unavoidable, as time spent on the development of the job-related skills expected by schools were often viewed by academic staff as a factor counterproductive

to the broadening of the academic disciplines that were considered crucial for the preparation of teachers (Corrigan, Haberman, 1990).

Symptomatically, language teacher education institutions that integrated with philological, or educational departments of universities focused on foundation disciplines at the cost of practical language classes and the teaching practicum, while university training colleges, operating as independent academic units, moved to a more balanced curriculum (Howey, Zimpfer, 1986; Katz, Ratz, 1984).

From four conceptions of teaching stated by Scardamalia and Bereiter (1989: 37) as

- cultural transmission,
- the training of skills,
- the fostering of natural development and producing conceptual change,

encompassing views “for which there is support based on current knowledge about structures and processes underlying learning and development” (ibid.), language teacher education *in statu nascendi* opted for the skills approach and concentrated on ways of converting learning goals to task goals, an endeavour difficult enough to take more than a decade before satisfactory results were reached (Bygate et al., 2001; Ellis, 2003).

Language teacher education benefited considerably from the theory and practical experience of general teacher education in organising the trainee’s field work. Examples of good practice from the United States were analysed carefully (Zeichner, 1987; Zeichner, Gore, 1990) as well as British regulations, according to which teacher training colleges were to establish links with schools in order to collaborate in planning, mentoring and assessing the work of future teachers (Fish, 1989). Plenty of leeway was left to language teacher education institutions by national administrations in deciding the amount of the teaching practicum, measured in time and contact hours, as well as in selecting organisational formats of school experience. Most teacher education institutions, however, decided to introduce early field experience in various types of schools accompanied by microteaching conducted on the university premises (Freiberg, Waxman, 1990).

Numerous difficulties surfaced in the process of evaluating the role of the teaching practicum and its value for particular trainees and even bigger problems arose in assessing their teaching skills. Language teacher educators looked to general education for criteria for the assessment of teachers’ professionalism, but these were being prepared in the form of checklists in the early 1990s and later, which is why separate observation criteria for language

lessons had to be designed. Thus the influence remained the impact of the concept rather than of its implementation.

Influences of general educational sciences on teacher education in general, and language teacher education in particular, are undeniable and can clearly be demonstrated in curricula, teaching methods and appraisal procedures, while the impact of other disciplines is less obvious, although it should not be undervalued (Komorowska, 2014). Certain influences are connected with general trends of the time in the humanities and as such it is extremely difficult to ascribe them to particular disciplines. It is interesting to note that this is a phenomenon characterising some of the most significant contributions. Donald Schön is probably the most convincing example here - a philosopher specialising in inquiry, but also a successful urban planner and a renowned consultant in the field of organisational learning, a researcher working in several disciplines, a professor at the Massachusetts Institute of Technology who developed the concept of the *reflective practitioner* (Schön, 1983) which as such made its way first into field experience and the teaching practicum of trainee teachers and later entered academia in the form of the reflective paradigm in pre- and in-service teacher education programmes (Wallace, 1999). It would be no exaggeration to say that the concept of the *reflective practitioner* reshaped teacher education across the world and exerted a very strong influence on paradigms which have been adopted in language teacher education since the early 1990s and soon became well-rooted in pre- and in-service training curricula (Kelly et al., 2002). Consequently, Schön's ideas became extremely popular in education, for which reason he is commonly presented in pedagogical and linguistic publications as a representative of the educational sciences.

3. The contribution of sociology and anthropology

Sociology proved to be a discipline of crucial importance for teacher education, a phenomenon hardly expected by educators who looked at professional preparation mainly from the point of view of subject-matter knowledge and pedagogical skills. Sociologists, however, provided a new angle by observing relations in classrooms and schools. Sociological methodology was used by Philip W. Jackson in his seminal study *Life in Classrooms* (1968), which was to influence educational research for at least two decades to come. A vast number of studies, conducted by social psychologists and sociologists of education targeted ways in which teachers and learners attached meanings to classroom situations, redefined them, mediated and negotiated them, an approach especially popular in the United Kingdom, but also examined how power structures were built in educational contexts (Delamont 1976).

Research on teachers' roles and styles of leadership (Bennett, 1976) as well as analyses of schools as institutions (Hargreaves, 1984; Woods, 1983) exerted a very strong influence on the general teacher education of the late 1980s. Its impact on language teacher education in the 1990s was even stronger due to the already well-established place of communicative competence in language learning (Shiels, 1986) and to the role of teacher-student rapport and interpersonal relations in encouraging spontaneous interaction, especially at low proficiency and high language anxiety levels in foreign language classes (MacIntyre, Gardner, 1991; Roberts, 1988). Relations in school and the community were analyzed against the background of a broader social and political context (Greene, 1989), yet the understanding of the importance of these issues in language teacher education, was, however, acknowledged much later, as evidenced in the *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (Newby et al., 2007). Relations in broader social contexts are, however, rarely fully explicit, and that is why educators, together with sociologists and social psychologists, looked into the meaning of teaching functions (Rosenshine, Stevens, 1986), ways of attributing meanings to classroom interactions and discourse (Cazden, Mehan, 1989), but also into implicit messages in the hidden curriculum in schools and institutions of teacher education (Ginsburg and Clift, 1990; Zeichner, Gore, 1990). Although the concept of the hidden curriculum has not made its way into teacher education directly, issues of implicit curricular messages in schools have since the early 1990s been regularly discussed by future language teachers with their university- and school-based mentors in the course of reflective practice. A different situation can be seen at in-service training courses, where the status of the teaching profession is one of the most important topics addressed by the participants and where the discrepancy between explicit messages of teacher autonomy permeating pre-service courses and the everyday practice of teachers being subordinated to educational administration is pointed out as one of the major problems (Komorowska, Krajka, 2020, 2021).

Sociological analyses of spheres of influence on academic contexts, the knowledge base, quality controls, resources and conditions of practice definitely raised the awareness of language teacher educators, but the impact of research on organisational changes is difficult to assess due to the individual activity of staff members seeking innovation through action research within the frames of the *normative-re-educative model* presented in section 1 above.

Anthropology and cultural sciences occupied a niche with problems of multicultural education, teaching immigrants and supporting students with limited English proficiency (LEP learners), a field which has been steadily growing over the last two decades. Difficulties with providing appropriate education for

multicultural and multilingual classes has become a burning issue in Europe in the last two decades, but had been noticed much earlier in the United States and the United Kingdom. Yet, attention of teacher educators in Great Britain was directed mainly towards language difficulties, social constraints on school talk, the value of sheltered English and the Language Awareness (LA) and Language Across the Curriculum (LAC) approaches (Barnes,1976; Hawkins, 1984; James, Garret, 1991). American educators seemed to be more interested not only in the schooling for language minorities (Garcia, 1990; Grant, 1990) , but also in issues of racism and poverty, as educators explicitly stated that “children are ‘at risk’ not because of inherent deficiencies, but because they are increasingly unserved, underserved, or inappropriately served by the school” (Young, Melnick, 1988: 388). Issues of cultural diversity in education were also researched and the needs to foster cooperative learning (Kagan, 1986), avoid ability grouping and ensure relationship with parents and their local community (Cazden, Mehan, 1989) were stressed. These interests and the numerous publications resulting from the analysis of difficulties faced by teachers and learners found their reflection in the European language teacher training programmes much later, when economic, educational and professional mobility resulted in new challenges which language teachers had to face in plurilingual and multicultural classrooms (Boeckmann, 2016; Kelly, Grenfell, 2004).

4. The contribution of psychology

Psychology in the 1970s and the 1980s was paradoxically a discipline perceived as not being particularly influential in the field of teacher education, in spite of the relatively large number of research projects in the field of the psychology of learning. The reason for this perception lies within the history of the educational sciences, which – although built on behavioural and cognitive approaches originating from the field of psychology—for a long time concentrated on developing sets of practical guidelines for teachers. Recommendations were made to guarantee efficient classroom management and aimed to achieve it by shaping desirable and mitigating unwanted behaviour (Fontana, 1986).

A certain degree of impact on teacher training was exerted by research projects on the effectiveness of mnemonics, especially in contexts where the Communicative Approach was not yet fully implemented. Studies on the effect of imagery on learning and memory (Levin et al., 1980), but also research on verbal processes, such as creating stories containing verbal material to be learnt, or producing associations with lexical items to be memorised (Wittrock, Carter, 1975) were reflected in teaching activities recommended for classroom work on vocabulary growth. The role of attention in educational

attainment was also demonstrated as more significant than time-on-task or time-to-learn (Wittrock, 1986a), however, taking a historical perspective, no direct influence other than the formulation of guidelines on how to maintain classroom discipline could be noticed in that line of research on the teacher education programmes of the time (Komorowska, 2021).

Educational psychology, according to Pintrich (1990), exerted a considerable and visible influence on teacher education much earlier than the breakthrough under examination, i.e. in the 1960s, with studies on child development. In early general teacher education programmes developmental psychology played an important part, although it mainly entered training courses for preschool and elementary school staff (Stallings, Stipek, 1986) with very few research projects informing the academic education of upper primary and secondary school teachers (Sprinthall, 1989). A more significant influence of psychology as a discipline could be seen in the pre-service education of those teachers who were being trained to take care of disabled students and learners with special educational needs (Feuerstein, 1980; Reynolds, 1989). The thought processes of students (Clark et al., 1986) and teachers (Wittrock, 1986b) were also investigated, yet there was no sign of the immediate transfer of this knowledge to teacher education at that time.

The great days of psychology in the field of language teacher education came more than a decade later, when research on individual learner variables started dominating the scene of Second Language Acquisition research and when studies of teacher cognition marked the beginning of the 21st century (Borg, 2003, 2006). This means that the immediate influence of psychology on language teacher education was felt after the most important structural and curricular changes had been implemented. Paradoxically, due to historical circumstances, Vygotsky's *Mind in Society*, the work first presented to the public in 1953 and properly translated as late as 1978, shaped teacher education philosophy after the breakthrough of the 1990s and, being one of the most influential publications in the humanities, brought about the so-called social constructivist turn in psychology, cultural studies, linguistics and education more than half a century after the death of the author whose work, like Schön's, is another example of a contribution difficult to categorise as belonging to a single discipline

5. The contribution of philosophy

Philosophy, although probably less influential in the field of teacher education after World War II than it used to be in the 19th and the early 20th century, was not without influence on the shape teacher education was given after the

breakthrough of the 1990s. Representatives of this discipline provided interpretations of approaches to teacher education (Floden, 1986), analysed moral development of children and adolescents (Kohlberg, 1984) and introduced issues of values and ethical dimensions of teaching (Greene, 1986; Oser, 1986, Strom, Tennyson, 1989). Special emphasis was given to, as Strom puts it, 'value choices concerning actions and attitudes that affect more than one person or which affect one's own character, thereby affecting others' (Strom, 1986:268). The relatively strong influence of philosophy on general teacher education programmes was not reflected in the field of languages, due to the increasing role of linguistics and psychology. The authority of the discipline which had formerly been the crown jewel of academia has been limited to ethical dilemmas in the teaching profession. Reflective training models and the extended amount of time devoted to lesson observation and teaching practicum after the breakthrough of the 1990s gave ample room for analysing teacher decision-making during mentor-trainee encounters, as well as in the process of the trainee's self-assessment.

On a larger scale, the question of values entered teacher training with the promotion of the *European Profile of the Language Teacher* (Kelly, Grenfell, 2004) targeting aspects of social and cultural education, issues of diversity and the attitude toward life-long learning. Since then it has found its permanent place not only in pre-service teacher education, but also in the continuous professional development of teachers. The so called moral virtues, such as fairness, honesty and openness have been propagated in teacher education programmes mainly in the field of assessment, testing and feedback (Spolsky, 1997), and much later the significance of ethical values was also stressed in discussions on the testing of immigrants (Shohamy, 2001).

6. Conclusions

As a result of all the influences discussed above, language teacher education has become part of the higher education system. Pre-service teacher training was founded on a solid knowledge base with four cornerstones, i.e. language proficiency, language teaching methodology, psychology and pedagogy with a strong support of the foundation disciplines – linguistics, literature and culture. Curricular components, based on needs analysis, guaranteed balance of theory and field experience with the teaching practicum supervised by both university and school-based teachers. Teaching methods became more trainee-centred with focus on learner autonomy and project work.

The need for evaluation of teacher education programmes thus modified was signalled very early, almost immediately after the changes had been

planned. The importance of accountability was pointed out, understood as implementing evaluation in ways which would guarantee its meeting accreditation standards. What was also considered important was the potential for institutional improvement in a given social and cultural context (Galuzzo and Craig, 1990). Due to budgetary and organisational difficulties, evaluation tended, however, to concentrate on curriculum and document analysis, compensated by a strong component of institutional self-analysis (Komorowska, Krajka, 2021).

The influence of related disciplines did not stop around 1990 and brought pre-service teacher education an interest of in learner and teacher autonomy (Fenner, 2020; Lamb, Reinders, 2008; Little et al., 2017), formative evaluation (OECD, 2015) and school-based mentoring, (Malderez, Bodóczy, 1999; Nguyen, 2017). The impact of the breakthrough under discussion could also be felt when increasing mobility in the first two decades of the 21st century redirected the attention of the European institutions from language teaching methodology to the growing significance of intercultural and plurilingual education, transparency and comparability of educational institutions and training systems, as well as to the need for support measures addressing language learners with learning difficulties. The Council of Europe, the European Union and the European Centre for Modern Languages reacted with seminal publications (Beacco, 2013; Byram, 2009), research reports (Kelly et al., 2002) and projects (www.ecml.at) finally leading to the powerful recommendation of the Council of the European Union of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages (European Union, 2019).

In Poland, for example, new skills and competences, such as intercultural (Krajka, 2017; Kucharczyk, 2018), digital (Krajka, 2012), inter- and intrapersonal competences (Smuk, 2016) as well as skills to teach learners of various age groups (Jaroszevska 2007, 2013), students with special educational needs (Karpińska-Szaj, 2022) and languages for specific purposes (Gajewska, Sowa and Kic-Drgas, 2020), were successfully integrated with re- and in-service training programmes (EURYDICE, 2017).

Yet, new developments in the field of the educational sciences and psychology will continue to offer important implications for teaching and learning languages (Le Pichon-Vorstman, Siarova, Szőnyi 2020), while philosophy will help to position language education in the world of values (Colgan, Maxwell, 2021).

BIBLIOGRAPHY

- Ball, S. (1981), *Beachside comprehensive. A case study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnes, D. (1976), *From communication to curriculum*. New York: Penguin.

- Barnes, H. (1989), *Structuring knowledge for beginning teaching*. In: Reynolds, M.C. (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford-New York: Pergamon Press, pp. 13–22.
- Beacco, J.-C. (2013), *Specifying languages' contribution to intercultural education: Lessons learned from the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bennett, N. (1976), *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books.
- Bennis, W.G., Benne K.D., Chin, R. (1969), *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Boeckmann, K.-B. (2016), *European perspectives on teacher education in multilingual contexts. Initiatives of the Council of Europe and the European Union*. In: Messner, E., D. Worek, D., Peček, M. (eds.), *Teacher education for multilingual and multicultural settings*. Graz: Leykam.
- Borg, S. (2003), *Teacher cognition in language teaching. A review of research on what language teachers think, know, believe and do*. "Language Teaching" 36, pp. 81–109.
- Borg, S. (2006), *Teacher cognition and language education*. London: Continuum.
- Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (eds.) (2001), *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
- Byram, M. (2009), *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Carnegie Forum on Education and Economy Task Force on Teaching as a Profession. (1986), *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Carnegie Foundation.
- Cazden, C. B., Mehan, H. (1989), *Principles from sociology and anthropology: Context, code, classroom and culture*. In: Reynolds, M.C. (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford-New York: Pergamon Press, pp. 47–57.
- Clark, C. M., Peterson, P. L. (1986), *Teachers' thought processes*. In: Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 255–296.
- Cohen, L. (ed.) (1982), *Educational research and development in Britain 1970–1980*. London: NFER.
- Corrigan, D., Haberman, M. (1990), *The context of teacher education*. In: Houston W.R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 195–211.
- Colgan, A., Maxwell, B. (2021), *The importance of philosophy in teacher education. Mapping the decline and its consequences*. London: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (1990), *Teacher and teaching: Signs of the changing profession*. In: Houston, W.R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 267–290.
- Delamont, S. (1976), *Interaction in the classroom*. London: Methuen.

- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- EURASHE. (1999), *The Bologna Declaration of 19 June 1999. The Joint Declaration of the European Ministers of Education*. https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/ [accessed on January 18th, 2022].
- European Union. (2019), *Council Recommendation of 22 May 2019 on a Comprehensive Approach to the Teaching and Learning of Languages (2019/C 189/03)*. "Official Journal of the European Union" 5.06.2019: C189/ 15 - C189/19.
- EURYDICE (2017), *Key data on teaching languages at schools in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fenner, A.-B. (2020), *Learner autonomy and learning strategies*. In: Fenner, A.-B., Skulstad, A.S. (eds.), *Teaching English in the 21st century. Central issues in English didactics*. Bergen: Fagbokforlaget, pp. 287–310.
- Feuerstein, R. (1980), *Instrumental enrichment. An instrumental program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fish, D. (1989), *Learning through practice in initial teacher training*. London: Kogan Page.
- Floden, R. E. (1986), *Philosophical inquiry in teacher education*. In: Houston, W.R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 25–41.
- Fontana, D. (1986), *Classroom control. Understanding and guiding classroom behaviour*. London: Methuen.
- Freiberg, H. J, Waxman, H. (1990), *Changing teacher education*. In: Houston, W.R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 617- 635.
- Gajewska, E., Sowa, M. and Kic-Drgas, J. (2020), *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Galuzzo, G. R. and J. R. Craig. (1990), *Evaluation of preservice teacher education programs*. In: Houston, W.R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 599–616.
- Garcia, E. E. (1990), *Educating teachers for language minority students*. In: Houston, W. R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 717–729.
- Ginsburg, M. B., Clift, R. (1990), *The hidden curriculum and pre-service teacher education*. In: Houston, W. R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 450–465.
- Grant, C. A., Secada, W.G. (1990), *Preparing teachers for diversity*. In: Houston, W. R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 403–422.

- Greene, M. (1989), *Social and political contexts*. In: Reynolds, M. C. (ed.), Knowledge base for the beginning teacher. Oxford-New York: Pergamon Press, pp. 163–172.
- Greene, M. (1986), *Philosophy and teaching*. In: Wittrock, M. C. (ed.), Handbook of research on teaching. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 479–501.
- Grenfell, M., Kelly, M., Jones, D. (2003). *The European language teacher*. Berlin-Bern: Peter Lang.
- Hargreaves, A. (1984), *The sociology of the middle school*. London: Routledge.
- Hawkins, E. (1984), *Awareness of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes Group. (1986), *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Howey, K. R., Zimpfer, N.L. (1986), *The current debate on teacher preparation*. "Journal of Teacher Education" 37/5, pp. 41–50.
- Hurst, D., Tan, A., Sellers, J. U.S. (2003), *Overview and Inventory of State Education Reforms: 1990 to 2000*, NCES 2003–020. Washington: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Jackson, Ph. W. (1968), *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- James, C. and P. Garret. (eds.) (1991), *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- Jaroszewska, A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.
- Jaroszewska, A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kagan, S. (1986), *Cooperative learning and sociocultural factors in schooling*. In: Bilingual Education Office (ed.), Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students. Los Angeles: California State University, pp. 231–298.
- Karpińska-Szaj, K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Katz, L. G., Ratz., J. D. (eds.) (1984), *Advances in teacher education* (Vol. 1). Norwood, N.J.: Ablex.
- Kelly, L. G. (1969), *25 centuries of language teaching. An inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.–1969*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.
- Kelly, M., Grenfell, M. (2004), *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Brussels: The European Commission.
- Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L., Hillmarsson-Dunn, A. (2002), *The training of teachers of a foreign language. Developments in Europe*. Brussels: The European Commission.

- Kohlberg, L. (1984), *Essays on moral development*. New York: Harper and Row.
- Komorowska, H. (2014), *Sociological and educational roots of qualitative research in applied linguistics*. In: Gabryś-Barker, D., Wojtaszek, A. (eds.), *Studying second language acquisition from a qualitative perspective*. Heidelberg: Springer, pp. 3–15.
- Komorowska, H. (2021), *The role of attention in teacher education. A factor in the quality of European schooling*. "Theory and Practice of Second Language Acquisition" 7 (1), pp. 33–49.
- Komorowska, H., Krajka, J. (2020), *The culture of language education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Komorowska, H., Krajka, J. (2021), *Cultural and social diversity in language teacher education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Krajka, J. (2012), *The language teacher in the digital age: Towards a systematic approach to digital teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krajka, J. (2017), *Intercultural teaching competence of student teachers of English: Some initial remarks on portfolio assessment of teaching skills*. "Kwartalnik Neofilologiczny" 64, pp. 23–38.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Lamb, T., Reinders, H. (eds.) (2008), *Learner and teacher autonomy. AILA Applied Linguistics Series*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H., Szónyi, E. (2020), *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices, NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Levin, J. L., Shriberg, L. K. Miller, G.E., McCormick C. G., Leving, B.B. (1980), *The keyword method in the classroom: How to remember the states and their capitals*. "Elementary School Journal" 80, pp. 185–191.
- Little, D., Dam, L., Legenhausen, L. (2017), *Language learner autonomy: Theory, practice and research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P.D., Gardner, R.C. (1991), *Methods and results in the study of anxiety in language learning. A study of the literature*. "Language Learning" 41(1), pp. 85–117.
- Malderez, A., Bodóczy, C. (1999), *Mentor courses: A resource nook for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Komorowska, H., Jones, B., Soghikyan, K. (2007), *The European portfolio for student teachers of languages*. Strasbourg/Graz: Council of Europe Publishing.
- Nguyen, H. T. M. (2017), *Models of mentoring in language teacher education*. Cham: Springer.

- OECD (2015), *Formative assessment improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- Oser, F. K. (1986), *Moral education and values education: The discourse perspective*. In: Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 917–941.
- Pintrich, P. R. (1990), *Implications of psychological research on student learning and college teaching for teachers*. In: Houston, W.R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 826–857.
- Reynolds, M. C. (1989), *Students with special needs*. In: Reynolds, M. C. (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford-New York: Pergamon Press, pp. 129–142.
- Rivers, W. (1968), *Teaching foreign language skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Roberts, J.T. (1988), *Language teacher education*. London: Arnold.
- Rosenshine, B., Stevens, R. (1986), *Teaching functions*. In: Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 376–391.
- Rutter, M. (1980), *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effect on children*. Somerset: Open Books.
- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner: How professional think in action*. Aldershot, England: Ashgate.
- Shiels, J. (1988), *Communication in the modern language classrooms*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Shohamy, E. (2001), *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. London: Longman.
- Shulman, L. (1986), *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. "Educational Researcher" 15 (2), pp. 8–9.
- Shulman, L. S. (1987), *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. In: Okazawa-Rey, M., Anderson, J., Traver, R. (eds.), *Teachers, teaching and teacher education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 313–334.
- Spolsky, B. (1997), *The ethics of gatekeeping tests: What have we learned in a hundred years?* "Language Testing" 14/1997, pp. 242–247.
- Sprinthall, N. A. (1989), *Meeting the developmental needs of pupils: Toward effective classroom guidance*. In: Reynolds, M.C. (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford-New York: Pergamon Press, pp. 233–243.
- Scardamalia M., Bereiter. C. (1989), *Conceptions of teaching and approaches to core problems*. In: Reynolds, M.C. (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford-New York: Pergamon Press, pp. 37–46.
- Smuk, M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji SAVOIR-ÊTRE. Rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.

- Stallings, J. A., Stipek, D. (1986), *Research on early childhood and elementary school teaching programs*. In: Wittrock M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 727–753.
- Strom, S. M. (1989), *The ethical dimension of teaching*. In: Reynolds, M.C. (ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford-New York: Pergamon Press, pp. 267–276.
- Strom, S. M., Tennyson W. W. (1989), *Developing moral responsibility through professional education*. "Counseling and Values" 34 (1), pp. 33–44.
- Trim, J. L. M. (2002), *Modern languages in the Council of Europe 1954–1997*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. J. (1991), *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1999), *The reflective model revisited*. In: Trappes-Lomax, H., McGrath, I. (eds.), *Theory in language teacher education*. Harlow: Longman, pp. 179–189.
- Whitty, G. (1993), *Education Reform and Teacher Education in England in the 1990s*. "Journal of Education for Teaching", 19/4, pp. 263–275,
- Wittrock, M.C. (1986a), *Education and recent research on attention and knowledge acquisition*. In: Friedman, S. L, Klivington, K. A., Peterson, R.W. (eds.), *The brain, cognition, and education*. Cambridge, Mass.: Academic Press, pp. 151–169.
- Wittrock, M.C. (1986b), *Students' thought processes*. In: Wittrock, M. C. (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, pp. 297–314.
- Wittrock, M. C., Carter, J. (1975), *Generative processing of hierarchically organized words*. "American Journal of Psychology" 88, pp. 489–501.
- Woods, P. (1983), *Sociology and the school. An interactionist viewpoint*. London: Routledge.
- Young, L. J., Melnick, S. (1988), *Forsaken lives, abandoned dreams: What will compel us to act*. "Harvard Educational Review" 58 (3), pp. 380–394.
- Zeichner, K. (1987), *The ecology of field experience. Toward an understanding of the role of field experience in teacher development*. In: Haberman, M., Backus, J. M. (eds.), *Advances in teacher education (Vol. 3)*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 94–114.
- Zeichner, K. M., Gore, J.M. (1990), *Teacher socialisation*. In: Houston, R. (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 329–348.

Received: 23.02.2022

Revised: 18.03.2022

Mariola Jaworska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>

mariola.jaworska@uwm.edu.pl

Paradygmat afektywno-kognitywny w badaniach procesu uczenia się i nauczania języków obcych w kontekście komunikacji specjalistycznej

The Affective-Cognitive Paradigm in the Study of Foreign Language Learning and Teaching in the context of Specialist Communication

Academic discourse has in recent years emphasised the importance of an integrative approach to foreign language learning and teaching in which affective factors are treated equally to cognitive ones. These components are characterised by dynamic interaction where emotions are not viewed as an addition but as an important component of the language learning process that act as a catalyst. The aim of this article is to review theoretical approaches based on the assumption that affective and cognitive processes cannot be perceived as two separate areas of the human psyche, as both jointly shape human actions, including those in language. This view is the starting point of an analysis of the potential use of the affective-cognitive paradigm in preparing for specialist communication.

It is assumed that it can become a theoretical framework for empirical research that will allow for a better understanding of the specificity and functioning of individual differences in language communication and allow for a more complete picture of specific factors, taking into account their multidimensional nature, dynamics and embeddedness in the context of specialist communication.

Keywords: affective-cognitive paradigm, affective processes, cognitive processes, foreign language learning and teaching, specialist communication, individual differences

Słowa kluczowe: paradygmat afektywno-kognitywny, procesy afektywne, procesy kognitywne, uczenie się i nauczanie języków obcych, komunikacja specjalistyczna, różnice indywidualne

1. Postrzeżenie związków pomiędzy procesami emocjonalnymi i poznawczymi

Najbardziej burzliwy spór o prymat emocji lub poznania toczył się w literaturze psychologicznej w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, a jego głównymi uczestnikami byli Richard S. Lazarus i Robert Zajonc. Pierwszy z nich twierdził, że procesy poznawcze poprzedzają emocje, gdyż warunkiem pojawienia się emocji jest ocena danego bodźca, drugi zajmował zdecydowanie odmienne stanowisko, uznając emocje za pierwotne względem poznania. Współcześnie psychologowie zgadzają się co do tego, że granica między procesami poznawczymi i emocjonalnymi jest rozmyta. Związki między zjawiskami mają charakter wzajemny, tzn. stany psychiki wpływają na zachowanie, a zachowanie wpływa na stany psychiki (Spitzer, 2007; Thagard, 2008; Maruszewski, 2011; Dąbrowski, 2012; Grzegorzewska, 2012). Konieczna jest zatem holistyczna analiza funkcjonowania psychicznego człowieka, która ujmuje zarówno jego procesy poznawcze, jak i emocje. Te drugie pełnią bowiem funkcję orientacyjną, a więc dostarczają człowiekowi podobnej grupy danych co procesy poznawcze, które z kolei dostarczają informacji, stając się jednocześnie zaczynem emocji (Maruszewski, 2011: 402–408).

Także językoznawcy stwierdzają, że oddzielenie procesów poznawczych i emocjonalnych nie jest możliwe, zarówno w realnym życiu, jak i w warunkach laboratoryjnych. Większość doświadczeń afektywnych przeplata się wszakże z poznaniem, a między aspektami psycholingwistycznymi, socjolingwistycznymi i sytuacyjnymi zachodzi dynamiczna interakcja (Larsen-Freeman, Cameron, 2008). Ponieważ pomiędzy tymi grupami czynników zauważa się wiele wzajemnych zależności, nie jest możliwe, aby analizować pewne różnice indywidualne tradycyjnie przypisywane sferze poznawczej w oderwaniu od sfery afektywnej (Dörnyei, 2010). Problemy pojawiają się na przykład wtedy, gdy mamy do czynienia z procesami oceny – ponieważ wyrażają one ustosunkowanie, niektórzy badacze zaliczają je do procesów emocjonalnych, inni natomiast do poznawczych (por. Materska, 1997; Stein, Trabasso, Liwag, 2005), podczas gdy niezbędne jest uwzględnianie obydwóch wymiarów. Do istotnych należy również kwestia procesualnego i zmiennego charakteru różnic indywidualnych, w tym także zmian wynikających z kontekstu sytuacyjnego. Interpretowanie czynników indywidualnych wymaga więc uwzględnienia szeregu systemów, które współistnieją i wzajemnie na siebie oddziałują (por. Ellis, Larsen-Freeman, 2006; Larsen-Freeman, Cameron, 2008; Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015).

Wśród współczesnych glottodydaktyków również panuje przekonanie, że czynniki poznawcze i afektywne przenikają się w trakcie uczenia się języków (por. Wolff, 2004; Dewaele, Petrides, Furnham, 2008; Griffiths, 2008; Hu, Reiterer, 2009; Moyer, 2014; Pawlak, 2017; Biedroń, 2019). Przyjmuje się, że różnorodne

zmiennie, kognitywne, emocjonalne i motywacyjne, tworzą wieloaspektową sieć, na którą istotny wpływ ma także środowisko uczenia się (Dörnyei, 2012). Badania dotyczące indywidualnych uwarunkowań wpływających na proces poznawania języka pozwoliły na wskazanie zmiennych osobowościowych (takich np. jak ekstrawersja/introwersja, skłonność do podejmowania ryzyka, empatia, natężenie lęku), których poziom może wpływać na procesy uczenia się i ich wyniki (por. Dörnyei, 2005; Ehrman, 2008; Ehrman, Oxford, 1995; Griffiths, 2008). Do głównych różnic indywidualnych w procesie opanowywania języka obcego zalicza się także zdolności językowe, motywację, strategie oraz style uczenia się (Dörnyei, 2012). W coraz większym stopniu również w badaniach glottodydaktycznych dominuje dynamiczne ujęcie różnic indywidualnych.

Celem artykułu jest przegląd ujęć teoretycznych, w których podstawę stanowi założenie, że procesy afektywne i kognitywne nie mogą być analizowane jako dwa oddzielne obszary ludzkiej psychiki, gdyż zarówno jedno, jak i drugie wspólnie kształtują ludzkie działania, w tym także te językowe. Takie ujęcie stanowi punkt wyjścia dla analizy dotyczącej możliwości wykorzystania paradygmatu afektywno-kognitywnego w przygotowaniu do komunikacji specjalistycznej. Zakłada się bowiem, że może stać się on ramą teoretyczną dla badań empirycznych pozwalających lepiej poznać specyfikę i funkcjonowanie różnic indywidualnych w komunikacji językowej i umożliwiających uzyskanie pełniejszego obrazu określonych czynników, z uwzględnieniem ich wielowymiarowego charakteru, dynamiki i osadzenia w kontekście komunikacji specjalistycznej.

2. Ustalenia terminologiczne

Duża część dyskusji dotyczącej procesów poznawczych i afektywnych dotyczy kwestii terminologicznych. Procesy poznawcze definiowane są zazwyczaj jako procesy aktywnego przetwarzania informacji, wymagające wykorzystywania dotychczasowej wiedzy lub też prowadzące do uzyskania nowej. Przetwarzanie informacji polega zaś na takim analizowaniu i ewentualnie przekształcaniu napływających danych, by można je było wykorzystać do tworzenia nowej wiedzy lub do programowania działania (Maruszewski, 2011: 34, 404). Pojęcie poznania łączy się zatem z uczeniem się, myśleniem, osądem, a więc kategoriami, które przyczyniają się do tego, że człowiek rozumie świat (Wolff, 2004: 89). Odnosi się do procesów spostrzegania, pamięci, uwagi, wyobrażeń, rozwiązywania problemów i rozpoznawania wzorców. Język – jakkolwiek związany z procesami poznawczymi – w psychologii traktowany jest raczej jako struktura od nich odrębna (Kaufmann-Hayoz, 1991: 14).

Emocje to „określone zbiory procesów nerwowych, które prowadzą do specyficznej ekspresji oraz odpowiadających im specyficznych uczuć” (Izard,

Malatesta, 1987: 496). To subiektywny stan psychiczny, powstały w wyniku świadomej lub nieświadomej oceny zdarzenia. Jego pojawienie się uruchamia priorytet dla związanego z nim programu działania, np. lęk wyzwala tendencję do oddalania się od źródła emocji, ciekawość zblizanie do obiektu. Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz specyficzne zachowania (Strelau, Doliński, 2008; Maruszewski i in. 2008). Jest to system trójskładnikowy, zawierający komponenty nerwowe, ekspresyjno-motoryczne oraz subiektywne, czyli uczucia. Te ostatnie odróżnia się w ujęciach psychologicznych od emocji, traktując je jako ich subiektywny składnik, którego źródła tkwią w podstawowych procesach nerwowych i motorycznych (Izard, 1990a; 1990b). W polskim języku potocznym pojęcia te są często używane zamiennie.

Procesy kognitywne odnoszą się zatem do organizacji, reprezentacji i interpretacji treści, które mogą mieć z daną osobą coś wspólnego (np. w auto-refleksji), ale nie muszą – częściej dotyczą innych osób, obiektów i wydarzeń niż samej przeżywającej je osoby. Emocje wiążą się natomiast z zależnym od konkretnej jednostki nadawaniem różnego znaczenia albo subiektywnej wartości rzeczom, osobom, czy wydarzeniom. Są to pewne całościowe stany, które zawsze mają związek z przeżywającym je człowiekiem, a nie z czymś zewnętrznym. Ponieważ mają związek z subiektywną wartością treści, bardziej niż kognicje dotyczą dynamiki zachowania, z takimi jego aspektami jak podejmowanie, czy unikanie działania (Kaufmann-Hayoz, 1991: 15).

3. Relacja poznanie–emocje z perspektywy glottodydaktycznej

Zasadniczo istnieją trzy możliwości ujęcia relacji poznanie–emocje. Możemy przyjąć, że to emocje wpływają na procesy kognitywne, stwierdzić, że jest odwrotnie lub uznać wzajemne warunkowanie się obydwóch tych procesów. Można też, przyjmując inną perspektywę analizy, wyjść z założenia, że chodzi o dwa różne aspekty tego samego działania.

Najprawdopodobniej najstarszą i najmocniej zakorzenioną w tradycji badawczej koncepcją jest ta, w której przyjmuje się, że to emocje wpływają na poznanie, często w negatywny sposób, zakłócając np. funkcje intelektualne („zaniemówić ze strachu”). Świadczą o tym liczne prace badawcze dotyczące lęku językowego, barier, czy też częściowo stresu (np. Young, 1999; Piechurska-Kuciel, 2008; Gliński, 2015; Bawej, 2017). Wnioski z takich analiz, dotyczących modyfikacji procesów kognitywnych przez emocje, przebiegu uczenia się, ich wpływu na wyniki, wskazują na to, że optymalnym osiągnięciom sprzyja średni poziom pobudzenia afektywnego, a nie pełna neutralność emocjonalna. Poza tym treści uczenia się nacechowane afektywnie są lepiej zapamiętywane niż neutralne, przyjemne częściej niż przykre (Dutta, Kanungo, 1975; Eagle, 1983).

Druga perspektywa, w której przyjmujemy, że to poznanie determinuje powstawanie emocji, była popularna w związku z dwuczynnikową teorią Schachtera (1962), zakładającą, że emocje są wynikiem oceny poznawczej zarówno pobudzenia fizjologicznego, jak i bodźca wywołującego emocję. Aby człowiek poczuł emocje, muszą być spełnione dwa warunki: po pierwsze musi uświadomić sobie, że jest pobudzony, zaś po drugie musi w pewien sposób zinterpretować swoje pobudzenie. Weiner (1990: 467) z kolei rozumie emocje jako wynik analizy atrybucji, czyli subiektywnego przypisywania przyczyn określonym zachowaniom. W badaniach dotyczących atrybucji procesy atrybucyjne są uznawane za poddające się treningowi i zmienne w czasie (zob. Biedroń, 2008). Zauważa się też tendencję do takiego wyjaśniania konsekwencji własnych zachowań, aby zwiększyć ich pozytywne, a zmniejszyć negatywne znaczenie dla samooceny. Najczęściej przypisuje się odpowiedzialność za własne sukcesy czynnikom wewnętrznym, natomiast za porażki okolicznościom zewnętrznym (por. Williams, Burden, 1999; Graham, 2003).

W koncepcji interaktywnej zakłada się, że funkcje kognitywne i afektywne są wprawdzie różnej natury, ale w konkretnym zachowaniu nierozdzielnie ze sobą połączone (Piaget, 1954). Na przykład afektywny ton rozmowy albo wyraz twarzy mogą być bez problemu rozpoznane, także wtedy, gdy treść rozmowy jest zupełnie niezrozumiała (por. Scherer, Koivumaki, Rosenthal, 1972; Schneider, Hastorf, Ellsworth, 1979). W zależności od tego, jaki wycinek z łańcucha wydarzeń, jakie komponenty zdarzeń emocjonalnych i jakie rodzaje procesów afektywnych i kognitywnych się spostrzeża, wystąpi przyczynowość emocje–poznanie lub poznanie–emocje. Dlatego konieczne jest poszukiwanie integracyjnych modeli relacji emocji i poznania, które wychodziłyby poza koncepcje zależnych vs. niezależnych zmiennych i ujmowałyby to zagadnienie bardziej holistycznie.

3.1. Konstrukcja jako pojęcie łączące emocje i poznanie (Wolff, 2004)

Ujęciem, które zakłada współlistnienie i wzajemne warunkowanie się procesów emocjonalnych i kognitywnych, jest koncepcja Wolffa (2004). Rozszerza ona pojęcie konstrukcji będącej podstawą konstruktywistycznej teorii uczenia się w taki sposób, aby uwzględniała nie tylko poznanie, ale także emocje. W konstruktywistycznej teorii uczenia się zakładamy, że podstawą ludzkiego poznania jest konstruowanie, autonomiczny proces, organizowany przez każdego człowieka w indywidualny sposób. Struktury umysłowe, a także struktury działania, powstają zawsze w interakcji pomiędzy już posiadanymi strukturami własnej wiedzy a nowymi spostrzeżeniami, informacjami docierającymi z zewnątrz. Uczenie się to także konstruowanie – to proces o charakterze aktywnym i kumulatywnym, gdyż

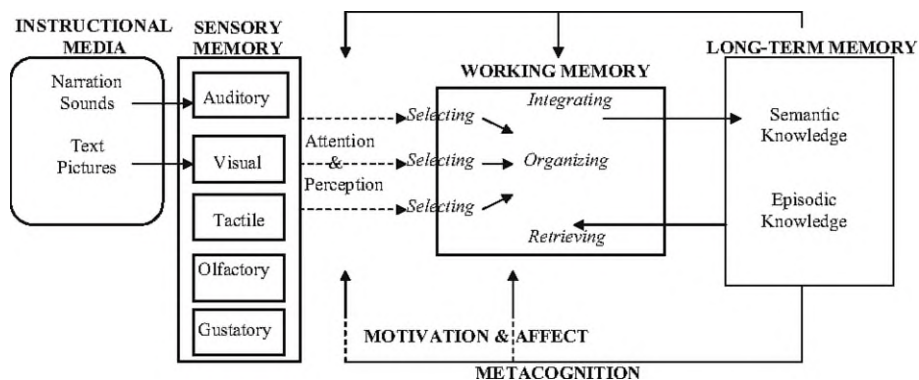
jednostka nie nabywa wiedzy z zewnątrz, ale sama konstruuje ją we własnym umyśle lub dokonuje reorganizacji tej już przechowywanej. Na procesy konstruowania, które kierują postrzeganiem, myśleniem i działaniem, wpływają emocje, ponieważ w umyśle konstruowane jest to, na co nam pozwala aktualny stan emocjonalny. Przetwarzamy te informacje z zewnątrz, na które nakierują nas nasze emocje. Emocje i poznanie sprawiają zatem wspólnie, że konstrukty powstające w interakcji są nie tylko indywidualnie różne, lecz także nowe.

Podobną argumentację odnajdujemy u Krashena (1985) w hipotezie afektywnego filtra (*affective filter*), w której stwierdza, że pomimo otrzymywania zrozumiałych treści językowych, przyswajanie języka może nie nastąpić, jeśli są one odfiltrowywane przed ich przetworzeniem przez mózg. Filtrowanie może wystąpić z powodu lęku, złej samooceny lub niskiej motywacji. Uczniowie z niskim filtrem afektywnym nie tylko lepiej przyswajają treści językowe, ale również są bardziej skłonni do interakcji z innymi i nie boją się popełniania błędów. Każdy proces kognitywny jest zatem również procesem afektywnym, a żadna konstrukcja poznawcza nie może zaistnieć odizolowana od emocji. Emocja w takim rozumieniu staje się konstruowaną narracją, nie jest rozumiana jako pewien stan, lecz tak jak poznanie jako proces, który prowadzi do konstrukcji. Wzbogacenie pojęcia konstrukcji o czynnik emocjonalny umożliwi lepsze zrozumienie uczenia się pojmowanego jako konstruowanie. Uczenie się jest bowiem determinowane zarówno przez procesy kognitywne (definiowanie, organizowanie, restrukturyzowanie), jak i przez procesy emocjonalne (włączanie się, identyfikowanie się, zamykanie się/blokowanie, reakcje afektywne).

Procesy uczenia się są procesami, w których struktury wiedzy i reprezentacje mentalne są rekonstruowane i automatyzowane. Uczenie się języka jest indywidualnym konstruowaniem kompleksowego mechanizmu języka, podczas którego nowe dane językowe łączą się z już posiadaną wiedzą językową i są udostępniane dla dalszego przetwarzania. Procesy tego rodzaju są uruchamiane w wyniku zainteresowania czymś, poczucia zmotywowania, emocjonalnego nastroju. To oznacza, że pierwszy stopień uczenia się języka, jakim jest rozumienie, może zakończyć się sukcesem tylko wówczas, gdy na kształtowanie się nowego znaczenia wpływ mają także procesy emocjonalne.

3.2. Teoria afektywno-kognitywna uczenia się z wykorzystaniem mediów (*Cognitive-Affective Theory of Learning with Media*) (Moreno, Mayer, 2007)

Inną koncepcją, która w zintegrowany sposób ujmuje procesy kognitywne i emocjonalne, jest teoria kognitywno-afektywna uczenia się z wykorzystaniem mediów (*Cognitive-Affective Theory of Learning with Media*) (Moreno, 2005, 2006; Moreno, Mayer, 2007, ilustracja 1.).



Ilustracja 1: Teoria afektywno-kognytywna uczenia się z wykorzystaniem mediów (*Cognitive-Affective Theory of Learning with Media*, Moreno, Mayer, 2007).

Sięga ona do podstawowych założeń teorii kognitywnej uczenia się multimedialnego (*Cognitive Theory of Multimedia Learning*, Mayer, 2005), w której zakłada się: istnienie dwóch kanałów przetwarzania informacji (*dual channel assumption*), ograniczoną pojemność pamięci roboczej oraz aktywne przetwarzanie informacji przez uczącego się. Model bazuje ponadto na podziale pamięci długotrwałej na semantyczną i epizodyczną – pierwsza z nich zawiera wiedzę ogólną o świecie niezależną od osoby, natomiast druga odnosi się do wydarzeń i epizodów z osobistym odniesieniem przestrzenno-czasowym. Autorzy teorii zakładają, że w celu odbierania informacji z otoczenia w pamięci sensorycznej mamy do dyspozycji dwa kanały: słuchowy i wizualny, umożliwiające przetwarzanie informacji prezentowanych multimedialnie. W pamięci roboczej są one następnie przetwarzane zgodnie z modalnością (audytywnie lub wizualnie) i trybem nadawania komunikatu (werbalnie lub niewerbalnie). Konstruowane są w ten sposób werbalny i niewerbalny model mentalny z odpowiednią zawartością informacji, które są następnie integrowane we wspólną reprezentację mentalną. Podwójne kodowanie występuje przede wszystkim w przetwarzaniu informacji niewerbalnych, np. obrazków i informacji werbalnych, które odnoszą się do konkretnych obiektów. Na przykład słowo *jabłko* może być przetwarzane zarówno za pomocą werbalnego kanału przetwarzania jako symboliczna reprezentacja przedmiotu, jak i niewerbalnie – w jej reprezentacji obrazkowej. Podwójne kodowanie zwiększa wydajność zapamiętywania i pamięci (por. Sadoski, Paivio, 2001).

Model kognytywno-afektywny (ilustracja 1.) uwzględnia dodatkowo czynniki motywacyjne i afektywne jako te elementy, które w pośredni sposób wpływają na uczenie się, oddziałując na procesy kognitywne i zaangażowanie uczących się (*affective mediation assumption*) (zob. Ryan, Deci, 2000; Pintrich,

2003; Moreno i in, 2001; Park, Flowerday, Brünken, 2015). Zakłada, że pośredni wpływ na osiągnięcia mają również czynniki metakognitywne, które modyfikują regulację przetwarzania kognitywnego, motywacje i emocje (*metacognitive mediation assumption*) (por. McGuinness, 1990). Może to dotyczyć na przykład różnych aspektów samoregulacji uczenia się (por. Zimmerman, 2008), odnoszących się do jego monitorowania, ewaluacji, regulacji i planowania.

Istotnym elementem teorii kognitywno-afektywnej jest uwzględnianie cech charakteryzujących uczących się (*traits*), które dotyczą różnic pomiędzy nimi odnośnie do ich wiedzy, doświadczeń i umiejętności, a umożliwiających im osiągnięcie sukcesu w uczeniu się poprzez wykorzystanie różnorodnych kanałów. Cechy, takie jak style poznawcze, zdolności poznawcze, osobowość mogą wpływać na uczenie się za pomocą przekazu wielokanałowego, a przede wszystkim na skuteczność stosowania różnych form multimedialnego środowiska uczenia się (*individual differences assumption*) (por. Moreno, Durán, 2004).

Omówione w modelu kognitywno-afektywnym czynniki uwidaczniają się w różnych fazach przetwarzania informacji i mogą wpływać na procesy ich selekcji, organizacji i integracji podczas przetwarzania tekstu oraz obrazu. Badanie ich wpływu na naukę, także w kontekście uczenia się języków obcych – w takim zintegrowanym ujęciu – jest interesujące poznawczo, może bowiem stać się ramą teoretyczną dla analiz dotyczących roli różnic indywidualnych w komunikacji językowej, w tym specjalistycznej.

4. Rola różnic indywidualnych w przygotowaniu do komunikacji specjalistycznej – perspektywy badawcze

Komunikacja staje się specjalistyczną wówczas, gdy jej przedmiotem jest wiedza specjalistyczna, tj. taka, która odnosi się do określonego wąskiego obszaru rzeczywistości, a jej podmiotami są ludzie taką wiedzę posiadający, specjaliści w określonej dziedzinie (Berdychowska, 2010: 61). Aby komunikować się w takiej grupie, oprócz językowej potrzebne są także kompetencja (inter)kulturowa, pragmatyczna i dyskursywna, a ponadto także kompetencja zawodowa, czyli dysponowanie pewnym zakresem wiedzy i umiejętności fachowych w danej dziedzinie, bez których kompetencje językowe są niewystarczające, by efektywnie uczestniczyć w procesie komunikacji (Mamet, 2002).

Poprawna analiza zjawisk komunikacyjnych, szczególnie w komunikacji zawodowej, wymaga uwzględnienia kontekstu, w jakim one występują, czyli elementów takich jak czas, miejsce, cele i skutki komunikacji, jej kanał, treść i forma, a także uczestnicy (Hymes, 1964 za: Gajewska i Sowa, 2014: 28). W dyskursie naukowym prowadzonym w odniesieniu do porozumiewania się w języku obcym w kontekście specjalistycznym najmniej uwagi poświęcano dotychczas ostatniemu z wymienionych

elementów, czyli uczestnikom komunikacji i ich cechom indywidualnym, zajmowano się bowiem najczęściej czynnikami kognitywnymi. Glottodydaktyka języków specjalistycznych poddawała pod dyskusję przede wszystkim istotę przedmiotu nauczania (Gajewska, Sowa, 2014: 98), a zwłaszcza zagadnienia związane z doбором treści. Nieliczne są analizy, w których dostrzega się znaczenie czynników afektywnych w tym kontekście, a jeśli już są one prowadzone, dotyczą przede wszystkim ich związku z sukcesem w nauce języka (np. Hutchinson, Waters, 1987).

Z punktu widzenia dydaktyki języków specjalistycznych ważne byłoby przeanalizowanie tego, czy i w jakim stopniu niektóre zmienne indywidualne charakteryzujące uczestników kształtują komunikację specjalistyczną i czy można je w jakiś sposób modelować. W tym kontekście istotny jest zatem podział na czynniki, które są raczej stałe i w związku z tym trudne do modyfikacji, np. wiek, inteligencja, zdolności językowe, oraz te, które charakteryzuje dynamika i które da się w jakimś stopniu w procesie dydaktycznym zmieniać, np. strategii uczenia się, przekonani i motywacji uczących się, gotowości komunikacyjnej czy lęku językowego (Pawlak, 2017: 12). Zmienne indywidualne, czyli różnice przejawiające się w zmienności cech (Matczak, 1992: 83), sprawiają, że jednostki należące do tej samej populacji różnią się między sobą pod względem paralelnych zachowań oraz charakterystyk fizycznych i psychicznych. W porównywalnych warunkach i przy jednakowym wcześniejszym przygotowaniu mogą powodować osiągnięcie różnych rezultatów w uczeniu się i działaniu, także w obszarze komunikacji specjalistycznej. W akwizycji języka obcego, jak już wspomniano, dzielimy je zazwyczaj na poznawcze i afektywne¹, choć taki spolaryzowany podział wzbudza wątpliwości wśród badaczy (por. Dörnyei, 2005; Pawlak, 2017; Biedroń, 2019). Przynależność poszczególnych różnic indywidualnych do wymienionych grup jest bowiem raczej umowna, np. do czynników poznawczych zalicza się zwyczajowo inteligencję, różne rodzaje pamięci, zdolności językowe, niektóre strategie i style uczenia się (Arnold, Brown, 1999), do czynników afektywnych zaś cechy osobowości, emocje, w tym lęk językowy, niektóre style i strategie uczenia się. Jest to podział dość sztuczny, gdyż większość różnic indywidualnych znajduje się na pewnym kontinuum, w którym na jednym krańcu umiejscowione są czynniki ściśle poznawcze, jak np. pamięć robocza, na drugim zaś stricte afektywne, takie jak emocje podstawowe (np. gniew, strach czy radość). Czynniki pozostałe obejmują szerokie spektrum różnic indywidualnych, w większym lub mniejszym stopniu zawierającym elementy poznawcze i afektywne (Biedroń, 2019: 30).

Interesujące jest to, w jaki sposób czynniki indywidualne, postrzegane w zintegrowanym i dynamicznym ujęciu, modelują komunikację specjalistyczną. Jaką

¹ W literaturze niemieckojęzycznej czynniki indywidualne często ujmowane są w trzech grupach: oprócz poznawczych i afektywnych wyróżnia się także komponenty społeczne (por. Riemer, 2006).

rolę odgrywają w tym kontekście np. skłonność do podejmowania ryzyka, która – jak wynika z badań – znacząco koreluje z gotowością aktywnego, niewymuszonego działania, lub poczucie własnej skuteczności, czyli wiara w zdolność uzyskania własnym wysiłkiem pożądaných rezultatów (Bandura, 1994: 71), czy też zależność/niezależność od pola, z którą wiążą się umiejętności analityczne. Badania prowadzone w celu dostarczenia informacji odnoszących się do uwarunkowań i kształtowania komunikacji specjalistycznej w perspektywie jej optymalizacji mogłyby dotyczyć także lęku komunikacyjnego, tolerancji wieloznaczności i empatii. Istotny wpływ na sukces w uczeniu się mają również zakres i jakość użycia strategii uczenia się oraz strategii komunikacyjnych w radzeniu sobie z wymaganiami specyficznymi dla sytuacji i zadania (Grotjahn, 1998: 11–15; Riemer, 2006: 227). Czynnikiem, który może wiązać się z doświadczeniem komunikacji specjalistycznej jest również poziom nadziei na sukces – przekonanie o zdolności odnajdywania adekwatnych rozwiązań i kompetencji w wykorzystaniu tej umiejętności. Jest to komponent związany z postrzeganiem siebie jako jednostki operatywnej, zdolnej do stworzenia planu umożliwiającego osiągnięcie celu (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005). Choć studia opisujące związki między poziomem nadziei na sukces a funkcjonowaniem w ramach działalności zawodowej są nieliczne, ich wyniki pozwalają przypuszczać, że jest to czynnik modyfikujący podejmowanie aktywności w tym zakresie. Zauważa się zależność pomiędzy poziomem nadziei na sukces a skłonnością do reagowania pozytywnymi emocjami (Snyder, Harris i in., 1991), wyższą samooceną, niższą depresyjnością i lepszym radzeniem sobie ze stresem (Kwon, 2002), a także mniejszym natężeniem negatywnych myśli (Affleck, Tennen, 1996).

6. Uwagi końcowe

To, ku jakim wycinkom rzeczywistości człowiek się zwraca, jakie pomija, jakie przeżycia chce powtarzać, jak intensywnie i z jakim wewnętrznym zaangażowaniem wykonuje pewne czynności, związane jest z subiektywnym znaczeniem, jakie przypisuje określonym wydarzeniom czy działaniom. Oznacza to zaangażowanie komponentów zarówno kognitywnych, jak i emocjonalnych. W badaniach glottodydaktycznych konieczne jest zatem zintegrowane podejście do procesu uczenia się języka obcego, w którym czynniki afektywne traktowane są na równi z kognitywnymi jako istotna część składowa procesu uczenia się języka, pełniąca funkcję katalizatora. Istotne jest zatem poszukiwanie ujęć teoretycznych integrujących emocje i poznanie, umożliwiających holistyczne podejście do procesu uczenia się i nauczania języka obcego. Taki punkt widzenia daje możliwość stworzenia ramy teoretycznej dla badań dotyczących roli różnic indywidualnych w komunikacji językowej, także tej specjalistycznej, z uwzględnieniem ich dynamiki i kontekstowości. Badania empiryczne pozwalające

lepiej poznać specyfikę i funkcjonowanie różnic indywidualnych w tym zakresie mogą być przydatne dla uzyskania pełniejszego obrazu określonych czynników, z uwzględnieniem ich wielowymiarowego charakteru, dynamiki i osadzenia w kontekście komunikacji specjalistycznej. W wymiarze praktycznym wyniki analiz mogą przyczynić się do optymalizacji procesu uczenia się języka specjalistycznego, przede wszystkim jako pomoc w konstruowaniu nowych programów kształcenia oraz materiałów dydaktycznych możliwych do wykorzystania na studiach wyższych. Na szczególną uwagę zasługuje w tym obszarze wykorzystywanie intensywnie rozwijających się technologii informacyjno-komunikacyjnych, które umożliwiają dostosowanie procesu uczenia się i nauczania do potrzeb poszczególnych uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Affleck G., Tennen H. (1996), *Construing benefits form adversity: adaptational significance and dispositional underpinnings*. „Journal of Personality”, nr 64 (4), s. 899–923.
- Arnold J., Brown H.D. (1999), *A map of the terrain*, (w:) Arnold J. (red.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–24.
- Bandura A. (1994), *Self-efficacy*, (w:) *Encyclopedia of human behavior*, t. 4. New York: Academic Press, s. 71–81.
- Bawej I. (2017), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*. „Neofilolog”, nr 49/2, s. 235–255.
- Berdychowska Z. (2010), *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych: podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 61–70.
- Biedroń A. (2008), *Attribution related affects in second language acquisition*. Słupsk: Akademia Pomorska.
- Biedroń A. (2019), *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi*. „Neofilolog”, nr 52/1, s. 29–41.
- Dąbrowski A. (2012), *Wpływ emocji na poznawanie*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, nr 3 (83), s. 315–335.
- Dewaele J-M., Petrides K.V., Furnham A. (2008), *Effects of trait Emotional Intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals. A review and empirical investigation*. „Language Learning”, nr 58(4), s. 911–960.
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei Z. (2010), *The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective*,

- (w:) Macaro E. (red.), *Continuum companion to second language acquisition*. London: Continuum, s. 247–267.
- Dörnyei Z. (2012), *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.) (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dutta S., Kanungo R. (1975), *Affect and memory: A reformulation*. New York: Pergamon.
- Eagle M.N. (1983), *Emotion und Gedächtnis*, (w:) Mandl H., Huber G.L. (red.), *Emotion und Kognition*. München: Urban & Schwarzenberg, s. 85–122.
- Ehrman M.E. (2008), *Personality and good language learners*, (w:) Griffiths C. (red.), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 83–99.
- Ehrman M.E., Oxford R.L. (1995), *Cognition plus: correlates of language learning success*. „*Modern Language Journal*”, nr 7(1), s. 67–89.
- Ellis N., Larsen-Freeman D. (2006), *Language emergence: implications for applied linguistics. Introduction to the special issue*. „*Applied Linguistics*”, nr 27 (4), s. 558–589.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gliński M. (2015), *Różne aspekty zahamowań językowych na lekcjach języka angielskiego wśród uczniów klas I-III szkoły podstawowej*, (w:) Guzy A., Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.) *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 117–123.
- Graham S. J. (2003), *Learners' Metacognitive Beliefs. A Modern Foreign Languages Case Study*. „*Research in Education*”, nr 70, s. 9–20.
- Griffiths C. (red.) (2008), *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grotjahn R. (1998), *Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz*. „*Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*”, nr 34(4), s.11–15.
- Grzegorzewska I. (2012), *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „*Terazniejszość - Człowiek - Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej*”, nr 1 (57), s. 39–48.
- Hutchinson T., Waters A. (1987), *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hu X., Reiterer S. (2009), *Personality and pronunciation talent in second language acquisition*, (w:) Dogil G., Reiterer S. (red.), *Language talent and brain activity. Trends in applied linguistics 1*. Berlin, New York, NY: Mouton de Gruyter, s. 97–130.

- Izard C.E. (1990a), *The substrates and functions of emotion feelings: William James and current emotion theory*. „Personality and Social Psychology Bulletin”, nr 16, s. 626–635.
- Izard C.E. (1990b), *Facial expression and the regulation of emotion*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 58, s. 487–498.
- Izard C.E., Malatesta C.Z. (1987), *Perspectives on emotional development I: Differential emotions theory of early emotional development*, (w:) Osofsky J.D. (red.), Handbook of human development. New York: Wiley, s. 494–554.
- Kaufmann-Hayoz R. (1991), *Kognition und Emotion in der frühkindlichen Entwicklung*. Berlin: Springer Verlag.
- Krashen S. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Kwon P. (2002), *Hope, defense mechanisms, and adjustment: implications for false hope and defensive hopelessness*. „Journal of Personality”, nr 70, s. 207–232.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Łaguna M., Trzebiński J., Zięba, M. (2005), *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mamet P. (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, (w:) Lewandowski J. (red.), Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, s. 141–151.
- Maruszewski T. (2011), *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M. (2008), *Emocje i motywacja*, (w:) Strelau J., Doliński D. (red.), Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 537–553.
- Matczak A. (1992), *Z badań nad różnicami indywidualnymi w zakresie zdolności*, (w:) Strelau J., Ciarkowska W., Nęcka E. (red.), Różnice indywidualne: możliwości i preferencje. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 83–98.
- Materska M. (1997), *Psychologiczna i formalna analiza sądów oceniających*, (w:) Materska M., Tyszka T. (red.), Psychologia i poznanie. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 240–264.
- Mayer R. E. (2005), *Cognitive Theory of Multimedia Learning*, (w:) Mayer R.E. (red.), The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge: Cambridge University Press, s. 31–48.
- McGuinness C. (1990), *Talking about thinking: the role of metacognition in teaching thinking*, (w:) Gilhooly K. i in. (red.), Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought. London: Wiley, s. 301–312.

- Moreno R. (2005), *Instructional technology: Promise and pitfalls*, (w:) Pytlik Zillig L., Bodvarsson M., Bruning R. (red.), *Technology-based education: Bringing researchers and practitioners together*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, s. 1–19.
- Moreno R. (2006), *Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis*. „Journal of Computer Assisted Learning”, nr 22/3, s. 149–158.
- Moreno R., Durán R. (2004), *Do multiple representations need explanations? The role of verbal guidance and individual differences in multimedia mathematics learning*. „Journal of Educational Psychology”, nr 96, s. 492–503.
- Moreno R., Mayer R. (2007), *Interactive multimodal learning environments: Special issue on interactive learning environments: Contemporary issues and trends*. „Educational Psychology Review”, nr 19, s. 309–326.
- Moreno R., Mayer R.E., Spires H.A., Lester J. C. (2001), *The case for social agency in computer-based teaching: Do students learn more deeply when they interact with animated pedagogical agents?* „Cognition and Instruction”, nr 19(2), s. 177–213.
- Moyer A. (2014), *What’s age got to do with it? Accounting for individual factors in second language accent*. „Studies in Second Language Learning and Teaching. Special issue: Age and more”, nr 4.3, s. 443–464.
- Park B., Flowerday T., Brünken R. (2015), *Cognitive and affective effects of seductive details in multimedia learning*. „Computers in Human Behavior”, nr 44, s. 267–278.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne*. „Neofilolog”, nr 48/1, s. 9–28.
- Piaget J. (1981), *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development*. Tłum. i wyd. przez Brown T.A., Kagi M.R., *Annual Reviews Monograph*. Palo Alto: Annual Reviews.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language anxiety in second grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pintrich P. R. (2003), *A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts*. „Journal of Educational Psychology”, nr 95(4), s. 667–686.
- Riemer C. (2006), *Individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen: Der Lerner als „Einzelgänger“. Konsequenzen für die Theorie und Empirie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*, (w:) Wolff D., Scherfer P. (red.), *Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme*. Frankfurt: Peter Lang, s. 223–244.

- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist”, nr 55(1), s. 68–78.
- Scherer K.R., Koivumaki J., Rosenthal R. (1972), *Minimal cues in the vocal communication of affect: Judging emotions from content-masked speech*. „Journal of Psycholinguistic Research”, nr 1, s. 269–285.
- Sadoski M., Paivio A. (2001), *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schneider D.J. i in. (1979), *Person perception*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Snyder C.R. i in. (1991), *The will and ways: development and validation of an individual difference measure of hope*. „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 60, s. 570–585.
- Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: PWN.
- Stein N.L., Trabasso T., Liwag M.D. (2005), *Rozumienie emocji w teorii oceny celu*, (w:) Lewis M., Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 550–575.
- Strelau J., Doliński D. (2008), *Psychologia – podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Thagard P. (2008), *How Cognition Meets Emotion: Beliefs, Desires and Feelings as Neural Activity*, (w:) Brun G., Doguoglu U., Kuenzle D. (red.), *Epistemology and emotions*. Aldershot: Ashgate, s. 167–184.
- Weiner B. (1990), *Attribution n personality psychology*, (w:) Pervin L.A. (red.) *Handbook of personalisty: Theory and research*. New York: Guilford Press, s. 465–485.
- Williams M., Burden R. (1999), *Students’ Developing Conceptions of Themselves as Language Learners*. „The Modern Language Journal”, nr 83, s. 93–201.
- Wolff D. (2004), *Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb*, (w:) Börner W., Vogel K. (red.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 87–103.
- Young D. J. (1999), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. Boston: McGraw Hill.
- Zimmerman B.J. (2008), *Investigating self – regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects*. „American Educational Research Journal”, nr 45, s. 166–183.

Received: 11.01.2022

Revised: 28.02.2022

Ewa Półtorak

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

ewa.poltorak@us.edu.pl

O zjawisku lęku językowego z perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online

On language anxiety from the perspective of second/subsequent foreign language learners in the online teaching-learning context

The aim of the paper is to reflect on the problem of language anxiety in the foreign language teaching-learning process. The concept of language anxiety in the online language teaching-learning context is discussed, with particular relation to synchronous communication tools. The context is the learners' perspective of adult beginners at the university level learning French as a second/subsequent language. The research group included 85 students of the first and second years of French at the University of Silesia in Katowice. To collect the data participants were asked to complete the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986), and to respond to six additional questions, related to the online language teaching-learning context. Results showed that language anxiety is a phenomenon that may accompany the regular online teaching-learning process of a second/subsequent foreign language.

Keywords: e-learning, synchronous communication tools, foreign language teaching-learning process, second/subsequent foreign language learning, language anxiety, learners' beliefs

Słowa kluczowe: e-learning, narzędzia komunikacji synchronicznej, kształcenie językowych kompetencji komunikacyjnych, nauka drugiego/kolejnego języka obcego, lęk językowy, przekonania ucznia

1. Wstęp

Jednym z zasadniczych elementów wpływających na przebieg oraz efektywność procesu kształcenia językowego, bez względu na to, czy ma on miejsce w przestrzeni tradycyjnej, czy wirtualnej, są relacje pomiędzy uczestnikami procesu glottodydaktycznego. Liczne badania pokazują, że w przypadku relacji między nauczycielem a uczniami ich jakość zależy od działania szeregu czynników, w tym między innymi od sposobu, w jaki nauczyciel stara się pomóc uczącym się w pokonywaniu napotykanych przez nich trudności w nauce języka docelowego. Wśród tych ostatnich, szczególną rolę nie tylko w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych, ale i w budowaniu relacji interpersonalnych mogą odgrywać tzw. bariery afektywne, które są odpowiedzialne za powstawanie różnego rodzaju zahamowań natury emocjonalnej oraz motywacyjnej (Bogaards, 1998; Bielska, 2011). W obrębie tej grupy czynników na uwagę zasługuje między innymi zjawisko lęku językowego, którego obecność może uniemożliwiać uczącym się skuteczną realizację podejmowanych działań komunikacyjno-językowych (MacIntyre, 1999; Dörnyei, 2005; Arnold, 2006; Dewaele, 2013).

Celem niniejszego artykułu będzie przedstawienie refleksji na temat zjawiska lęku językowego ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy uczących się drugiego/kolejnego języka obcego online z wykorzystaniem narzędzi komunikacji synchronicznej. Rozważania zostaną osadzone w kontekście kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie uniwersyteckim. Głównym punktem odniesienia dla omówionego w drugiej części artykułu projektu badawczego będzie nauka języka francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego na poziomie podstawowym (A2) oraz niższym poziomie biegłości (B1) według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003).

2. Zjawisko lęku jako przedmiot badań glottodydaktycznych – zarys problematyki

Przełomowymi pracami dla rozwoju badań nad lękiem językowym były publikacje amerykańskich badaczy Elaine K. Horwitz, Micheal'a B. Horwita i Joann Cope (1986). Analizując rodzaj występujących na zajęciach językowych zachowań lękowych, zdefiniowali oni interesujący nas konstrukt badawczy jako względnie niezależną zmienną indywidualną, tworzoną przez specyficzny zespół samopostzegania jednostki, jej przekonania, reakcji emocjonalnych oraz behawioralnych towarzyszących nauce języka obcego w warunkach szkolnych (Horwitz i in., 1986: 128). Podobne podejście do lęku językowego jako do zjawiska wynikającego ze specyfiki nauki szkolnej znaleźć można w pracach Gardnera i MacIntyre'a (1993: 159), którzy dodatkowo zwracają uwagę na fakt, że analizowany problem badawczy może się wiązać nie tylko z nauką języka docelowego w klasie szkolnej, ale również z jego użyciem w jakiegokolwiek innej sytuacji.

W przypadku szkolnego kontekstu nauki języka, badacze wyróżniają trzy zasadnicze źródła lęku, które w konkretnych przypadkach mogą ze sobą współwystępować i które, jak podkreśla m.in. Piechurska-Kuciel (2011: 242), mają charakter uniwersalny, niezależny od używanego języka docelowego. Są to:

- 1) tzw. lęk komunikacyjny, który może towarzyszyć wszelkiego rodzaju ustnym działaniom językowym i w głównej mierze wiąże się z obawą przed zabieraniem głosu w języku docelowym w obecności innej osoby/ innych osób;
- 2) tzw. lęk testowy, który objawia się silnymi, zazwyczaj negatywnymi emocjami, jakie uczący się utożsamiają z wykonywaniem różnych zadań wpisujących się w szeroko rozumianą ewaluację ich umiejętności językowo-komunikacyjnych;
- 3) tzw. lęk przed negatywną oceną społeczną, który łączy się z perspektywą bycia ocenianym przez innych podczas rzeczywistych lub wyobrażonych działań w języku docelowym (Horwitz i in., 1986: 126–128).

Zdaniem Hortwitz, Hortwitz i Cope (1986), głównym czynnikiem przyczyniającym się do występowania interesującego nas zjawiska jest poczucie dysonansu pomiędzy tym, co naprawdę uczeń czuje i myśli podczas konkretnej sytuacji językowej, a tym, w jaki sposób jest w stanie faktycznie zakomunikować swoje myśli i uczucia za pomocą dostępnych środków językowych. Można zatem powiedzieć, że zjawisko lęku językowego obejmuje różnego rodzaju „napięcia i obawy doświadczane podczas procesu akwizycji języka w kontekście szkolnym, wynikające z wymogu uczenia się i używania względnie nowego, nie w pełni opanowanego języka, którym towarzyszą [różnego rodzaju] następstwa natury poznawczej, fizjologicznej, behawioralnej [i emocjonalnej – przyp. EP]” (Piechurska-Kuciel, 2011: 242). Co za tym idzie sprawnością, która wydaje się być szczególnie podatna na działanie lęku językowego jest mówienie, choć badania, jakie prowadzili m.in. Vogely (1998), Saito, Garza, Horwitz (1999), Cheng, Horwitz, Schallert (1999), Sellers (2000), Cheng (2002, 2004), Piechurska-Kuciel (2008), Aslim-Yetis (2017) czy Półtorak (2019c), potwierdzają jego obecność także w przypadku pozostałych sprawności językowych.

Warto zauważyć, że wybrany problem badawczy, na wzór badań z zakresu psychologii nad lękiem jako takim (Spielberger, 1966, za: Studenska, 2005: 95–96), może być rozpatrywany przez pryzmat trzech różnych perspektyw, w których jest traktowany jako cecha, stan lub właściwość danej sytuacji, nazywana także lękiem sytuacyjnym. W pierwszym przypadku zjawisko lęku odnosi się do względnie stałej predyspozycji do postrzegania różnego rodzaju „obiektywnie niegroź-

nych sytuacji jako zagrażających i reagowania na nie stanami lęku, nieproporcjonalnie silnymi w stosunku do odczuwanego niebezpieczeństwa” (Wrześniewski, Sosnowski, 1987: 3, za: Studenska, 2005: 95), w drugim chodzi zaś o subiektywne uczucia obawy i napięcia, którym towarzyszy związana z nimi „aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego” (ibidem). Natomiast ostatnia z wymienionych perspektyw pozwala ujmować lęk w kategoriach reakcji danej osoby na specyficzny rodzaj sytuacji, w której się znalazła. Ze względu na specyficzny kontekst występowania, lęk językowy jest postrzegany przez wielu badaczy właśnie jako trzeci z przedstawionych rodzajów, tj. lęk sytuacyjny (Horowitz i in., 1986; Gardner, MacIntyre, 1993). Powyższa perspektywa została przyjęta także w omówionym poniżej projekcie badawczym.

Należy podkreślić, że ze względu na kompleksowy a zarazem unikatowy charakter analizowanego zjawiska badacze lęku językowego (m.in. Young, 1991; 1999; MacIntyre, 1999) zwracają uwagę na różnorodność czynników, które każdorazowo mogą warunkować jego występowanie. Analiza badań poświęconych czynnikom mogącym wywoływać lęk u różnych grup uczących się języka, które na przestrzeni ostatnich lat prowadzili m.in. Horwitz, Horwitz i Cope, (1986), MacIntyre, Gardner, (1989, 1993, 1994), Young (1991, 1999), MacIntyre (1999), Bailey, Onwuegbuzie, Daley (2000), Ellis (2000), Gregersen, Horwitz (2002), Studenska (2005, 2007), Dewaele (2007, 2010; 2013), Dewaele, Petrides, Furnham (2008), Piechurska-Kuciel (2008), Horwitz (2010), MacIntyre, Gregersen (2012), Dewaele, MacIntyre (2014), Aslim-Yetis (2017), Pótorak (2022), pozwala dokonać ogólnego podziału czynników lękotwórczych na dwie duże grupy. Pierwsza wiąże się z szeroko rozumianą organizacją procesu kształcenia językowego. W jej obrębie wskazać można przede wszystkim na proponowane na zajęciach techniki pracy, tempo zajęć, sposoby weryfikowania wiedzy i umiejętności czy też subiektywne teorie nauczycieli dotyczące nauczania, w tym w szczególności ich roli w klasie, sposobu udzielania informacji zwrotnych czy podejścia do popełnianych przez uczniów błędów, jako na te czynniki, które potencjalnie mogą przyczyniać się do powstawania różnego rodzaju zachowań lękowych wśród uczących się. Do drugiej grupy natomiast można zaklasyfikować wszelkiego rodzaju indywidualne uwarunkowania procesu uczenia się. Tu uwaga badaczy koncentruje się m.in. na takich czynnikach lękotwórczych jak: zaniżona samoocena osoby uczącej się, nadwrażliwość na krytykę (ze strony nauczyciela, ale także innych osób w grupie), wiek rozpoczynania nauki danego języka obcego, wcześniejsze doświadczenia językowe lub ich brak, postawa wobec danego języka, preferowane style uczenia się, zbytni perfekcjonizm, czy też przekonania na temat sposobów nauki języka, najczęściej stereotypowe i odstające od proponowanych form kształcenia.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można powiedzieć, że zjawisko lęku językowego stanowi dla współczesnych glottodydaktyków interesujący problem badawczy. Warto jednak zaznaczyć, że pomimo swojej popularności i obecności w licznych projektach naukowych, w opinii niektórych badaczy (Dörnyei, Ryan, 2015) lęk językowy nadal pozostaje konstruktem trudnym do jednoznacznego zdefiniowania i satysfakcjonującego połączenia z problematyką kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych. Taki stan rzeczy zachęca do podejmowania badań mogących stanowić uzupełnienie wiedzy na temat omawianego problemu, szczególnie w kontekstach, które do tej pory traktowane były w sposób marginalny. Jednym z nich jest analiza zjawiska lęku językowego w perspektywie nauki języka obcego online. Pomimo ugruntowanej już pozycji szeroko rozumianego e-learningu i różnych form jego zastosowania w procesie glottodydaktycznym (zob. Mangenot, Louveau, 2006; Widła, 2007; Gajek, 2008; Ollivier, Puren, 2011; Guichon, 2012; Kotuła, 2012; Krajka, 2012; Lameul, Loisy, 2014; Póttorak, 2015, 2018; Gałan, 2017; Mangenot, 2017; Karsenti, Kozarenko, 2019; Póttorak, Gałan, 2020) prowadzone do tej pory projekty badawcze sporadycznie odwoływały się do interesującego nas zjawiska. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy może być zakres dotychczasowych badań. W przypadku kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych za pomocą narzędzi komunikacji synchronicznej (stanowiących główny punkt odniesienia dla omówionego w dalszej części artykułu projektu badawczego), prowadzone były one bowiem przede wszystkim w oparciu o materiał pozyskiwany w trakcie zajęć ukierunkowanych na punktowe kształcenie sprawności językowych, zazwyczaj proponowanych wąskim grupom odbiorców bądź też odbywających się w formie tutoringu (Guichon, Tellier, 2017). Nie ulega wątpliwości, że warunki, w jakich odbywają się takie zajęcia, zdecydowanie odbiegają od nauki języka w większych i przez to bardziej zróżnicowanych grupach, dla których nauka online ma charakter regularny a nie opcjonalny, jak to miało miejsce np. w trakcie ostatnich lockdownów spowodowanych pandemią Covid-19. Dlatego też postanowiono bliżej przyjrzeć się zjawisku lęku językowego, jaki może towarzyszyć regularnej nauce języka online, w konkretnym kontekście badawczym, tj. podczas kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się na zajęciach francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego na poziomie uniwersyteckim.

3. Zjawisko lęku językowego w procesie nauczania-uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego online – wyniki badań własnych

3.1. Organizacja i przebieg badania

Celem badań była zatem analiza zjawiska lęku językowego w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych online, a w centrum zainteresowania

znalazł się proces nauczania/uczenia się drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku francuskiego) przy użyciu narzędzi komunikacji synchronicznej. Tak postawiony cel wymagał uszczegółowienia, które znalazło odzwierciedlenie w następujących pytaniach:

1. Czy zjawisko lęku językowego jest obecne w procesie nauczania/uczenia się online drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego)?
2. Jakie elementy nauki online drugiego/kolejnego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego) mogą sprzyjać występowaniu zjawiska lęku językowego?

Badanie zostało przeprowadzone w roku akademickim 2019/2020 wśród studentów I i II roku studiów I stopnia Wydziału Humanistycznego UŚ, na kierunku języki stosowane: język francuski i język angielski. Objęto nimi cztery grupy zajęciowe (po dwie na każdym roku). Łącznie wzięło w nim udział 85 osób w wieku między 19 a 22 rokiem życia, w tym 69 kobiet i 16 mężczyzn. Dla wszystkich badanych językiem ojczystym był polski, a pierwszym obcym – angielski.

Badanie miało miejsce pod koniec semestru letniego, na zakończenie którego prognozowany zakres kompetencji językowych dla studentów I roku sytuuje się na poziomie A2/A2+, a na poziomie B1/B1+ dla studentów II roku według ESOKJ (2003). Przed przystąpieniem do badania studenci zostali poinformowani, że zawarte w nim pytania odnoszą się wyłącznie do ich doświadczeń wynikających z udziału w zajęciach online prowadzonych w ramach modułu *Praktyczna nauka języka francuskiego*, a w szczególności w zajęciach służących rozwijaniu ogólnych umiejętności komunikacyjnych, które były prowadzone w ramach przedmiotu *Sprawności zintegrowane*. Odbywały się one trzy razy w tygodniu (w systemie 2 x 1,5 h + 45 min.) i prowadziły je trzy osoby (w tym autorka niniejszego tekstu). W ich trakcie wykorzystywano narzędzia komunikacji synchronicznej oferowane przez aplikacje MS Teams oraz Zoom, a studenci byli przeszeni o używanie włączonych kamer. Scenariusze zajęć, opracowywane zgodnie z założeniami podejścia zadaniowego, bazowały na materiałach z podręcznika kursowego *Edito A2* (dla I roku) i *Edito B1* (dla II roku), którego treści i formy realizacji zadań były każdorazowo przystosowywane do potrzeb pracy online. Warto również dodać, że obydwa roczniki studentów przed koniecznością przejścia na nauczanie zdalne miały za sobą trzy semestry (w przypadku studentów II roku) oraz jeden semestr (w przypadku studentów I roku) nauki stacjonarnej, a żaden z uczestników badania nie brał wcześniej udziału w kursach języka online z wykorzystaniem narzędzi komunikacji synchronicznej.

Narzędziem wyjściowym, które posłużyło do zebrania materiału badawczego, była ankieta złożona z dwóch części (zob. załącznik nr 1 i 2). W pierwszej z nich wykorzystano adaptację popularnego w literaturze glottodydaktycznej kwestionariusza *FLCAS* (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) autorstwa Horwitz, Horwita i Cope (1986). W założeniu jego twórców ma on służyć pomocą w diagnozie tzw. ogólnego lęku językowego, jaki może towarzyszyć regularnej nauce języka obcego w klasie szkolnej, a zawarte w nim treści odwołują się do omówionych pokrótce w poprzednim rozdziale trzech jego typów – lęku komunikacyjnego, lęku testowego oraz lęku przed negatywną oceną społeczną (Horwitz i in., 1986: 126–128). Kwestionariusz *FLCAS* składa się z 33 twierdzeń, które ankietowani odnoszą do własnych doświadczeń językowych za pomocą 5-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza jednoznaczne zaprzeczenie treści, a 5 ich pełną akceptację (zob. załącznik 1)¹. Minimalna liczba punktów do zdobycia wynosi więc 33, natomiast maksymalna – 165. Warto dodać, że zgodnie z założeniami autorów kwestionariusza relacja między wynikiem końcowym a szacowanym poziomem lęku ma charakter wprost proporcjonalny. Uzyskanie wysokiego rezultatu przez daną osobę oznacza więc, że poczucie lęku językowego jest u niej większe.

W drugiej części ankiety zaproponowano sześć pytań dodatkowych, w tym jedno o charakterze zamkniętym, dwa półotwarte oraz trzy otwarte (zob. załącznik nr 2), których celem było poznanie bardziej szczegółowych opinii respondentów. Dzięki temu uczestnicy badania nie tylko zyskali szansę na pogłębienie refleksji na temat analizowanego zjawiska, lecz mogli także odnieść się do tych kwestii, na które nie przewidziano miejsca w oryginalnej wersji kwestionariusza *FLCAS*.

3.2. Prezentacja danych i dyskusja wyników

3.2.1. Analiza danych pozyskanych na podstawie kwestionariusza *FLCAS*

Zebrany materiał badawczy poddano szczegółowej analizie ilościowej i jakościowej.

W pierwszej kolejności przeanalizowano odpowiedzi, jakich studenci udzielili na pytania zawarte w kwestionariuszu *FLCAS*. W związku z tym, że badania nie miały na celu diagnozowania różnic w obrębie poszczególnych grup, ogólne wyniki poddano zbiorczym wyliczeniom, które reasumuje tabela nr 1.

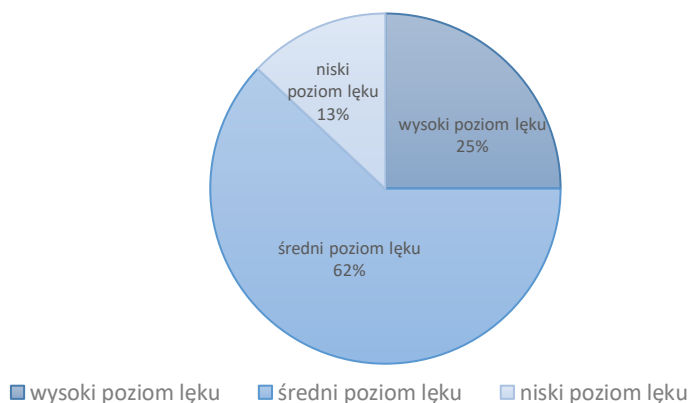
¹ Treści zawarte w kwestionariuszu *FLCAS* zostały wcześniej odpowiednio przystosowane do nauki francuskiego jako drugiego/kolejnego języka obcego (zob. Półtorak, 2019b).

	<i>Liczba uczestników (N)</i>	<i>Min. liczba zdobytych punktów</i>	<i>Max. liczba zdobytych punktów</i>	<i>Średnia (X)</i>	<i>Odchylenie standardowe (SD)</i>
Dane pozyskane na podstawie kwestionariusza <i>FLCAS</i>	85	38	146	92,91	26,73

Tabela 1: Zestawienie ogólnych wyników pozyskanych na podstawie kwestionariusza FLCAS.

Analiza pozyskanych wyników pozwala zaobserwować dwie istotne kwestie: stosunkowo wysoką średnią ($X = 92,91$) oraz wysoką wartość odchylenia standardowego ($SD = 26,73$). Wstępnie potwierdza to obecność analizowanego problemu w wybranym kontekście badawczym, świadczy też o tym, że ankietowani nie stanowią grupy homogenicznej i udzielane przez nich odpowiedzi są wewnątrznie dosyć zróżnicowane, co zresztą potwierdziła bardziej szczegółowa analiza zebranego korpusu badawczego, przedstawiona w dalszej części artykułu.

Pozyskane wyniki podzielono następnie na trzy grupy, odpowiadające różnym poziomom lęku językowego, co zbiorczo przedstawia rysunek nr 1.



Rysunek 1: Zbiorcze zestawienie ogólnych wyników otrzymanych na podstawie kwestionariusza FLCAS. Źródło: badania własne.

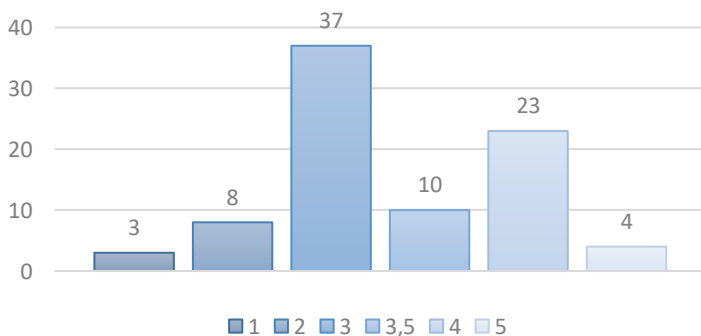
Analiza ogólnych wyników pozwala zauważyć, że najliczniejszą grupę wśród respondentów stanowią osoby, których wyniki świadczą o średnim poziomie poczucia lęku – jest to ponad połowa ankietowanych (62%). Wziąwszy pod uwagę ogólną sumę punktów w kwestionariuszu szczególną uwagę warto zwrócić na wyniki osób, których odpowiedzi mogą świadczyć o wysokim poziomie lęku, gdyż jest to prawie jedna czwarta ankietowanych (21 osób). Jedynie 11 respondentów uzyskało wyniki świadczące o raczej niskim poczuciu lęku językowego.

Należy jednak nadmienić, że granice wyznaczone pomiędzy poszczególnymi poziomami lęku są umowne. Do ich ustalenia posłużono się metodą zaproponowaną przez Sellers (2000), która opiera się na porównaniu otrzymanych w danej grupie wartości odchylenia standardowego oraz średniej. W praktyce, wyniki równe lub wyższe od wartości jednego odchylenia standardowego dodanego do średniej traktowane są jako wskaźniki wysokiego poziomu lęku (w naszym przypadku jest to przedział między 146 a 119 punktów) i, analogicznie, wyniki równe lub niższe wartości jednego odchylenia standardowego odjętego od średniej wskazują na niski poziom lęku (w naszym przypadku ten poziom obejmował rezultaty pomiędzy 66 a 38 punktów). W konsekwencji, ze względu na małą ostrość granic pomiędzy poszczególnymi poziomami lęku oraz ich umowny charakter powinny one, naszym zdaniem, stanowić jedynie orientacyjne punkty odniesienia w dyskusji na temat skali występowania analizowanego zjawiska. Powyższa uwaga nie stanowiła jednak ograniczeń dla niniejszych badań, gdyż ich cel dotyczył przede wszystkim rozpoznania obecności omawianego problemu oraz wskazania jego ewentualnych źródeł w wybranym kontekście badawczym.

3.2.2. Analiza danych pozyskanych na podstawie pytań dodatkowych

Wyniki uzyskane na podstawie kwestionariusza *FLCAS* w znacznej mierze znalazły swoje potwierdzenie w odpowiedziach, jakich ankietowani mieli okazję udzielić na pytania dodatkowe.

W pierwszym z nich zostali poproszeni o dokonanie subiektywnej oceny lęku odczuwanego na zajęciach online z języka francuskiego. Ankietowanym zaproponowano posłużenie się 5-stopniową skalą, gdzie 1 było równoważne ze stwierdzeniem braku poczucia lęku, natomiast 5 oznaczało jego wysoki poziom. Rysunek nr 2 podsumowuje pozyskane wyniki.



Rysunek 2: Subiektywna ocena poczucia lęku językowego. Źródło: badania własne.

Jak można zauważyć, najwięcej respondentów (55%) do oceny poziomu odczuwanego przez siebie lęku językowego wybrało średnie wartości, oscylujące między 3 a 3,5, najmniej natomiast wybrało skrajne odpowiedzi – tylko trzy osoby oceniły bowiem, że w ogóle nie odczuwają lęku językowego, a cztery przyznały, że odczuwają bardzo duży lęk w trakcie zajęć online z języka francuskiego.

Następnie odpowiedzi porównano z wynikami pozyskanymi na podstawie kwestionariusza *FLCAS*. Wstępnie zaobserwowano, że oceny dokonane przez ankietowanych w dużym, ale nie w pełnym, stopniu pokrywają się z nimi. Osoby, których wyniki wskazywały na wysoki poziom lęku (21 ankietowanych), przy samodzielnej ocenie intensywności odczuwanego zjawiska wskazały na duże (14 osób) lub bardzo duże poczucie lęku (4 osoby), trzy zaś oceniły swoje poczucie lęku jako średnie, co tylko potwierdza, że wyznaczane w trakcie analiz wyników kwestionariusza *FLCAS* poziomy lęku powinny być traktowane w sposób orientacyjny.

Analiza rezultatów pozwoliła zaobserwować, że w obrębie pozostałych grup występują podobne odchylenia między deklarowanym poziomem lęku a wynikami kwestionariusza. Kolejnym krokiem było więc zweryfikowanie, na ile poziom lęku subiektywnie oceniony przez ankietowanych jest zbieżny lub rozbieżny z wynikami uzyskanymi na podstawie kwestionariusza. Do analizy danych wykorzystano procedurę zastosowaną w jednym z wcześniejszych badań polegającą na przeliczeniu wyników indywidualnych na średnie ocen przypisanych przez respondentów poszczególnym twierdzeniom kwestionariusza (Pótorak, 2019c). Zbiorcze wyniki przedstawia tabela nr 2.

	<i>Średnia (X)</i>	<i>Odchylenie standardowe (SD)</i>
Kwestionariusz <i>FLCAS</i>	2,81	0,836
Subiektywna ocena poziomu lęku	3,24	0,791

Tabela 2: Zbiorcze zestawienie wyników kwestionariusza *FLCAS* oraz subiektywnej oceny poczucia lęku.

Do porównania obydwu zmiennych wykorzystano wzór na współczynnik korelacji *r*-Pearsona (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Jego zastosowanie potwierdziło przy wybranym poziomie istotności ($p < 0,5$) pozytywną korelację ($r = 0,876$) pomiędzy wynikami kwestionariusza *FLCAS* a odpowiedziami udzielonymi przez ankietowanych w zakresie oceny poziomu odczuwanego lęku. Siła efektu zmiany wyniosła ponad 75%, a dokładnie 77%. Uzyskane wyniki mogą zatem świadczyć o wysokim poziomie samoświadomości uczestników badania.

Kolejne pytanie miało na celu zachęcenie studentów do oceny ich ogólnych umiejętności komunikacyjnych w języku francuskim, badacze zauważyli bowiem, że samoocena, szczególnie u dorosłych uczących się, wyraźnie koreluje

z poziomem lęku językowego (zob. Gregersen, Horwitz, 2002; Deweale, 2007). Znaczenie tego czynnika potwierdziły także częściowo wyniki uzyskane w niżej wymienionych badaniach: poproszeni o dokonanie autoewaluacji respondenci w większości wypadków dosyć krytycznie odnosili się do swoich umiejętności językowych, oceniając je średnio na 3,25. Najczęściej wskazywanymi przez uczestników ocenami były ocena 3 (27 osób) oraz ocena 3,5 (25 osób). Nikt nie ocenił swoich umiejętności komunikacyjnych na ocenę wyższą niż dobra, co potwierdza dużą dozę krytycyzmu, jaki zazwyczaj przejawiają szczególnie dorośli uczący się wobec swoich umiejętności w nowo poznawanym języku obcym (Bogaards, 1996; Arnold, 2006). Porównanie uzyskanych odpowiedzi z wynikami kwestionariusza *FLCAS* (dokonane za pomocą podobnej procedury jak przy pytaniu poprzednim) pozwoliło natomiast stwierdzić, że związek między nimi jest odwrotnie proporcjonalny (przy $p < 0,5$ i $r = 1,99$), tzn. im niższa była samoocena dokonana przez danego respondenta, tym na ogół większy poziom odczuwanego lęku. Choć siła efektu zmiany w przypadku tej pary zmiennych jest prawie dwukrotnie niższa (39%) w porównaniu do siły efektu zmiany analizowanych uprzednio zmiennych (77%), to uzyskane wyniki potwierdzają istotnie statystyczną zależność między samooceną umiejętności językowych (w naszym przypadku ogólnych umiejętności komunikacyjnych) a poziomem odczuwanego lęku na zajęciach online z języka francuskiego.

W kolejnym pytaniu ankietowani zostali poproszeni o wskazanie sytuacji, w których najczęściej doświadczają poczucia lęku. Do analizy zebranego materiału wykorzystano zaproponowany przez Horwitz i współpracowników (1986) podział zjawiska lęku na jego trzy zasadnicze komponenty. Dzięki temu zauważono, że wśród udzielanych przez ankietowanych odpowiedzi dominowały sytuacje związane z lękiem przed negatywną oceną społeczną. Wśród tych, które studenci postrzegali za najbardziej lękotwórcze, znalazły się:

- zabierania głosu na forum całej grupy (49%),
- konieczność udzielenia spontanicznej odpowiedzi na pytanie zadane przez nauczyciela (41%) lub innego członka grupy (23%),
- imienne wywoływanie do odpowiedzi (21%),
- korekta wypowiedzi przez nauczyciela (39%).

Ankietowani przywoływali także sytuacje, które można przyporządkować wyłącznie do specyficznych warunków procesu nauczania/uczenia się w przestrzeni wirtualnej. Wśród nich pojawiła się m.in. konieczność zaprezentowania swojej wypowiedzi przy włączonej kamerze, która została zasygnalizowana w odpowiedziach 16 osób. W uzasadnieniu tej odpowiedzi, prawie połowa respondentów powołała się na brak komfortu wynikający ze specyfiki komunikacji synchronicznej, wyjaśniając, że ta sytuacja może być stresująca,

ponieważ wszyscy skupiają wzrok na mnie, na mojej twarzy, a to jest dla mnie bardzo stresujące, jak każdy widzi wszystkie moje reakcje i analizuje wszystko, co się ze mną dzieje [S45] [...]. Waga zasygnalizowanego problemu powoduje, że mógłby on sam w sobie stanowić odrębny przedmiot analiz.

W przypadku tego samego pytania pojawiły się także twierdzenia, informujące, że dla niektórych ankietowanych (15%) sama konieczność nauki języka online może być mniej lub bardziej lękotwórcza:

[S7] [...] Ta forma nauki do mnie nie przemawia i nie czuję się w tym dobrze; [S25] [...] jest to dla mnie o wiele bardziej stresujące; [S39] Nauka online jest dla mnie raczej stresująca a nawet frustrująca, nie potrafię się dobrze skupić na tym, co robimy na zajęciach.

Dodatkowo, u 14% ankietowanych pojawiły się odpowiedzi wskazujące na brak poczucia komfortu wynikający z niektórych form pracy proponowanych za pomocą narzędzi komunikacji synchronicznej (np. w tzw. pokojach):

[S42] kiedy pracujemy w pokojach, nie wiem z kim mnie 'system' połączy w grupie.; [S11] [...] nigdy nie mam pewności, czy dobrze mi wszystko zadziała i czy ta druga osoba dobrze mnie rozumie; [S17] [...] gorzej znoszę uwagi ze strony kolegów niż ze strony nauczyciela.

Jeśli chodzi o źródła odczuwanego lęku, o wymienienie których studenci zostali poproszeni w kolejnym pytaniu, udzielane odpowiedzi były dosyć zróżnicowane i w większości wypadków wielowątkowe. Szczegółowa analiza pozyskanego materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie kilku dominujących kategorii tematycznych, które przedstawiono na rysunku nr 3.



Rysunek 3: Główne źródła odczuwanego lęku na zajęciach online z języka francuskiego [%]. Źródło: badania własne.

Jak można zaobserwować, ankietowani najczęściej upatrują źródeł odczuwanego na zajęciach lęku w konieczności zabierania głosu przed innymi członkami grupy oraz w obawie przed popełnieniem błędu, o czym świadczą takie wypowiedzi jak:

[S2] Boję się, jak inni na mnie patrzą, kiedy mówię coś nie tak, jak powinno być; [S19] Boję się ośmieszenia przed innymi; [S8] Główną przyczyną jest myśl, że ośmieszę się przed grupą oraz przed prowadzącym zajęcia; [S49] Od zawsze stresuję się kontaktem z drugim człowiekiem, a także wypowiedzią na forum całej klasy/grupy; [S30] Najbardziej odczuwam lęk przed popełnieniem jakiegoś podstawowego błędu, czegoś, co już "powinienem znać", a jednak mi się zapomni; [S22] Stresuje mnie popełnianie błędów, bo często boję się, że popełniane błędy zmieniają całkowicie sens wypowiedzi i zabrzmi ona dziwnie.

Oprócz wyżej wymienionych, dosyć uniwersalnych kategorii, w swoich odpowiedziach respondenci wskazywali także na takie czynniki lękotwórcze, jak: brak czasu na przygotowanie odpowiedzi, wcześniejsze (negatywne) doświadczenia uczeniowe, perfekcjonizm, nieumiejętne zarządzanie czasem nauki czy negatywne nastawienie do własnych umiejętności poznawczych. Odpowiedzi udzielone przez uczestników badania pokrywają się więc w znacznej mierze z odpowiedziami, jakie można spotkać w większości raportów z badań prowadzonych w ramach stacjonarnych form nauki języka (zob. MacIntyre, Gardner, 1989, 1993, 1994; Young, 1991; MacIntyre, 1999; Studenska, 2007; Piechurska-Kuciel, 2008; MacIntyre, Gregersen, 2012; Półtorak, 2019a, 2019b).

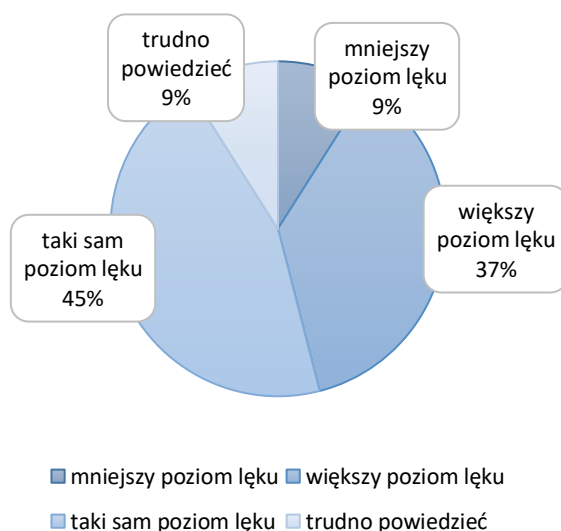
Podobnie jednak jak w przypadku poprzedniego pytania, w zebranych materiale można było także zaobserwować takie wypowiedzi, które są charakterystyczne dla nauki online, np.:

[S12] Boję się, że jak mi zatnie rozmowę, to nie będę potrafił tego wytłumaczyć po francusku; [S41] Potrzebuję czasu na zastanowienie się, jak czegoś nie wiem, a na zajęciach online to jest trudne, boję się, że coś mi przerwie albo ktoś inny zacznie mówić i to mnie jeszcze bardziej stresuje, zanim w ogóle coś powiem; [S38] Mój lęk związany jest także z brakiem wcześniejszych doświadczeń w takiej formie nauczania i nie wiem, czy dobrze sobie ze wszystkim radzę; [S52] [...] brak pewności, co do udzielanych odpowiedzi, bo online nie da się wszystkiego poprawiać na bieżąco; [S9] Nauka online nie jest dla mnie prawdziwą nauką i to wszystko budzi we mnie poczucie kompletnej straty czasu; [S32] Martwi mnie to, że rezultaty nauki online nie będą takie same jak nauki stacjonarnej. Wiem, że na razie nie ma innego wyjścia, ale to wcale mnie nie przekonuje i negatywnie na mnie wpływa.

Pozyskany materiał badawczy pozwolił na wyróżnienie czterech obszarów lękotwórczych powiązanych z nauką online. Zgodnie z rangą są to:

- funkcjonowanie narzędzi komunikacji synchronicznej (23%),
- negatywne nastawienie wobec wykorzystywanych form kształcenia (20%),
- brak wcześniejszych doświadczeń związanych z proponowanymi formami nauki (17%),
- mniejsza ilość otrzymywanych informacji zwrotnych w trakcie udzielanych na zajęciach odpowiedzi (15%) (ostatnia kategoria odpowiedzi mogłaby zostać włączona do pierwszej, ze względu jednak na jej znaczenie dla efektów kształcenia językowego uznano za zasadne jej wyodrębnienie).

Następnie studenci zostali poproszeni o porównanie poziomu lęku językowego odczuwanego na zajęciach online i podczas nauki stacjonarnej.



Rysunek 4: Porównanie poziomu odczuwanego lęku językowego na zajęciach online i na zajęciach stacjonarnych [%]. Źródło: badania własne.

Analizując powyższe dane, można powiedzieć, że lekcje online nie są traktowane przez ankietowanych jako forma bezstresowej nauki języka. Jedyne w trzech przypadkach wskazano na [S75] [...] *większą możliwość, jaką daje nauka online na omijanie konieczności zabierania głosu na zajęciach*². Choć odpowiedzi studentów zawierają nieznaczne różnice w obrębie drugiej i trzeciej kategorii (odpowiednio, 37% i 45%), to zaledwie 9% ankietowanych (8 osób) odczuwa mniejszy poziom lęku językowego, ucząc się online języka francuskiego. Taka sama liczba osób wybrała odpowiedź „trudno ocenić”. W uzasadnieniach swoich odpowiedzi

² Taka odpowiedź wiąże się ze strategiami unikowymi i nie sprzyja rozwojowi językowemu.

osoby deklarujące mniejszy poziom lęku językowego wskazywały przede wszystkim na większe poczucie komfortu pracy w zaciszu własnego pokoju/domu, w tym również możliwość większego skupienia się. „Domowe warunki” uczenia się przez niektórych ankietowanych, odczuwających większy poziom lęku językowego, zostały natomiast wskazane jako jedno ze źródeł stresu (12%), przekładające się na odczuwany w trakcie zajęć niepokój. Największą barierę w nauce języka online stanowią jednakże własne przyzwyczajenia oraz wcześniejsze nawyki uczeniowe samych ankietowanych (43%). Dobrze ilustruje to poniższa wypowiedź:

[S7] Ta forma nauki języka jest dla mnie nowa i jeszcze nie potrafię się do niej przekonać; [S44] Wolę zajęcia w klasie, mniej mnie stresują; [S52] Nauka języka online mnie nie przekonuje i jest moim zdaniem mniej skuteczna niż nauczanie tradycyjne.

W ostatnim pytaniu ankietowanych poproszono o wskazanie czynników, które ich zdaniem mogłyby przyczynić się do zmniejszenia poczucia lęku na zajęciach online z języka francuskiego. Podobnie jak wcześniej, wśród udzielonych odpowiedzi pojawiły się takie, które można było utożsamiać wyłącznie z kontekstem prowadzonych badań – były to postulaty dotyczące m.in.:

- możliwości dostępu do lepszych narzędzi komunikacji synchronicznej (29%), bez doprecyzowania jednak, o jakie narzędzie mogłoby chodzić,
- posiadanie lepszego sprzętu i/lub łącza internetowego (41%),
- konieczności skrócenia czasu pracy z/przed komputerem (49%).

Wśród wyróżnionych czynników dominowały jednak te o charakterze bardziej uniwersalnym, które można by było z łatwością odnieść także do innych form nauki języka (72%). W grupie czynników tzw. zewnętrznych, które zdaniem ankietowanych najbardziej mogłyby wpłynąć na podniesienie skuteczności nauki online, znalazły się bowiem:

- zmniejszenie grup zajęciowych (32%),
- stworzenie możliwości częstszych kontaktów z prowadzącym (23%),
- dostęp do większej ilości zajęć z praktycznej nauki języka (21%),
- przyznania większej ilości czasu na udzielanie odpowiedzi w trakcie realizowanych zadań (19%).

W odpowiedziach studentów pojawiły się także odwołania do czynników o charakterze bardziej indywidualnym, wśród których dominowała konieczność pracy nad: blokadami afektywnymi, w tym nad poczuciem większej pewności siebie (31%), większej wiary we własne możliwości (17%) oraz blokadami poznawczymi, dotyczącymi przede wszystkim skuteczniejszej organizacji i kontroli nauki (27%), a także efektywniejszego wykorzystania strategii uczenia się (22%).

4. Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwalają na wysnucie kilku ogólnych refleksji. Przede wszystkim, na podstawie analizy zebranego korpusu badawczego można uznać lęk językowy za zjawisko, które towarzyszy, w mniejszym lub większym stopniu, regularnej nauce drugiego/kolejnego języka obcego online. Po drugie, większość wymienianych przez uczestników badania opinii na temat lęku, jego źródeł, sytuacji sprzyjających jego obecności czy też czynników umożliwiających jego redukcję, ma charakter ogólny, gdyż jest spotykana także w przypadku innych form kształcenia językowego. Potwierdza to uniwersalny charakter analizowanego zjawiska. Należy jednak zaznaczyć, że pozyskany korpus pozwolił także wyodrębnić kilka grup czynników właściwych dla wybranego kontekstu badawczego. Abstrahując od odpowiedzi świadczących o lęku, który spowodowała i nadal powoduje sama pandemia i których świadomie nie poddano dyskusji ze względu na ich złożony i wybiegający poza ramy projektu badawczego charakter, mogliśmy zauważyć, że na lęk językowy, jakiego ankietowani doświadczają w trakcie regularnych zajęć online wpływają przede wszystkim dwa rodzaje czynników. Odczuwany lęk może być generowany przez specyfikę samych narzędzi komunikacji synchronicznej oraz ograniczeń ich stosowania w większych grupach zajęciowych; może też się wiązać z deklarowanym przez samych uczących się brakiem doświadczenia w praktycznym wykorzystaniu omawianych narzędzi w regularnej nauce języka. Zaobserwowane sytuacje częściowo potwierdzają więc wcześniejsze uwagi niektórych specjalistów z zakresu e-learningu (Charlier, Henri, 2010; Guichon, 2012; Mangenot, 2017; Guichon, Tellier, 2017; Nissen, 2019), zdaniem których sama znajomość narzędzi cyfrowych i umiejętność ich zastosowania w życiu codziennym, jaką zwykle się przypisuje przedstawicielom młodszych generacji, może nie zawsze wystarczać, aby móc je efektywnie i/lub chętnie wykorzystywać w procesie uczenia się. Potrzebne są więc dalsze, bardziej szczegółowe i wielowymiarowe badania, które pozwolą na znalezienie rozwiązań, umożliwiających nie tylko dostarczenie uczącym się skuteczniejszych pomocy w radzeniu sobie ze zjawiskiem lęku językowego w różnych kontekstach nauki, lecz także pozwalających na efektywniejsze wykorzystanie potencjału szeroko rozumianych narzędzi e-learningowych w kształceniu kompetencji (nie tylko) językowych.

BIBLIOGRAFIA

Aslim-Yetis V. (2017), *Sources of Writing Anxiety: A study on French Language Teaching Students*. „International Education Studies”, nr 10(6), s.72–86.

- Arnold J. (2006), *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?* „Revue de didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie”, nr 144, s. 407–425.
- Bailey P., Onwuegbuzie A.J., Daley C.E. (2000), *Study Habits and Anxiety about Learning Foreign Languages*. „Perceptual and Motor Skills”, nr 90, s. 1150–1156.
- Bogaards P. (1998), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Charlier B., Henri F. (2010), *Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris: PUF.
- Cheng Y.-S. (2004), *A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation*. „Journal of Second Language Writing”, nr 13(4), s. 313–335.
- Cheng Y.-S. (2002), *Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety*. „Foreign Language Annals”, nr 35(5), s. 647–656.
- Cheng Y.-S., Horwitz E.K., Schallert D.L. (1999), *Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components*. „Language Learning”, nr 49(3), s. 417–446.
- Conseil de l'Europe (2018), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*.
- Dewaele J.-M. (2013), *The link between Foreign Language Classroom Anxiety and Psychoticism. Extraversion and Neuroticism among adult bi- and multilinguals*. „The Modern Language Journal”, nr 97, s. 670–684.
- Dewaele J.-M. (2010), *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dewaele J.-M. (2007), *The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners*. „International Journal of Bilingualism”, nr 11(4), s. 391–410.
- Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. (2014), *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 4(2), s. 237–274.
- Dewaele J.-M., Petrides K. V., Furnham A. (2008), *The effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation*. „Language Learning”, nr 58, s. 911–960.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey – Londyn: Laurence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Dörnyei Z., Ranta S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge.

- Ellis R. (2008), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajek E. (2008), *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gałań B. (2017), *La méthode d'enseignement à distance dans le développement de la compétence rédactionnelle en langue étrangère*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gardner R. C., MacIntyre P. D. (1993), *On the measurement of affective variables in second language learning*. „Language Learning”, nr 43, s. 157–194.
- Gregersen T., Horwitz E.K. (2002), *Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance*. „Modern Language Journal”, nr 86 (4), s. 562–570.
- Guichon N. (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Editions Didier.
- Guichon N., Tellier M. (red.) (2017), *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale*. Paris: Les Editions Didier.
- Heu E., Abou-Samra M., Braud C., Brunelle M., Perrard M, Pinson C. (2016), *Édito A2. Méthode de français*. Paris: Les Éditions Didier.
- Heu E., Abou-Samra M., Perrard M, Pinson C. (2012), *Le nouvel Édito B1. Méthode de français*. Paris: Les Éditions Didier.
- Horwitz E.K. (2010), *Foreign and second language anxiety*. „Language Teaching”, nr 43, s. 154–167.
- Horwitz E. K. (2001), *Language anxiety and achievement*. „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 21, s. 112–126.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. (1986), *Foreign language classroom anxiety*. „Modern Language Journal”, nr 70 (2), s. 125–132.
- Horwitz E.K., Young D.J. (red.) (1991), *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Karsenti T., Kozarenko O. M. (2019), *Technologies innovantes pour l'enseignement du FLE : quelles sont les stratégies pour les rendre plus efficaces ?* „XLinguae”, nr 12, s. 128–144.
- Kotula K. (2012), *Créer un environnement interactif en classe de FLE*. „Neofilolog”, nr 39, s. 147–156.
- Krajka J. (2012), *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lameul G., Loisy C. (red.) (2014), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- MacIntyre P. D. (1999), *Language Anxiety: A Review of the Research for language teachers*, (w:) Young D. J. (red.), *Affect in foreign language and*

- second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom. Boston: McGraw-Hill, s. 24–45.
- MacIntyre P. D., Gregersen T. (2012), *Affect: The role of language anxiety and other emotions on language learning*, (w:) Mercer S., Ryan S., Williams M. (red.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, s. 103–118.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1994), *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*. „Language Learning”, nr 44, s. 283–305.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C. (1989), *Anxiety in second-language learning: toward a theoretical clarification*. „Language Learning”, nr 39 (2), s. 251–275.
- Mangenot F. (2017), *Formation en ligne et MOOC: apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris: Hachette Livre.
- Mangenot F., Louveau E. (2006), *Internet et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Nissen E. (2019), *Formation hybride en langues: articuler présentiel et distanciel*. Paris: Les Editions Didier.
- Ollivier C., Puren L. (2011), *Le web 2.0 en classe de langue. Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions Maison des Langues.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel E. (2011), *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*, (w:) Komorowska H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, s. 239–258.
- Półtorak E. (2022), *O lęku przed popełnieniem błędu i sposobach jego pokonywania na lekcjach drugiego/kolejnego języka obcego*, (w:) Gabryś-Barcker D., Kalamarz R. (red.), *Współczesna glottodydaktyka wobec zmian edukacyjnych: nowe wyzwania i innowacyjne rozwiązania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 191–202.
- Półtorak E. (2019a), *Podjęcie do błędu w nauce języków obcych: perspektywa ucznia*. „Neofilolog”, nr 53/2, s. 263–280.
- Półtorak E. (2019b), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauczania-uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego*, (w:) Maliszewski W. (red.), *Wymiary instytucjonalnej przestrzeni komunikacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 170–181.
- Półtorak E. (2019c), *Lęk przed pisaniem a kształcenie sprawności pisania na lekcjach języka francuskiego, jako drugiego języka obcego*. „Rozprawy Społeczne”, nr 3, s. 112–126.
- Półtorak E. (2018), *Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania*

- informacji zwrotnych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119–134.
- Pótorak E. (2015), *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pótorak E., Gałań B. (2020), *Rola nowych technologii w procesie nauczania-uczenia się języków obcych. Perspektywa ucznia*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 181–195.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Saito Y., Garza T.J., Horwitz E.K. (1999), *Foreign language reading anxiety*. „Modern Language Journal”, nr 83(2), s. 202–218.
- Sellers V. (2000), *Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language*. „Foreign Language Annals”, nr 33(5), s. 512–520.
- Studenska A. (2005), *Strategie uczenia się a opanowanie języka niemacierzystego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Studenska A. (2007), *Foreign language anxiety inventory*. „The New Educational Review”, nr 1, s. 241–259.
- Young D.J. (1991), *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* „The Modern Language Journal”, nr 75(4), s. 426–439.
- Young D.J. (red.) (1999), *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Vogely A.J. (1998), *Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions*. „Foreign Language Annals”, nr 31, s. 67–80.
- Widła H. (2007), *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Received: 21.06.2021

Revised: 28.02.2022

Załącznik nr 1

Adaptacja kwestionariusza *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)*, autorstwa Horwitz, Horwitz i Cope (1986):

- 1) Nigdy nie jestem całkiem pewny/a siebie, gdy mówię na zajęciach po francusku.
- 2) Nie martwię się robieniem błędów, mówiąc na zajęciach po francusku.
- 3) Drżę, kiedy wiem, że zostanę wywołany/a do odpowiedzi.
- 4) Jestem przerażony/a, kiedy nie rozumiem, co nauczyciel mówi po francusku.
- 5) Większa liczba zajęć z języka francuskiego nie byłaby dla mnie problemem.
- 6) Podczas zajęć z francuskiego często myślę o rzeczach, które nie mają z nimi nic wspólnego.
- 7) Ciągłe wydaje mi się, że inni koledzy w grupie są ode mnie lepsi językowo.
- 8) Zazwyczaj jestem spokojny/a podczas testów na zajęciach z francuskiego.
- 9) Wpadam w panikę, kiedy muszę mówić na zajęciach z francuskiego bez przygotowania.
- 10) Martwię się konsekwencjami złych wyników z języka francuskiego.
- 11) Nie rozumiem, dlaczego niektórzy tak się denerwują na zajęciach języka francuskiego.
- 12) Na zajęciach z francuskiego, tak się denerwuję, że zapominam wszystko, co wiem.
- 13) Czuję się zawstydzony/a, gdy mam się samodzielnie zgłosić do odpowiedzi na zajęciach z języka francuskiego.
- 14) Nie krępował(a)bym się rozmawiając po francusku z native speakerem.
- 15) Denerwuję się, kiedy nie wiem, co nauczyciel poprawia w mojej wypowiedzi.
- 16) Nawet, kiedy jestem dobrze przygotowany/a na zajęcia z francuskiego, denerwuję się.
- 17) Często nie mam ochoty iść na zajęcia z francuskiego.
- 18) Czuję się pewnie, kiedy mówię po francusku na zajęciach.
- 19) Obawiam się, że nauczyciel jest gotów poprawiać mój każdy błąd.
- 20) Czuję, jak moje serce mocno bije, kiedy mam być wywołany/a do odpowiedzi na zajęciach z francuskiego.
- 21) Im więcej przygotowuję się do testów z francuskiego, tym bardziej wszystko mi się płące.
- 22) Nie odczuwam presji, aby bardzo dobrze się przygotować do zajęć z języka francuskiego.
- 23) Zawsze czuję, że inni koledzy mówią po francusku lepiej ode mnie.
- 24) Czuję się skrępowany/a, gdy mam mówić po francusku w obecności innych osób z grupy.
- 25) Zajęcia z francuskiego biegną tak szybko, że boję się, że zostanę w tyle.
- 26) Czuję się bardziej spięty/a i nerwowy/a na zajęciach z francuskiego niż na innych zajęciach językowych.
- 27) Denerwuję się, kiedy mówię na zajęciach po francusku.
- 28) Kiedy idę na zajęcia z francuskiego, czuje się pewny/a i zrelaksowany/a.
- 29) Denerwuję się, że nie rozumiem wszystkiego, co mówi nauczyciel na zajęciach z francuskiego.
- 30) Czuję się przytłoczony/a liczbą reguł, jakich trzeba się nauczyć, żeby mówić po francusku.

- 31) Boję się, że inni będą się ze mnie wyśmiewać, kiedy odezwę się po francusku.
- 32) Czuję(a)bym się swobodnie wśród francuskojęzycznych rozmówców.
- 33) Denerwuję się, kiedy na zajęciach z francuskiego nauczyciel zadaje pytania, do których nie miałem/am okazji się wcześniej przygotować.

Załącznik nr 2

Pytania dodatkowe dołączone do ankiety nt. lęku językowego:

- 1) W skali od 1 do 5 (gdzie 1 oznacza „brak poczucia lęku” a 5 „bardzo duże poczucie lęku”), na ile ocenia Pan/Pani poziom odczuwanego lęku językowego w trakcie zajęć online z języka francuskiego? Proszę o krótkie uzasadnienie udzielonej odpowiedzi.
- 2) Odwołując się do tradycyjnie przyjętej skali ocen, gdzie 5 oznacza bardzo dobry, 4 – dobry, itd., jak Pana/Pani ocenia swoje ogólne umiejętności komunikacyjne w języku francuskim na obecnym poziomie nauki?
- 3) W jakich sytuacjach najczęściej odczuwa Pan/Pani lęk językowy w trakcie zajęć online z języka francuskiego?
- 4) Co uważa Pan/Pani za główne źródła odczuwanego lęku w trakcie zajęć online z języka francuskiego?
- 5) Proszę określić, czy w porównaniu ze stacjonarną formą zajęć z języka francuskiego w trakcie zajęć online odczuwa Pan/Pani *mniejszy poziom lęku językowego / większy poziom lęku językowego / taki sam poziom lęku językowego / trudno powiedzieć*. Proszę o krótkie uzasadnienie udzielonej odpowiedzi.
- 6) Co Pana/Pani zdaniem, mogłoby pomóc w zmniejszeniu poziomu lęku językowego w trakcie zajęć online z języka francuskiego?

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-1861-1358>

r.kucharczyk@uw.edu.pl

Działania nauczycieli języków obcych a założenia dydaktyki wielojęzyczności

Activities of foreign language teachers and the assumptions of multilingualism didactics

The article presents the result of our own research conducted among foreign language teachers. The aim of the study was to diagnose the extent to which the surveyed teachers implement the assumptions of multilingualism didactics, the focus of which is the ability to make positive interlanguage transfer. Making such a transfer requires the student to develop - with the support of the teacher - a range of strategies based on the resources of their own linguistic repertoire, which is not possible without the ability to manage their own learning process and the emotions that accompany it, and to adopt a reflective attitude based on their previously acquired foreign language learning experience.

Keywords: multilingualism, metacognition, affectivity, reflectivity, strategies, transfer, teacher

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, metapoznanie, afektywność, refleksyjność, strategie, transfer, nauczyciel

1. Dydaktyka wielojęzyczności jako przedmiot badań glottodydaktycznych

1.1. Glottodydaktyka jako nauka

Od kilku dekad w literaturze przedmiotu trwa dyskusja nad nowym statusem glottodydaktyki, co sprowadza się – w dużym skrócie – do określenia i zdefiniowania obszaru, przedmiotu oraz celów jej badań. Wbrew pozorom nie jest to zadanie łatwe. Nawet jeśli – w pewnym uproszczeniu – przyjmiemy za główny nurt badań glottodydaktycznych proces uczenia się i nauczania języków obcych oraz rozwijanie językowej kompetencji komunikacyjnej u uczących się, należy uwzględnić – w refleksjach nad statusem glottodydaktyki – dwie cechy charakterystyczne procesu kształcenia językowego (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 33), a mianowicie:

- wysoką wariantywność kontekstu, w którym ma on miejsce;
- silny wpływ zmiennych indywidualnych uczniów na tenże proces.

Jeśli chodzi o wariantywność kontekstową, w grę wchodzi wiele czynników, które winne być uwzględnione w czasie badań empirycznych, ponieważ mają bezpośredni wpływ na modelowanie rzeczywistości glottodydaktycznej. Jak słusznie zauważają Wilczyńska oraz Michońska-Stadnik (ibid.) „specyfikę danego typu wyznacza określona konfiguracja parametrów, takich jak wiek uczących się czy tryb kształcenia”. Parametry, o których mowa, mogą być jeszcze bardziej szczegółowe i obejmować np. nastawienie uczniów do nauki danego języka, ich doświadczenie w zakresie uczenia się języków oraz strategie, które aktywują w czasie nauki, jak również doświadczenie dotyczące posługiwania się równymi językami. Co do zmiennych indywidualnych, wynikają one nie tylko z psychologicznych predyspozycji uczniów, ale także z ich silnie zindywidualizowanych preferencji dotyczących sposobów uczenia się języka i kształtowania rozwoju własnej kompetencji komunikacyjnej. Jest to związane niewątpliwie z tożsamością ucznia, jak również z celami uczenia się języka/języków. Innymi słowy, „w centrum zainteresowań glottodydaktyki leży proces rozwoju obcojęzycznej KK [kompetencji komunikacyjnej] jako wyznaczany przez mniej lub bardziej świadome i systematyczne zabiegi (auto)dydaktyczne. Proces ten jest ponadto ogólnie determinowany przez typ sytuacji edukacyjnej, a przy tym charakteryzuje go wysoka zależność od konkretnego kontekstu i indywidualnych cech uczącego się.” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 33). Empiryczny charakter glottodydaktyki znajduje odbicie w różnych poziomach badawczych. W piśmiennictwie wyróżnia się poziom empirii, poziom modelowania, poziom budowania teorii, poziom aplikacji oraz poziom metaglottodydaktyczny (ibid.: 35–36). Jeśli chodzi o poziom empirii (najniższy), obejmuje

on wszystkie badania związane z uwarunkowaniami procesu uczenia się i nauczania języków oraz jego przebiegiem. Poziom modelowania – wynikający z poziomu empirii – dotyczy wytworów „konceptualizacji, której przedmiotem jest struktura istotnych elementów danego układu empirycznego i ich zależności wzajemnych jako odzwierciedlających istotę danego wycinka empirii” (ibid.: 35). Poziomem wyższym jest poziom budowania teorii wyjaśniających, które pozwalają – poprzez odniesienie się nowych ustaleń empirycznych – na rozszerzenie i rozbudowanie istniejących modeli. Co do poziomu aplikacji, to dotyczy on podejmowanych działań w ściśle określonych kontekstach. Poziom metaglottodydaktyczny (najwyższy) obejmuje zaś dość ogólne i relatywnie abstrakcyjne refleksje związane z działaniami podejmowanymi w obrębie procesu kształceniu językowego. Warto jednak w tym miejscu podkreślić, że glottodydaktyka, która jest nauką aplikatywną, pozostaje w ścisłym związku z wymiarem praktycznym (Jaroszewska, 2014: 57–58), który w dużej mierze determinuje przedmiot jej badań, co jest istotne z punktu widzenia rozważań zawartych w niniejszym artykule.

1.2. Główne założenia dydaktyki wielojęzyczności

Wraz z pojawieniem się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) (2001/2003¹), glottodydaktyka jako samodzielna dyscyplina badawcza stanęła przed nowym zadaniem, jakim jest zoperacjonalizowanie pojęcia „kompetencja różnojęzyczna”, a także prowadzenie badań w zakresie tej kompetencji, polegających na stworzeniu modeli, które można by zastosować w różnych kontekstach edukacyjnych.

Twórcy ESOKJ wychodzą z założenia, że – w czasie komunikacji egzolingwalnej – jej uczestnicy aktywują potrzebne im w danym momencie składowe swojego repertuaru językowego, aby skutecznie zrealizować założone cele komunikacyjne². Tym samym – funkcjonujący przez wiele lat paradygmat glottodydaktyczny ulega zmianie. Celem procesu kształcenia językowego nie jest już

¹ Dokument ukazał się w 2001 r. w języku angielskim i francuskim. Tłumaczenie na język polski ukazało się w 2003 r. i do niego odnosimy się w niniejszym artykule.

² „W różnych sytuacjach człowiek uaktywnia różne składniki swojej kompetencji, stosownie do wymagań decydujących o skutecznej komunikacji ze swoim rozmówcą. Tak na przykład rozmówcy mogą przechodzić z jednego języka czy dialektu na inny, skutecznie wykorzystując umiejętność wypowiadania się w jednym języku, a rozumienia w drugim. W innym przypadku ktoś może zrozumieć znaczenie tekstu napisanego lub wypowiedzianego w „nieznanym” mu wcześniej języku, korzystając ze swojej znajomości innych języków, czyli rozpoznając w nieznanym tekście choćby słowa ze wspólnego, międzynarodowego zasobu leksykalnego. Dysponując nawet tylko ograniczoną

dążenie – w każdym ze znanych języków – do idealnej ich znajomości, często utożsamianej z wyidealizowanym modelem rodzimego użytkownika języka, a „rozwinięcie kompetencji językowej, w której wszystkie umiejętności mają swoje miejsce” (ESOKJ, 2003: 16). Można więc założyć, że jednym z głównych celów procesu uczenia się i nauczania języków obcych powinno być świadome rozwijanie u uczących kompetencji różnojęzycznej, której różne składowe będą uaktywnianie w czasie aktu komunikacji w zależności od potrzeb wymuszonych przez jego uczestników. Analizując definicję wyżej wspomnianej kompetencji³, można przyjąć, że stanowi ona wypadkową umiejętności komunikacyjnych, które jednostka nabyła w różnych językach, w tym także w języku ojczystym. Składają się zaś na nią zasoby językowe użytkownika języka (nazywane także repertuarem językowym), które wchodzi z sobą w interakcję, tworzą sieć silnie zindywidualizowanych połączeń międzyjęzycznych aktywowanych w zależności od potrzeb wymuszonych przez sytuację komunikacji (Lüdi, 2016: 43; Moore, Castellotti, 2008: 18). Z tego właśnie powodu, kompetencja różnojęzyczna jest kompetencją funkcjonalną, dzięki której uczący się języka umieją w sposób elastyczny (a jednocześnie kreatywny) wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności w innych, dotąd nieznanach sytuacjach. Warto też podkreślić, że ma ona charakter cząstkowy, ponieważ poszczególne składowe repertuaru językowego ucznia są rozwinięte w różnym stopniu i – warto to nadmienić – ich konfiguracja zmienia się wraz z jego doświadczeniem językowym, co świadczy o ewolucyjnym charakterze tej kompetencji (ESOKJ, 2003: 117). W piśmiennictwie glottodydaktycznym podkreślone są także korzyści, jakie czerpie z niej jednostka (Robert, Rosen, 2010: 58). I tak na przykład, osoby z silnie rozwiniętą kompetencją różnojęzyczną posiadają dość wysoką świadomość metajęzykową i metakomunikacyjną, co w konsekwencji umożliwia im głębszą refleksję nad funkcjonowaniem języka i komunikacji; innymi słowy, umieją odróżnić kwestie ogólne od charakterystycznych dla pojedynczych języków, to zaś

kompetencją w jakimś języku, można pośredniczyć w komunikacji między osobami nieznanymi żadnego wspólnego języka. Nawet wówczas, gdy brakuje takiej osoby pośredniczącej, można przecież próbować osiągnąć jakiś stopień porozumienia za pomocą własnej różnojęzycznej kompetencji, używając wszystkich znanych sobie języków i dialektów, a także stosując środki paralingwistyczne, takie jak mimika, gesty, wyraz twarzy, itp., co przy maksymalnym uproszczeniu języka może przynieść pewien sukces komunikacyjny” (ESOKJ, 2003: 16)

³ „Kompetencja różnojęzyczna (...) odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych (...), gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami (...). Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienie jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik” (ESOKJ, 2003: 145).

wpływa dodatnio na ich umiejętność uczenia (fr. *savoir-apprendre*) oraz ułatwia tworzenie związków pomiędzy kodami wchodzącymi w skład ich repertuaru językowego. W związku z mocniej rozwiniętą kompetencją socjologiczną i pragmatyczną, osoba o rozwiniętej kompetencji różnojęzycznej jest również wolna od stereotypowego postrzegania języków, które często blokuje proces uczenia się nowego kodu. Wszystkie wymienione korzyści, które wynikają z rozwiniętej kompetencji różnojęzycznej, nie tylko ułatwiają jednostce komunikację, ale przede wszystkim przyspieszają naukę kolejnych języków, zagadnienia istotnego z punktu widzenia refleksji zawarty w niniejszym tekście.

Glottodydaktyka jako relatywnie młoda dyscyplina naukowa o charakterze – jak już zostało podkreślone – aplikatywnym, pozostaje w ścisłym związku z innymi dziedzinami nauki, tworząc subdyscypliny obierające za przedmiot swoich badań obszary z pogranicza procesu kształcenia językowego oraz innych nauk (z reguły społecznych). Przykładem takich subdyscyplin jest chociażby glottogeragogika (nauczanie języków obcych osób wieku senioralnym), tyfloglottodydaktyka (nauczanie języków obcych osób niewidzących), czy surdoglottodydaktyka (nauczanie języków obcych osób niesłyszących). Zabiegi takie są jak najbardziej wskazane, ponieważ – jak słusznie zauważa Jaroszewska (2014: 64) należy je postrzegać „jako przejaw dążenia do specjalizacji glottodydaktycznej, dzięki której możliwe stanie się dogłębne zbadanie interesującej nas rzeczywistości.”. W tym samym duchu można więc postulować istnienie dydaktyki wielojęzyczności. O ile przez wiele lat wielojęzyczność była jednym z obszarów językoznawstwa, a dokładniej socjolingwistyki, o tyle od czasu pojawienia się ESOKJ powinna stać się ona także przedmiotem badań glottodydaktycznych. Ponieważ nie jest ona zmienną kategorialną, warto zastanowić się, który z jej aspektów należałoby poddać badaniu. Biorąc pod uwagę definicje zaproponowane przez twórców ESOKJ i przytoczone powyżej można przyjąć, że w centrum zainteresowań badawczych dydaktyki wielojęzyczności znajduje się umiejętność dokonania przez ucznia pozytywnego i świadomego transferu międzyjęzykowego, który docelowo ma ułatwić mu naukę kolejnych języków.

2. W stronę operacjonalizacji założeń dydaktyki wielojęzyczności

Wychodząc z założenia, że założenia dydaktyki wielojęzyczności opierają się w dużej mierze na wykształceniu u uczniów umiejętności dokonania pozytywnego transferu międzyjęzykowego, warto się zastanowić, które składowe procesy glottodydaktycznego wspierają jego rozwój. Można przyjąć, że dokonanie takiego transferu jest wypadkową strategii opartych na zasobach repertuaru językowego ucznia. Aby uczeń mógł stworzyć taki wachlarz strategii, musi właściwie zarządzać własnym procesem uczenia się (metapoznanie) oraz emocjami,

które mu towarzyszą (afektywność). Wymaga to od niego podejścia refleksyjnego, które umożliwi mu wykorzystanie wiedzy i umiejętności nabytych w czasie nauki innych języków (w tym również ojczystego).

2.1. Metapoznanie

Metapoznanie lub inaczej umiejętność uczenia się nie jest pojęciem nowym w kontekście procesu kształcenia językowego. Jest to również umiejętność silnie akcentowana przez twórców ESOKJ (2003), którzy wyodrębniają ją jako jedną z czterech kompetencji ogólnych pozostających w silnym związku z rozwojem komunikacyjnych kompetencji językowych jednostki. W dużym skrócie można przyjąć, że rozwinięta umiejętność uczenia się pozwala uczniowi świadomie – a zatem bardziej efektywnie – zarządzać procesem uczenia się. Umiejętność ta jest szczególnie pożądana w czasie tworzenia wiedzy językowej i komunikacyjnej. Nabywanie tej umiejętności przebiega w następujących etapach (Sujecka-Zajac 2016: 144–146):

- spostrzeżenie nowych elementów;
- porównywanie nowych elementów z elementami, które już są znane uczniowi;
- wnioskowanie, czyli stworzenie roboczych wniosków dotyczących funkcjonowania i cech nowego zjawiska, a następnie ich weryfikacja poprzez znalezienie jak największej liczby przykładów, które potwierdzają wyciągnięte wnioski;
- formułowanie hipotezy, jej weryfikowanie oraz uogólnianie, jeśli zostanie – po dokładnej analizie – uznana za prawdziwą.

Pokazane wyżej etapy tworzenia wiedzy (czy językowej, czy komunikacyjnej) wpisują się w założenia dydaktyki wielojęzyczności opartej na pozytywnym transferze międzyjęzycznym. Aby nabyć umiejętności w kolejnym języku, uczący się porównuje go z tymi, które wchodzi w skład jego repertuaru, tworząc sieć silnie zindywidualizowanych połączeń międzyjęzycznych. Zauważając „nowe dane”, porównuje je z elementami znanymi w innych językach, co docelowo prowadzi do uogólnienia postawionej hipotezy dotyczącej funkcjonowania nowego kodu. Warto podkreślić, że umiejętność uczenia się, która wpisuje się w założenia dydaktyki wielojęzyczności, może być analizowana w dwóch płaszczyznach (Kucharczyk, 2018: 131). Z jednej strony można mówić o skali mikro, obejmującej rozwiązywanie pojedynczych zadań językowych (np. słuchanie ze zrozumieniem, czytanie, nauka gramatyki lub słownictwa); z drugiej zaś można wyróżnić skalę makro, która obejmuje umiejętność zarządzania procesem nauki kolejnego języka w szerszym tego słowa znaczeniu.

Chodzi przede wszystkim o jego zaplanowanie (wyznaczenie sobie realnych celów, wybranie odpowiednich strategii uczenia się itp.) oraz monitorowanie jego skuteczności w oparciu o doświadczenie nabyte w czasie nauki innych języków. Analizując metapoznanie w skali makro, należy również uwzględnić świadomość ucznia związaną z wpływem jego uwarunkowań osobowościowych na proces uczenia się języka. Uczeń, opierając się na nabytym wcześniej doświadczeniu, powinien wiedzieć jakie cechy osobowościowe ułatwią mu, a jakie utrudnią nabywanie kompetencji w kolejnym języku.

2.2. Afektywność

Wypracowanie przez ucznia zestawu strategii opartych na zasobach jego własnego repertuaru językowego a prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzykowego nie jest możliwe bez umiejętności zarządzania emocjami, które towarzyszą procesowi uczenia się języka. Jest ona szczególnie istotna na początku, ponieważ to właśnie wtedy może doświadczyć on negatywnych emocji związanych z faktem, że nie umie się posługiwać językiem, który jest dla niego wciąż „obcy” (zwłaszcza w warstwie fonetycznej). Można więc przyjąć, że sterowanie swoimi emocjami w oparciu o nabyte uprzednio doświadczenie w zakresie uczenia się języków może pomóc uczniowi przełamać blokadę afektywną i pozytywnie wpłynąć na podtrzymanie motywacji. Pomagając mu w sferze afektywnej, należy uwzględnić kontekst, w którym odbywa się proces kształcenia językowego (zob. Kucharczyk, 2016). Przede wszystkim warto zastanowić się, jaki jest status języka docelowego: czy jest to pierwszy czy drugi język obcy ucznia, czy uczeń będzie przystępował do egzaminu doświadczonego z tego języka, czy ma z nim kontakt poza lekcjami w szkole itp. W każdej z wymienionych tytułem przykładu sytuacjach nastawienie ucznia do nauki będzie inne i będzie wymagało wdrożenia innych strategii, zarówno przez niego, jak i ze strony nauczyciela. Równie ważne są postawy ucznia względem języka i społeczności, które się nim posługują. Warto więc się pochylić nad reprezentacjami, jakie uczniowie posiadają na temat języka i kultury docelowej. Reprezentacje, o których mowa, obejmują nie tylko elementy poznawcze, ideologiczne, normatywne, ale także przekonania, opinie i wartości (Kucharczyk, Szymankiewicz, 2016: 189). Co istotne, zmieniają się one wraz z doświadczeniem jednostki, która na różnych etapach życia funkcjonuje w różnych grupach społecznych. Z punktu widzenia założeń dydaktyki wielojęzyczności, elementem szczególnie istotnym w kontekście wpływu sfery afektywnej na rozwój kompetencji różnojęzycznej wydaje się tzw. dystans psychotypologiczny. O ile dystans typologiczny polega na realnej ocenie stopnia pokrewieństwa genetycznego pomiędzy językami (stąd na przykład pojęcie rodzin językowych), o tyle dystans

psychotypologiczny polega na dokonaniu przez jednostkę subiektywnej oceny stopnia podobieństwa pomiędzy określonymi jednostkami. Odwołując się do piśmiennictwa glottodydaktycznego, można przyjąć, że to właśnie dystans psychotypologiczny odgrywa ważniejszą typologiczną rolę w procesie uczenia się i nauczania języków (de Angelis, 2005: 381–384, Heidrick 2006: 3). Stąd też działania dydaktyczne polegające na zmniejszeniu u uczących tego dystansu wydają się niezwykle cenne dla zwiększenia efektywności procesu uczenia się i nauczania kolejnych języków obcych.

2.3. Refleksyjność

Aby uczeń mógł właściwie zarządzać procesem uczenia się języków obcych, jak również emocjami, które mu towarzyszą, warto rozwinąć u niego umiejętność myślenia refleksyjnego. Refleksyjne myślenie to skłonność jednostki do analizowania podejmowanych działań (Kopaczyńska, 2008: 100; Perkowska-Klejman, 2013: 75). W pracach glottodydaktycznych refleksyjnemu myśleniu poświęcono już wiele miejsca. Co więcej, opracowano także narzędzia, które mają za zadanie ułatwić uczniowi naukę języków właśnie dzięki postawie refleksyjnej. Mowa tu przede wszystkim o *Europejskim Portfolio Językowym*, czy o *Autobiografii Spotkań Międzykulturowych*, które zdają się promować założenia europejskiej polityki językowej, a więc również różnojęzyczność. Niemniej jednak w żadnym ze wspomnianych narzędzi nie ma zadań skłaniających uczniów do refleksji nad synergią, którą mogą oni czerpać z zasobów ich własnego repertuaru językowego. A tymczasem, to właśnie taki typ refleksji może przyczynić się zacieśnienia połączeń międzyjęzykowych u uczniów. Warto też w tej refleksji uwzględnić ich język ojczysty. Z jednej strony, umożliwia on uczniom korzystanie z aparatu pojęciowego służącego do opisywania języka i komunikacji, z drugiej zaś stanowi – punkt wyjścia lub pewnego rodzaju rusztowanie poznawcze do porównań międzyjęzykowych, ponieważ to on z reguły to jest głównym trzonem zasobów językowych uczniów. Dzięki odpowiednio ukierunkowanej refleksji, będą oni zwracali uwagę na różnorodność językową, będą wrażliwi na różnice i podobieństwa językowe, a tym samym staną się krytyczni wobec zjawisk językowych i komunikacyjnych (zob. CARAP 2012). Co więcej, będą postrzegali fakty językowe w sposób mniej przemyślany, a zarazem mniej normatywny, ponieważ będą brali pod uwagę złożoność języka oraz procesu komunikacji, a to uchroni ich przez skłonnością do uogólnień.

2.4. Strategie

Tak jak zostało wspomniane wcześniej, strategie – oparte na zasobach językowych ucznia – są warunkiem pozytywnego transferu międzyjęzykowego, który

znajduje się w centrum zainteresowań badawczych dydaktyki wielojęzyczności. Samo pojęcie strategii, nie jest pojęciem nowym w literaturze glottodydaktycznej. Pojawiło się ono wraz z wprowadzeniem do refleksji dydaktycznej pojęcia kompetencji komunikacyjnej (lata 70. XX wieku), której strategii stanowią nieodłączny element. W wielu pracach badawczych naukowcy pojawiają się także typologie strategii uczenia się. Do najczęściej cytowanych na pewno należy zaliczyć typologie takich badaczy jak Ellis (1985), Rubin (1989), O'Malley i Chamot (1990), czy Oxford (1990). W każdej propozycji można wyróżnić trzy obszary, do których pojedyncze strategii się odnoszą, tj. obszar poznawczy (kognitywny), metapoznawczy (metakognitywny) oraz społeczno-afektywny. W żadnej nie ma jednakże grupy strategii odnoszącej się do możliwości wykorzystania przez uczącego się zasobów jego własnego repertuaru językowego. Wskazane byłoby zatem stworzenie takiej właśnie typologii, opartej na hipotezie współzależności Cumminsa, zgodnie z którą poziom kompetencji w pierwszym języku ma wpływ na poziom kompetencji w kolejnych (Hamers i Blanc 2003: 95). Na potrzeby dydaktyki wielojęzyczności można więc założyć, że poziom strategii, które uczniowie aktywują w czasie nauki języków obcych przełoży się na poziom ich strategii opartych na zasobach repertuaru językowego. Jest to związane z faktem, że „wiedza deklaratywna oraz proceduralna dotycząca funkcjonowania języka i reguł, którymi rządzi się komunikacja, są transwersalne, a co za tym idzie – mogą być wykorzystane w procesie uczenia się kolejnego języka. Im więcej języków uczeń zna, tym łatwiej będzie mu wykorzystać nabytą wiedzę i umiejętności w czasie poznawania kolejnych języków. Ponadto im więcej podobieństw uczeń dostrzeże pomiędzy językiem trzecjalnym a językami stanowiącymi jego potencjał językowy, tym nauka powinna być szybsza i bardziej efektywna” (Kucharczyk, 2018: 114). Punktem wyjścia do rozwijania u uczniów strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego jest uświadomienie im, że języki mogą być ze sobą powiązane ze względu na podobieństwa natury genetycznej, a także, że występuje w nich wiele zapożyczeń składających się na tzw. słowa transparentne. Uczniowie powinni być również świadomi, że elementy pozornie podobne w różnych językach mogą mieć różne znaczenie (zjawisko tzw. „fałszywych przyjaciół”). Strategie uczenia się, oparte na wykorzystaniu zasobów językowych uczących się obejmowałyby – podobnie jak dotychczasowe klasyfikacje strategii „ogólnych” – trzy obszary: poznawczy, metapoznawczy oraz społeczno-afektywny, przy czym ich wspólnym mianownikiem byłaby umiejętność dokonywania porównywania międzyjęzykowego. Poniższy schemat, pokazuje układ wyżej wspomnianych strategii⁴:

⁴ Pełna typologia strategii opartych na zasobach repertuaru językowego uczniów wraz z licznymi przykładami znajduje się w: Kucharczyk (2018: 119-120).



Rysunek 1: Strategie oparte na zasobach repertuaru językowego ucznia.

2.5. Pozytywny transfer międzyjęzykowy

Rozwinięcie u uczniów wachlarza strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego przy odpowiednim wsparciu obszarów metapoznawczego i afektywnego procesu uczenia się języka oraz postawy refleksyjnej powinno prowadzić do wykształcenia umiejętności dokonania pozytywnego transferu międzyjęzykowego stojącego w centrum założeń dydaktyki wielojęzyczności. Transfer nie jest pojęciem nowym dla procesu kształcenia językowego, ponieważ – jak zauważa Arabski (2007: 342) „jako pojęcie językoznawcze zawsze był ujmowany i uważany za zjawisko występujące w sytuacji uczenia się języka”. Niemniej jednak przez wiele lat był uważany raczej za zjawisko negatywne, które może blokować proces nauki kolejnego języka. Tymczasem pozytywny transfer interjęzykowy, oparty na wykorzystaniu przez uczących się zasobów własnego repertuaru językowego, może wspomóc i zwiększyć efektywność nauki kolejnego języka, pod warunkiem, że jest to transfer świadomy, a więc oparty na refleksji ucznia nad językiem oraz procesem komunikacji (Widła, 2011: 55; Stolarczyk-Gembiak, 2015: 471). Na lekcji języka obcego, transfer międzyjęzykowy może być dokonany w różnych obszarach. Może on dotyczyć podsystemów języka (gramatyki, słownictwa, fonetyka, ortografii); może też dotyczyć poszczególnych sprawności językowych składających się na proces komunikacji (czytania, słuchania, pisanie, mówienia, interakcji, mediacji), jak również zadań, których realizacja łączy w sobie umiejętności językowe oraz pozajęzykowe. Stąd warto zachęcać uczniów do dokonywania świadomego (a

zatem pozytywnego) transferu międzyjęzykowego, ponieważ ułatwi im on naukę kolejnych języków, a tym samym wpłynie na jej efektywność. Pierwszym krokiem do działań o charakterze transferogennym jest wykształcenie u uczniów strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego, co wymaga umiejętności zarządzania procesem uczenia się i emocjami, które mu towarzyszą, jak również przyjęcia postawy refleksyjnej. Wszystkie elementy, o których mowa, tworzą model, którego składowe ilustruje poniższy schemat:



Rysunek 2: Model SMART.

Model ten nosi nazwę SMART (akronim od jego składowych). Kompetencja różnojęzyczna jest „kompetencją typu *smart*, ponieważ uczeń korzysta z niej niczym ze smartfona: w zależności od potrzeb wymuszonych przez sytuację aktu komunikacji „wyszukuje” w swoich zasobach językowych te elementy, które są mu potrzebne *hic et hunc*, a tym samym nawiguje pomiędzy językami, które zna lub z którymi miał kontakt, aby znaleźć sposoby skutecznej komunikacji” (Kucharczyk, 2018: 224) jak również skuteczne sposoby uczenia się kolejnego języka.

3. Badanie własne

3.1. Założenia badania własnego

3.1.1. Cel, pytania oraz hipotezy badawcze

Celem badania przedstawionego w tej części artykułu było sprawdzenie, na ile założenia dydaktyki wielojęzyczności są wdrażane w życie przez nauczycieli języków obcych pracujących w polskich szkołach. Badaniem zostały objęte wszystkie elementy opisanego powyżej modelu SMART: metapoznanie, afektywność,

refleksyjność, strategie oparte na zasobach repertuaru językowego ucznia oraz pozytywny transfer międzyjęzykowy. Główne pytanie badawcze wraz z hipotezą zostały sformułowane w następujący sposób:

- PB: Na ile nauczyciele języków obcych, pracujący w polskich szkołach wcielają w życie założenia dydaktyki wielojęzyczności?
- HB: Nauczyciele języków obcych, pracujący w polskich szkołach dość regularnie wcielają w życie założenia dydaktyki wielojęzyczności.

Szczegółowe pytania oraz towarzyszące im hipotezy badawcze brzmiały:

- PBS1: W jakim stopniu nauczyciele pomagają swoim uczniom zarządzać procesem uczenia się języka obcego, w oparciu o doświadczenie, które uczniowie nabyli ucząc się innych języków?
- HBS1: Nauczyciele regularnie pomagają swoim uczniom zarządzać procesem uczenia się, wykorzystując doświadczenie, które uczniowie nabyli ucząc się innych języków.
- PBS2: Na ile nauczyciele zwracają uwagę na czynniki afektywne towarzyszące uczniom w czasie procesu uczenia się języka obcego?
- HBS2: Strona afektywna procesu uczenia się jest ważna dla nauczycieli.
- PBS3: W jakim stopniu nauczyciele zachęcają uczniów do refleksji nad funkcjonowaniem języka?
- HBS3: Nauczyciele dość regularnie zachęcają uczniów do refleksji nad funkcjonowanie języka.
- PBS4: Z jaką częstością nauczyciele proponują uczniom zadania umożliwiające im stworzenie wachlarza strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzykowego?
- HBS4: Nauczyciele dość często proponują uczniom zadania umożliwiające im stworzenie wachlarza strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzykowego.

3.1.2. Narzędzie użyte w badaniu

W badaniu wykorzystano kwestionariusz ankiety. Zawierał on 25 jednostek opisujących działania podejmowane przez nauczycieli. Obejmowały one 4 obszary: metapoznanie, afektywność, refleksyjność oraz strategie oparte na repertuarze językowym ucznia w połączeniu z umiejętnością dokonania pozytywnego transferu

językowego. Zadanie nauczyciela polegało na określeniu, z jaką częstością podejmuje określone działanie poprzez wybranie jednej z odpowiedzi spośród zaproponowanych: nigdy, rzadko, czasem, często lub zawsze. Oprócz pytań związanych z działaniami dydaktycznymi, nauczycieli mieli zdecydować, w jakim stopniu znają treści ESOKJ (2003) i czy znają jego wersję uzupełniającą z 2018 r. Kwestionariusz ankiety zawierał także pytania dotyczące nauczanego języka, stażu pracy w zawodzie, jak również typu szkoły, w której nauczyciel pracuje. Kwestionariusz ankiety został rozesłany do nauczycieli drogą elektroniczną (poczta elektroniczna, media społecznościowe) w pierwszym kwartale 2021 roku. W związku z formą ankiety (ankieta w wersji elektronicznej) w badaniu wzięli udział nauczyciele uczący języków obcych w całej Polsce. Dobór próby był zatem dobozem losowym opartym na kryterium dostępności próby badawczej.

3.1.3. Próba badawcza

W badaniu wzięło udział 154 nauczycieli (N = 154), reprezentujących różny profil zawodowy, jeśli chodzi o nauczany język, miejsce pracy, czy staż pracy w zawodzie. Charakterystyka próby badawczej została przedstawiona w poniższej tabeli:

N = 155 [%]		
nauczany język	angielski	20%
	francuski	29%
	hiszpański	6%
	niemiecki	51%
	rosyjski	2%
	włoski	1%
	inny	3%
miejsce pracy	SP ⁵ bez oddziałów dwujęzycznych	21%
	SP z oddziałami dwujęzycznymi	3%
	SPP ⁶ bez oddziałów dwujęzycznych	48%
	SPP z oddziałami dwujęzycznymi	13%
	uczelnia wyższa – kierunki niefilologiczne (tzw. lektoraty)	8%
	uczelnia wyższa – kierunki filologiczne	14%
	inne	17%
staż pracy	0–5 lat	4%
	6–10 lat	7%
	11–15 lat	14%
	15–20 lat	22%
	powyżej 20 lat	54%

Tabela 1: Charakterystyka nauczycieli biorących udział w badaniu (N=154).

⁵ SP = szkoła podstawowa

⁶ SPP = szkoła ponadpodstawowa

Nauczycieli poddani badaniu, zostali zapytani, w jakim stopniu znają treść ESOKJ. Pytanie to jest istotne z punktu refleksji zawartych w niniejszym tekście, ponieważ to właśnie w tym dokumencie pojawiają się informacje dotyczące kompetencji różnojęzycznej oraz jej miejsca w kształceniu językowym. Co więcej, dokument funkcjonuje na „rynku glottodydaktycznym” od ok. 20 lat, można więc przyjąć, że ramy teoretyczne zostały już przełożone na praktykę dydaktyczną. Ankietowani nauczycieli mieli wybrać jedną z wartości pomiędzy (-2) a (+2), gdzie -2 oznaczało nie znam wcale treści ESOKJ zaś +2 znam treści bardzo dobrze. Średnia odpowiedzi respondentów wynosi 0,9, przy odchyleniu standardowym 1,01. Odpowiedzi są dość rozproszone, można jednak przyjąć, że spora grupa badanych zna podstawowe treści dokumentu. Ankietowani nauczyciele zostali też poproszeni o udzielenie odpowiedzi, czy słyszeli o pojawieniu się wersji uzupełniającej ESOKJ w 2018. Było to pytanie istotnie, ponieważ dokument ten operacjonalizuje pojęcie kompetencji różnojęzycznej (deskryptory, strategie). Zdecydowana większość ankietowanych nie słyszała o dokumencie (63% respondentów wybrała odpowiedź NIE, 37% odpowiedź TAK). Można więc przyjąć założenie, że nawet jeśli respondenci starają się wdrożyć w życie założenia dydaktyki wielojęzyczności, robią to intuicyjnie.

3.2. Analiza wyników ankiety

3.2.1. Metapoznanie

Poniższa tabela pokazuje odpowiedzi nauczycieli na pytania związane z rozwijaniem u uczniów umiejętności uczenia się w oparciu o założenia dydaktyki wielojęzyczności.

Metapoznanie N = 154 [%]					
	nigdy	rzadko	czasem	często	zawsze
Zachęcam uczniów, aby ucząc się kolejnego języka obcego określili, jakie metody i techniki uczenia się języków były dla nich skuteczne, po to, aby mogli je ponownie wykorzystać.	5	15	23	38	20
Zachęcam uczniów, aby, ucząc się języka, korzystali ze strategii, które przetestowali ucząc się innych języków.	2	14	18	39	27

Tabela 2: Odpowiedzi nauczycieli na pytania związane z obszarem metapoznawczym (N = 154).

Analizując odpowiedzi ankietowanych nauczycieli, można przyjąć założenie, że rozwijanie umiejętności uczenia odbywa się w oparciu o doświadczenie, które uczniowie nabyli, ucząc się innych języków. Duża grupa badanych zachęca swoich uczniów

do określenia technik, które okazały się skuteczne w czasie nauki innych języków, w celu przetestowania, na ile okazały się one skuteczne w nauce kolejnego języka.

3.2.2. Afektywność

W poniższej tabeli zostały przedstawione odpowiedzi nauczycieli na pytania związane ze sferą afektywną procesu uczenia się języka obcego.

Afektywność N = 154 [%]					
	nigdy	rzadko	czasem	często	zawsze
Staram się poznać nastawienie moich uczniów do języka, którego uczę.	1	6	7	31	55
Zwracam uwagę na motywację uczniów do nauki języka w różnych momentach procesu dydaktycznego.	1	5	9	34	51

Tabela 3: Odpowiedzi nauczycieli na pytania związane ze sferą afektywną procesu uczenia się (N = 154).

Wyniki pokazują, że prawie wszyscy badani nauczyciele zwracają uwagę na emocje, które towarzyszą procesowi uczenia się języka. Zdecydowana większość chce poznać nastawienie uczniów do języka, co może sugerować pracę nad reprezentacjami społecznymi związanymi z języki i kulturą docelową. Nauczyciele na bieżąco starają się też monitorować motywację uczniów, co jest istotne z punktu widzenia wdrażania w życie założeń dydaktyki wielojęzyczności.

3.2.3. Refleksyjność

Poniżej zostały zebrane odpowiedzi ankietowanych nauczycieli na pytania związane z postawą refleksyjną w czasie kształcenia językowego.

Wielu z badanych nauczycieli zachęca uczniów do formułowania pytań związanych z funkcjonowaniem języka, co z całą pewnością wymaga posiadania odpowiedniego aparatu pojęciowego zdobytego w czasie nauki innych języków (w tym języka ojczystego). Duża grupa mobilizuje też swoich podopiecznych do dokonywania porównań międzyjęzycznych oraz dostrzegania słów, które znają w innych językach, zwracając im jednocześnie uwagę na zjawisko fałszywych przyjaciół. Dotyczy to zarówno rozwijania kompetencji leksykalnej jak i gramatycznej. Nieco dziwi więc fakt, że badani nauczyciele dużo rzadziej zwracają uwagę uczniów na internacjonalizmy, które wydają się – przynajmniej na pierwszy rzut oka – łatwiejsze do wskazania niż słowa przypominające wyrazy znane przez uczniów w innych językach.

Refleksyjność N = 154 [%]					
	nigdy	rzadko	czasem	często	zawsze
Zachęcam swoich uczniów do formułowania pytań odnoszących się do funkcjonowania języka.	3	10	18	38	31
Na lekcjach zachęcam uczniów do dokonywania porównań z innymi językami, które znają, w celu dostrzeżenia wspólnych elementów (w zakresie słownictwa, gramatyki, etc.) z językiem, którego uczę.	0	5	19	49	26
Na lekcjach zachęcam uczniów do dostrzegania słów zapożyczonych z innych języków, które uczniowie znają.	1	3	10	39	46
Na lekcjach zachęcam uczniów do dostrzegania słów „międzynarodowych” (tzw. internacjonalizmów lub słów transparentnych).	4	16	34	25	21
Uświadamiam swoim uczniom, że szukając podobieństw pomiędzy słowami, powinni wiedzieć, że słowa wyglądające na podobne mogą mieć różne znaczenie.	3	6	12	39	40
Uświadamiam swoim uczniom, że szukając podobieństw gramatycznych, powinni wiedzieć, że konstrukcje gramatyczne wyglądające na podobne, mogą mieć różne znaczenie.	6	14	20	30	31

Tabela 4: Odpowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące rozwijania u uczniów postawy refleksyjnej (N = 154).

3.2.4. Strategie oparte na repertuarze językowym ucznia oraz transfer międzyjęzykowy

W poniższej tabeli zostały zestawione odpowiedzi respondentów na pytania dotyczące częstości działań dydaktycznych ukierunkowanych na rozwijanie u uczniów strategii opartych na zasobach ich repertuaru językowego a prowadzących docelowo do pozytywnego transferu międzyjęzykowego.

Strategie oparte na zasobach repertuaru językowego ucznia i transfer międzyjęzykowy N = 154 [%]					
	nigdy	rzadko	czasem	często	zawsze
Uświadamiam uczniom, że różne teksty (np., rozprawka, rozmowa nieformalna) są podobnie zbudowane w różnych językach.	3	12	23	40	21
Ucząc gramatyki, proponuję uczniom ćwiczenia, które umożliwią im znalezienie podobieństw pomiędzy językiem, którego uczę, a innymi językami znanymi uczniom.	5	16	31	31	18
Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków, ułatwia im rozwiązywanie zadań	3	12	18	34	34

Działania nauczycieli języków obcych a założenia dydaktyki wielojęzyczności

sprawdzających rozumienie ze słuchu w kolejnym języku, którego się uczą.					
Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwiązywania zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków.	5	14	22	29	31
Zachęcam uczniów do wysłuchania całego tekstu, aby określili jego myśl przewodnią, koncentrując się na słowach, które znają lub które przypominają im słowa znane w innych językach.	5	9	16	32	38
W czasie słuchania nagrań, zachęcam uczniów do zwracania uwagi na elementy tekstu (słowa/zdania/intonacja), które świadczą o emocjach i które są podobne w innych językach, które znają.	7	18	22	28	25
Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków, ułatwia im rozwiązywanie zadań sprawdzających czytanie ze zrozumieniem w kolejnym języku, którego się uczą.	2	8	19	38	33
Zachęcam uczniów do czytania tekstu w całości, aby określili jego myśl przewodnią, koncentrując się na słowach, które znają lub które przypominają im słowa znane w innych językach.	4	7	16	36	36
Zachęcam uczniów, aby czytając słowa, których nie rozumieją, czytali je na głos i zastanawiali się, czy ich brzmienie nie przypomina słów, które znają w innych językach.	10	19	30	25	15
Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwiązywania zadań sprawdzających czytanie ze zrozumieniem, korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków.	4	18	19	34	25
Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków, ułatwia im rozwijanie sprawności mówienia w kolejnym języku, którego się uczą.	1	14	21	32	33
Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwijania sprawności mówienia, korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków.	3	14	22	34	27
Zachęcam uczniów, aby w czasie rozmowy w języku obcym wysyłali i odbierali komunikaty niewerbalne i parawerbalne, które są im znane w innych językach (gesty, mimika, etc.).	7	10	20	35	27
Uświadamiam swoim uczniom, że znajomość innych języków ułatwia im rozwijanie sprawności pisanie w kolejnym języku, którego się uczą.	3	13	22	36	26
Zachęcam swoich uczniów, aby w czasie rozwijania sprawności pisanie, korzystali z technik sprawdzonych w czasie nauki innych języków.	5	16	25	32	21

Tabela 5: Odpowiedzi nauczycieli na pytania dotyczące rozwijania u uczniów strategii prowadzących do pozytywnego transferu międzyjęzykowego (N=154).

Wielu z badanych nauczycieli stara się przekonać uczniów, że znajomość innych języków może im ułatwić rozumienie ze słuchu w kolejnym, właśnie opanowywanym. Nieco rzadziej jednak ci sami nauczyciele starają się równocześnie zachęcić uczących się do wykorzystania w czasie słuchania technik sprawdzonych przy rozwiązywaniu analogicznych zadań w innych językach. Spora grupa sugeruje swoim uczniom wysłuchanie całego tekstu przy jednoczesnym skupieniu uwagi na słowach znanych lub podobnych do słów, które znają w innych językach, po to, aby możliwe było określenie myśli ogólnej tekstu. Dużo rzadziej jednak badani zwracają uwagę uczniów na elementy wypowiedzi świadczące o emocjach interlokutorów, które są podobne do znanych uczącym się w innych językach. Wielu z ankietowanych nauczycieli uświadamia także uczniom, że – podobnie jak w przypadku zadań sprawdzających umiejętność słuchania ze zrozumieniem – znajomość innych języków może im ułatwić czytanie w kolejnym języku. Z tego powodu zachęcają uczniów do czytania tekstu w całości (w celu określenia jego myśli głównej) i skoncentrowania się na słowach, które znają lub które przypominają im słowa znane w innych językach. Jednocześnie sugerują uczniom stosowanie technik, które ‘przetestowali’ w czasie czytania w innych językach i okazały się skuteczne. Rzadko jednak zachęcają uczniów do czytania nieznanymi słowami na głos, co być może pozwoliłoby im skojarzyć je ze słowami już im znanymi. Dużo rzadziej badani nauczyciele uświadamiają też uczniom, że znajomość innych języków może im ułatwić rozwijanie sprawności produktywnych (mówienie i pisanie). Jeszcze rzadziej respondenci zachęcają uczniów do wykorzystania – w czasie pracy nad sprawnością mówienia – technik sprawdzonych w innych językach. Nieco częściej natomiast sugerują uczącym się wysyłanie i odbieranie znanych im już komunikatów niewerbalnych i parawerbalnych, w czasie rozmowy w kolejnym języku. Jeśli zaś chodzi o strategię polegającą na wykorzystaniu przez uczniów technik dotyczących rozwijania umiejętności pisania sprawdzonych w innych językach, to jest ona rozwijania ze średnią częstością.

3.3. Wnioski

Podsumowując analizy przedstawione powyżej w odniesieniu do postawionych uprzednio pytań i hipotez badawczych, można stwierdzić, że badani nauczyciele starają się wcielić w życie główne założenia dydaktyki wielojęzyczności. Pomagają oni uczniom zarządzać procesem uczenia się języka w oparciu o doświadczenie, które już nabyli, zwracając jednocześnie uwagę na emocje towarzyszące procesowi kształcenia językowego. Respondenci starają się też rozwijać u uczniów refleksję nad językiem i komunikacją w oparciu o doświadczenie oraz uprzednio nabyte aparat pojęciowy. Proponują im także zadania, które umożliwiają utworzenie

zestawu strategii opartych na zasobach repertuaru językowego, które prowadzą do pozytywnego transferu międzyjęzykowego.

4. Podsumowanie

Dydaktyka wielojęzyczności jest tworem nowym, który za przedmiot badań bierze z jednej strony rozwijanie kompetencji różnojęzycznej uczniów, z drugiej zaś, świadome z niej korzystanie w celu zwiększenia efektywności nauki kolejnego języka. Stąd też działania podejmowane w czasie procesu kształcenia językowego powinny być skierowane na rozwijanie u uczniów umiejętności dokonania świadomego (a więc pozytywnego) transferu międzyjęzykowego, to zaś wymaga wsparcia zarówno sfery metapoznawczej i afektywnej ucznia, jak również rozwijania u nich postawy refleksyjnej w oparciu o wiedzę i umiejętności nabyte w czasie nauki innych języków (w tym ojczystego). Badanie przedstawione w niniejszym artykule pokazało, że nauczyciele starają się pracować zgodnie z założeniami dydaktyki wielojęzyczności, choć można przyjąć, że robią to raczej w sposób dość intuicyjny bez właściwych podstaw teoretycznych. Wskazane byłoby więc włączenie założeń dydaktyki wielojęzyczności do kształcenia nauczycieli (i wstępnego, i ustawicznego), jak i przeprowadzenie badań (najlepiej podłużnych) na reprezentatywnej próbie.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski J. (2007), *Transfer międzyjęzykowy*, (w:) Kurcz I. (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 341–351.
- de Angelis G. (2005), *Interlanguage Transfer of Function Words*. „Language Learning”, nr 55, s. 379–414.
- Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003). Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Hamers J.F., Blanc M.H.A. (2003), *Bilinguality and Bilingualis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heidrick I. (2006), *Beyond the L2: How Is Transfer Affected by Multilingualism?*. “Teaching College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics”, vol. 6, nr 1, s. 1–3, <http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Heidrick.pdf> [DW 12.02.2017]
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66.
- Kopaczyńska I. (2008), *Refleksyjność w procesie uczenia się* (w:) Filipiak E. (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 91–107.

- Kucharczyk R. (2016), *Kontekst nauczania języków obcych w Polsce – glottodydaktyczne implikacje dla drugich języków obcych*. „Linguodidactica”, nr XX, s. 195–212.
- Kucharczyk R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*. Lublin: Werset.
- Kucharczyk R., Szymankiewicz K. (2016), *Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 64–70.
- Le Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. (2012). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Lüdi G. (2016), *Du plurilinguisme comme tare au plurilinguisme comme atout. L'héritage de l'idéologie monolingue*, (w:) Komur-Thillooy G, Paprocka-Piotrowska U. (red.), *L'éducation plurilingue. Contextes, représentations, pratiques*. Paris: Orizons, s. 31–53.
- Moore D., Castellotti, V. (2008), *La notion de la compétence plurilingue et pluriculturelle: perspectives de la recherche francophone*, (w:) Moore, D., Castellotti, V. (red.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Peter Lang: Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien, s. 11–24.
- Perkowska-Klejman A. (2013), *Modele refleksyjnego uczenia się*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 1(61), s. 75–90.
- Robert J-P, Rosen É. (2010), *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions Ophrys.
- Stolarczyk-Gembiak A. (2015), *Transfer językowy jako forma przygotowania do tłumaczenia konsekwentnego*. „Konińskie Studia Językowe”, nr 3 (4), s. 467–482.
- Sujecka-Zajac J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset/Instytut Romanistyki.
- Widła H. (2011), *Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce*. „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 53–67.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.

Received: 11.04.2021

Revised: 20.02.2022

Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

<https://orcid.org/0000-0002-1467-6509>

iza_bawej@poczta.onet.pl

Rozumowanie dedukcyjne w procesie uczenia się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego na przykładzie podsystemu gramatycznego

Deductive reasoning in the learning process of German as a second foreign language based on example of grammatical subsystem

The role of the first foreign language in second foreign language learning is an interesting research question.

The main purpose of the research was to relate if and how the learners make deductions about German grammar based on English language skills. Therefore, this study presents the results of a survey conducted among students of Applied Linguistics who learn German after English. Participants were interviewed to state their opinion about the usefulness of English in learning German structures. The results of this inquiry allow the conclusions that learners use and transfer the previously acquired knowledge and information from what they have in first foreign language in order to understand, learn or form structures in the second foreign language. They compare both languages, look for similarities in the creation of the construction and the application of the structures or constructions, conclude by analogies between English and German in grammatical subsystem. In this way they deduce that English makes possible and facilitates to memorize grammatical forms while learning German, e.g. passive voice, articles, tenses, irregular verbs, comparative and superlative adjectives.

Keywords: deduction, strategies, transfer, English, German, grammar

Słowa kluczowe: dedukcja, strategie, transfer, angielski, niemiecki, gramatyka

1. Wstęp

Równoległa nauka dwóch języków obcych, spokrewnionych genetycznie, może nieść za sobą ryzyko popełniania błędów, gdy struktury jednego z nich niewłaściwie nakładają się na drugi (transfer negatywny). Jest też inny aspekt jednoczesnego nabywania dwóch kodów językowych, który przynosi uczącym się korzyści, obecność elementów jednego języka może bowiem ułatwiać i przyspieszać naukę drugiego (transfer pozytywny)¹.

Rola pierwszego języka obcego w uczeniu się i nauczaniu kolejnego kodu jest ciekawym problemem badawczym, który należy podejmować w pracach o procesach nabywania języków również na studiach lingwistycznych.

Ponieważ immanentną częścią systemu każdego języka ludzkiego i jego podstawą organizacji jest gramatyka², niniejszy artykuł obejmuje rozważania nad zagadnieniem kognitywnej strategii uczenia się gramatyki drugiego języka obcego na przykładzie rozumowania dedukcyjnego. W opracowaniu przedstawiono wyniki badania dotyczącego wnioskowania przez analogię – w oparciu o język angielski – przez studentów lingwistyki podczas nauki niemieckich struktur gramatycznych.

W dokumencie Rady Europy pt. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003: 15) można przeczytać, że podczas nauki języków obcych należy rozwijać strategie „różnicowania i intensyfikacji kształcenia językowego w celu promowania różnojęzyczności”. Pojęcie różnojęzyczności różni się od używanego w dydaktyce pojęcia wielojęzyczności, oznaczającego znajomość kilku języków obcych przez daną osobę. Różnojęzyczność wskazuje na fakt, że wszystkie doświadczenia językowe i kulturowe danej jednostki w odniesieniu do poznawanych przez nią języków wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają (ESOKJ, 2003: 15–16).

W ostatnich latach w podejściu do procesów uczenia się i nauczania języków obcych pojęcie różnojęzyczności zyskało szczególne znaczenie. Glotto-dydaktycy podkreślają, że celem nauki powinno być tzw. uczenie się interkomprehensywne, czyli uczenie się dwóch lub więcej języków obcych (spokrewnionych ze sobą), bazujące na ich wielorakich zbieżnościach i podobieństwach (transfer pozytywny) (Izdebska-Długosz, 2016: 99).

¹ Por. Bawej (2013, 2016); Kujawa (2003); Tobiasz (2009).

² „Nie ma na kuli ziemskiej języka ludzkiego, który pozbawiony byłby gramatyki. Dzięki gramatyce informacja zawarta w jakimkolwiek akcie mowy przybiera odpowiednią formę i staje się bardziej spójna” (Łuczyński, 2010: 9). W kontekście przeprowadzonego badania przyjęto za Szulcem (1994: 79), że gramatyka jest opisem form językowych, które są istotne z punktu widzenia nauki języka obcego.

2. Strategie kognitywne i rozumowanie dedukcyjne

W życiu codziennym każdy z nas używa strategii, aby zmniejszyć wysiłek potrzebny do osiągnięcia wybranego celu, np.: wykorzystujemy je, aby zapamiętać kod do karty płatniczej czy hasło do konta. Podobnie strategie stosują osoby uczące się języka obcego, kiedy chcą utrwalić w pamięci lub przypomnieć sobie słówka, konstrukcje gramatyczne, wyjątki, reguły itp.

W literaturze przedmiotu istnieją różne definicje strategii uczenia się. Dla potrzeb niniejszej publikacji przyjęto, że są one aktywnymi zachowaniami uczącego się, które mają mu pomóc w zrozumieniu i zapamiętaniu informacji językowych (zob. Rampillon, 1995: 15; Michońska-Stadnik, 1996: 30; Szarska-Wieruszewska, 2004: 68; Decke-Cornill, Küster, 2010: 215; por. także Oxford 1990)³.

Wśród strategii stosowanych przez uczącego się można wyróżnić np. strategie kognitywne, które są elementarnymi sposobami przetwarzania informacji, obejmującymi m.in. transfer wcześniej zdobytej już wiedzy na nowo nabywane informacje.

Targońska (2002: 31–32) wskazuje na fakt, że potrzeba kognitywnego uczenia się języków wzrasta z wiekiem. Im dłużej uczymy się równoległe kilku języków, tym częściej próbujemy przyporządkowywać nowy system innemu, wcześniej poznanemu. Dlatego podczas nauki drugiego lub kolejnego języka obcego „włącza się” nasza cała dotychczasowa wiedza językowa i pozajęzykowa.

Według teorii kognitywnych, człowiek przyswaja sobie bodźce zewnętrzne w procesie aktywnego postrzegania i przetwarzania informacji. Koncepcja ta zdominowała nauczanie języków obcych w latach 70-tych i 80-tych XX wieku, a jej celem było ludzkie poznanie i towarzyszące mu procesy mentalne (myślenie, zapamiętywanie, obserwowanie, wyciąganie wniosków). Według kognitywistów, przyswajanie języka (pierwszego lub obcego) to proces świadomy opierający się na ogólnych mechanizmach uczenia się, jak np.: postrzeganie, identyfikowanie, analizowanie, klasyfikowanie, kojarzenie, porządkowanie informacji, tworzenie hipotez na temat struktur i znaczeń języka, ich sprawdzanie i modyfikowanie. Ważnym jego elementem są również zrozumienie i metajęzykowa refleksja, ponieważ to one warunkują i ułatwiają transfer wiedzy na działania językowe (Budziak, 2013: 251; zob. także Szulc, 1994: 135). Nowa wiedza konstruowana jest w umyśle uczącego się na podstawie już posiadanej. Każdy język istniejący w systemie poznawczym uczącego się, może więc być podstawą do nadbudowania nowego kodu językowego (Wach, Jankowiak-Pawlik, 2016: 475; zob. też Chlewiński i in., 1995: 9–

³ Termin ‘strategia’ jest często zamiennie stosowany z określeniem ‘technika’ uczenia się. Według Zawadzkiej (2004: 226), strategie są pojęciami psycholingwistycznymi, oznaczającymi pewne plany mentalne. Natomiast techniki są pojęciami dydaktycznymi i obejmują one zbiór sprawdzonych sposobów efektywnej pracy umysłowej.

11). Uczący się języka w tym podejściu nie jest zaś biernym odbiorcą informacji, lecz osobą, która aktywnie przetwarza wszystkie dane językowe (zob. Schönplflug, 1995: 54; Tönshoff, 1995: 240; Gwiasda, 2015: 13).

Jedną ze strategii kognitywnych jest rozumowanie dedukcyjne. Termin *dedukcja* pochodzi z łaciny (*deductio*) i oznacza wyprowadzenie wniosku (*Słownik łacińsko-polski*, 1986: 144). Dedukcja jest zatem rodzajem rozumowania logicznego, mającego na celu dojście do określonego wniosku na podstawie założonego wcześniej zbioru przesłanek. Rozumowanie dedukcyjne w odróżnieniu od indukcyjnego jest zawarte wewnątrz swoich założeń, co znaczy, że nie wymaga tworzenia nowych twierdzeń, lecz jest procesem dochodzenia do konkluzji na podstawie tego, co już jest wiadome (zob. karrierebibel.de. DW 30.03.2021).

Rozumowanie oparte na dedukcji jest takim sposobem uczenia się, w czasie którego uczący się porównuje nabywany język obcy do ojczystego lub też innego języka, który już zna, szukając na przykład podobieństw w słownictwie czy regułach tworzenia lub występowania struktur gramatycznych, wnioskuje przez analogię, analizuje elementy i struktury językowe, odkrywa zbieżności między systemami poszczególnych kodów językowych i przenosi je z jednego do drugiego (zob. Michońska-Stadnik, 1996: 33–34; Szarska-Wieruszewska, 2004: 85, 91; por. także Riehme, 1986: 91; Schlak, 2003: 86–89; Decke-Cornill, Küster, 2010: 177; Gwiasda, 2015: 45).

3. Badanie

3.1. Cel badania

Celem badania było poznanie doświadczeń językowych studentów lingwistyki angielsko-niemieckiej co do roli i przydatności pierwszego języka obcego w procesie uczenia się gramatyki drugiego języka obcego. Chodziło o odwoływanie się do angielskiego podczas nauki struktur gramatycznych w niemieckim (ich zrozumienia, tworzenia i stosowania) poprzez analogie i wnioskowanie.

3.2. Uczestnicy badania

Badanie przeprowadzono w kwietniu 2021 roku wśród 23 studentów trzeciego roku lingwistyki stosowanej (język angielski z językiem niemieckim) Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ankiety wypełniło 21 respondentów.

3.3. Metoda badawcza

Narzędziem, za pomocą którego pozyskano materiał badawczy, była ankieta (opracowanie własne), która składała się z 6 pytań otwartych:

1. Jak długo uczy się Pani/Pan języka angielskiego?
2. Jak długo uczy się Pani/Pan języka niemieckiego?
3. Czy porównuje Pani/Panu niemieckie konstrukcje gramatyczne z angielskimi?
4. Czy widzi Pani/Pan podobieństwa w podsystemie gramatycznym języka angielskiego i języka niemieckiego (tworzenie, stosowanie)? Jakież? Proszę podać przykłady.
5. Czy wspomaga się Pani/Pan językiem angielskim podczas tworzenia lub stosowania wybranych konstrukcji gramatycznych w języku niemieckim? Jeśli tak, proszę podać przykłady.
6. Czy według Pani/Pana znajomość angielskich struktur gramatycznych może ułatwiać i przyspieszać naukę niemieckiej gramatyki? Proszę krótko uzasadnić.

Tabela 1: Kwestionariusz ankiety (opracowanie własne).

Wypełnienie ankiet było anonimowe i dobrowolne. Arkusz z pytaniami został wysłany studentom mailem za pośrednictwem systemu USOS, a cel planowanego badania ankietowego został im przedstawiony podczas spotkania online na Platformie MS Teams. Pytania kwestionariusza miały charakter otwarty. Wypowiedzi studentów przytoczono w oryginalnej pisowni.

W projekcie posłużono się badaniami jakościowymi, które umożliwiają poznanie postaw wybranej grupy osób. Przyjęto w nich, że każdy widzi dany fakt na swój sposób. Dzięki temu można dostrzec to, co jest jednostkowe, a nie ogólne, pozwalają one na ogląd określonego zjawiska z różnych punktów widzenia, czyli na postrzeganie go oczami różnych osób. Ponieważ badania jakościowe nie mają na celu dokonywanie szerokich generalizacji, mogą być prowadzone na małych próbach (Komorowska, Obidniak, 2002: 29–30).

3.4. Prezentacja wyników badania

Pierwszy język obcy jest często systemem odniesienia dla osoby nabywającej drugi lub kolejny język. Może on ułatwić kognitywne przetwarzanie nowo poznawanych danych językowych, a dzięki wykształconym strategiom czy sposobom uczenia się stanowić pomoc w jego opanowaniu. Aby to zbadać, w dwóch pierwszych pytaniach ankiety studenci zostali najpierw poproszeni o podanie, jak długo uczą się poszczególnych języków. Z odpowiedzi na pierwsze pytanie wynika, że większość respondentów uczy się angielskiego od 16 lat (19 osób). Studenci potwierdzili, że rozpoczynali jego naukę w przedszkolu lub w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Dwie osoby napisały, że uczą się angielskiego od 12 lat. Natomiast niemieckiego badani uczą się od 3 do 9 lat. Naukę tego języka rozpoczęli w gimnazjum (10 osób) lub dopiero na studiach (11 osób).

W związku z powyższym zadano studentom trzecie pytanie: „Czy porównuje Pani/Pan niemieckie konstrukcje gramatyczne z angielskimi?” Aż 15 osób odpowiedziało „tak”. Studenci pisali, np.:

- „Tak. Porównuję konstrukcje automatycznie lub kiedy nie mam żadnych wiarygodnych informacji”.
- „Tak, robię to dosyć często i na ogół świadomie”.
- „Staram się świadomie wyrobić taki nawyk, gdyż uważam, że jest to pomocne”.

Trzy osoby podały, że robią to czasami, jeśli akurat ma im to pomóc w nauce i zrozumieniu niemieckich konstrukcji. Tylko dwie osoby odpowiedziały, że robią to rzadko, jedna wpisała: „Nie”.

Studenci lingwistyki angielsko-niemieckiej dłużej uczą się angielskiego, dlatego wykazują naturalną tendencję do porównywania nowego systemu językowego z tym, który już znają. Udzielone odpowiedzi pokazują, że większość badanych z rozmysłem „włącza” język angielski w proces uczenia się niemieckiego. Można przyjąć, że studenci uczą się niemieckiego ze zrozumieniem, świadomie wykorzystując angielski, który jest dla nich pewnym punktem odniesienia.

Jak podają Wach i Jakowlewa-Pawlik (2016: 475), w procesie równoległego nabywania dwóch języków obcych w umyśle uczącego się zachodzą interakcje pomiędzy wszystkimi znanymi mu językami, co widoczne jest w procesach transferu międzyjęzykowego oraz stosowanych strategiach uczenia się. Jedną z takich strategii jest porównywanie form i struktur gramatycznych w dwóch językach uwrażliwiające uczącego się na istnienie podobieństw i różnic pomiędzy opanowywanymi kodami.

Dedukowanie to konfrontowanie i wykazywanie analogii pomiędzy pewnymi elementami jednego języka w stosunku do drugiego. Aby poznać, jakie studenci widzą podobieństwa w podsystemie gramatycznym pomiędzy językiem angielskim i niemieckim, w pytaniu numer 4 poproszono ich o podanie konkretnych przykładów. Respondenci wymieniali wiele zbieżności w odniesieniu do systemu morfologicznego i składniowego języka angielskiego i niemieckiego, które ułatwiają im zrozumienie, a tym samym uczenie się nowych struktur. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszej publikacji przytaczam tylko niektóre z nich:

- „Podobieństwa są widoczne w stosowaniu czasów: w języku angielskim Past Perfect, a w języku niemieckim Plusquamperfekt; oba czasy stosuje się, mówiąc o sytuacjach zaprzeszczyłych”.
- „Podobieństwa są w okresach warunkowych; w języku angielskim – 3 okres warunkowy (Past Perfect) – odnosi się do sytuacji z przeszłości, na które już nie ma wpływu, podobne zastosowanie jest w niemieckim trybie warunkowym Konjunktiv II Plusquamperfekt”.
- „Podobnie tworzą się angielski Present Perfect (*have* + trzecia forma czasownika) i niemiecki Perfekt (*haben/sein* + trzecia forma czasownika), Past Simple i Imperfekt – druga forma z tabelki”.

- „Również podobnie tworzą się angielskie Futur Simple (*will* + pierwsza forma czasownika) i niemiecki Futur I (*werden* + pierwsza forma czasownika)”.
- „Angielski Past Perfect i niemiecki Plusquamperfekt używane są w takich samych okolicznościach”.
- „Angielska strona bierna ma obowiązkowe elementy *be* i trzecia forma czasownika, które są podobne do niemieckiego Zustandspassiv (obowiązkowe elementy: *sein* i trzecia forma czasownika)”.
- „W obu językach są trzy podstawowe formy czasownika, są czasowniki mocne i słabe”.
- „Są dwie formy przeszłe czasowników”.
- „Reakcja (sic!) – znaczenie czasownika zależy od przyimka”.
- „Okresy warunkowe w obu językach odnoszą się do *unreal past*”.
- „Mimo dwóch form stron biernych w niemieckim, działają na bardzo podobnej zasadzie co angielska strona bierna”.
- „Podział na rodzajniki określone i nieokreślone”.
- „Wiele przyimków jest podobnych w brzmieniu i znaczeniu do odpowiedników niemieckich, np.: *since – seit, by – bei, for – für, from – von*”.
- „W obu językach występują czasowniki posiłkowe: *have, be – haben, sein* oraz formy imiesłowu”.
- „Terminy gramatyczne brzmią podobnie, więc nie mam problemu z ich rozumieniem w niemieckim, np. subject – Subjekt, adjective – Adjektiv, Present Perfect – Perfekt, infinitive – Infinitiv, Past Participle – Partizip Perfekt”.

Studenci podawali także, że niektóre angielskie czasowniki nieregularne mają podobne formy w języku niemieckim, np.: *break – broke – broken: brechen – brach – gebrochen; drink – drank – drunk: trinken – trank – getrunken; sing – sang – sung: singen – sang – gesungen*. Podobne są również formy imiesłowu biernego w obu językach (Past Participle – Partizip II), np. *fallen – gefallen, sunk – gesunken, ridden – geritten*.

Respondenci pisali również, że analogicznie w obu językach stopniują się przymiotniki, np.:

- „Stopień wyższy tworzy się za pomocą końcówki *-er* w obu językach. Stopień najwyższy też podobnie za pomocą rodzajnika *the* i końcówki *-est* w angielskim i za pomocą rodzajników i końcówki *-ste* lub przyimka *am* i końcówki *-sten* w niemieckim: *der, die, das -ste*, np. *lazy – lazier – the laziest: faul – fauler – der, die, das faulste*”.
- „Niektóre przymiotniki stopniują się również nieregularnie w obu językach: *good – better – the best: gut – besser – der, die, das beste/am besten*”.

W tym miejscu warto krótko nawiązać do bohatera powieści kryminalnych Arthura Conana Doyle'a – Sherlocka Holmesa, genialnego detektywa, który do rozwiązywania zagadek kryminalnych wykorzystywał, jak sam mówił, metody dedukcji, a swoje śledztwa opierał na umiejętności obserwacji i znajomości wielu dziedzin nauki. Sherlock Holmes badał ślady, poznawał fakty odnośnie do danej sprawy i wyciągał wnioski. Tak samo czynią studenci: patrzą, obserwują, zauważają podobieństwa i wnioskuje. Posłużmy się cytatem: „Z pewnością – odparł zapalając papierosa i opierając się wygodnie w fotelu – ale ty patrzysz i nie obserwujesz. Różnica jest wyraźna.” Arthur Conan Doyle. *Przygody Sherlocka Holmesa*.

W związku z powyższym pytaniem należy zaznaczyć, że studenci zwracali również uwagę na rozbieżności pomiędzy językami, np.:

- „Języki są podobne, ale istnieją różnice, na przykład w języku niemieckim nie ma form czasowych wskazujących na długi czas trwania akcji jak w angielskim”.
- „Struktura Present Perfect – Perfekt jest taka sama, różnice występują jednak w stosowaniu tych czasów”.
- „Rodzajniki mają te same zasady użycia określonych i nieokreślonych rodzajników, tylko rodzajniki w angielskim nie określają rodzaju męskiego, żeńskiego czy nijakiego”.

Studenci uważnie przyglądają się strukturom gramatycznym w obu językach, dlatego dostrzegają nie tylko podobieństwa, ale również i zróżnicowanie w stosowaniu konstrukcji gramatycznych w pierwszym i drugim języku obcym.

Wiese (1994: 402) podkreśla, że nauka języka obcego jest kognitywnym procesem, podczas którego uczący się buduje (nieświadomie) system reguł, aby zmniejszyć ilość materiału do nauki. Dlatego na podstawie swojej już zdobytej wiedzy stawia hipotezy dotyczące systemu języka docelowego, które potem testuje. Kognitywne działanie uczącego się obejmuje m.in. analizę, wyszukiwanie podobieństw pomiędzy określonymi informacjami oraz ich łączenie z posiadaną już wiedzą.

Rozumowanie dedukcyjne jest strategią wyciągania wniosków z tego, co już jest wiadome w języku angielskim i przenoszenia zdobytej wiedzy na nowe konteksty, tu na struktury niemieckiego. W ten sposób dzięki dedukcji studenci rozumieją i uświadamiają sobie związki między wybranymi zasadami gramatycznymi w obu językach, co potwierdziły odpowiedzi na pytanie piąte: „Czy wspomaga się Pani/Pan językiem angielskim podczas tworzenia lub stosowania wybranych konstrukcji gramatycznych w języku niemieckim? Jeśli tak, proszę podać przykłady”.

Badani potrafią z posiadanych informacji językowych dotyczących angielskiego wydedukować odpowiedni wniosek, tu właściwą strukturę gramatyczną w niemieckim. Studenci pisali, np.:

- „Przy nauce niemieckiego stopniowania posiłkowałem się wiedzą o tej strukturze w języku angielskim”.
- „Wykorzystuję sobie angielski I okres warunkowy: w angielskim jest słówko *if*, w niemieckim *wenn* i na tej zasadzie tworzę za angielskim zdanie w niemieckim: *if I were you, I would clean up my room. Wenn ich dir wäre, würde ich mein Zimmer aufräumen*”.
- „Analogicznie tworzy się konstrukcje w stronie biernej, np. *the book was written – das Buch wurde geschrieben*”.
- „W stronie biernej jest podobieństwo, na przykład w angielskim: *the doughnuts were eaten by you* to w niemieckim na tej zasadzie jest *die Doughnuts wurden von dir gegessen*. Oba zdania zawierają 3 formę czasownika *eaten* i *gegessen*”.
- „*Kann* jest podobne do angielskiego *can*, więc nie mam wątpliwości przy jego użyciu w niemieckim”.
- „Zauważyłam, że tak samo tworzy się konstrukcje bezokolicznikowe z „zu” w języku niemieckim, np. *I decided to go. Ich entschied zu gehen*, więc tłumaczę sobie „to” na „zu” i mam pewność, że nie zrobię błędu; tylko wyjątki pozostawię bez komentarza”.
- „Stosowanie czasowników posiłkowych *have* i *haben* przy tworzeniu czasów gramatycznych oraz form imiesłowu. W obu językach występują czasowniki posiłkowe: *have, be – haben, sein* oraz imiesłów”.
- „Dużym ułatwieniem jest angielski przedimek *a, the*, którego zasady stosowania w języku angielskim są analogiczne do niemieckiego rodzajnika *ein, eine, ein / der, die, das*, np. *a jung woman – eine junge Frau, the USA – die USA*”.

Studenci rozumują logicznie, a świadczą o tym także przykłady, w których podawali, że w podobny sposób do języka angielskiego można stosować rekcję wielu niemieckich czasowników, np.: *work at – arbeiten an, famous for – bekannt für, thank for – danken für*.

Aż 18 osób napisało, że na zasadzie analogii tworzy się również czasy angielskie i niemieckie: Present Perfect i Perfekt, np. *She has done – Sie hat getan, He has passed his exam – Er hat das Examen bestanden*; Past Perfect i Plusquamperfekt, np. *They had left – Sie hatten verlassen*; Futur Simple i Futur I, np. *I will come – Ich werde kommen*; Past Simple i Imperfekt, np. *I went – Ich kam*. Czasy przyszłe w języku niemieckim, trudne dla uczących się z uwagi na samą budowę konstrukcji, studenci tworzą według wzorca angielskiego, podstawiając tylko niemieckie słowa, np.: Futur Perfect i Futur II, np. *She will have written – Sie wird geschrieben haben*.

W odniesieniu do gramatyki kolejnego nabywanego języka rozumowanie dedukcyjne zaczyna się zazwyczaj z momentem tworzenia danej struktury gramatycznej. Studenci analizują materiał językowy, porównują reguły gramatyczne, szukają punktów odniesienia w postaci wzorców czy przykładowych zdań, które pozwolą potwierdzić poprawność ich dociekań i wyciągać wnioski z istniejących zbieżności (zob. np. Riehme, 1986: 92).

Na uwagę zasługuje fakt, że badani dostrzegają szereg analogii i potrafią je wykorzystać w sposób praktyczny, kiedy piszą czy mówią po niemiecku. W ankietach powtarzają się podobne wypowiedzi, np.:

- „Na tej samej zasadzie tworzy się stronę bierną: *to be* plus trzecia forma czasownika, dlatego nie miałam problemów z jej nauczeniem się w języku niemieckim”.
- „Znajomość strony biernej w języku angielskim pomogła mi nauczyć się strony biernej w języku niemieckim”.
- „Czas przyszły tworzy się tak samo: jest czasownik posiłkowy ‘will’ plus bezokolicznik, a po niemiecku ‘werden’ plus bezokolicznik”.

W tym kontekście można powiedzieć, że studenci w pewnym sensie eksperymentują ze strukturami języka niemieckiego, tworząc czy stosując wybrane struktury w oparciu o język angielski. Inaczej mówiąc, z wiedzy ogólnej wyprowadzają logiczne wnioski. Aby ułatwić sobie zrozumienie, tworzenie czy stosowanie wybranych form, porównują obydwa języki i przenoszą wybrane informacje z jednego do drugiego. Wyciągają wnioski dotyczące elementów czy struktur, które są do siebie podobne pod względem tworzenia czy stosowania. Tam, gdzie widzą zbieżności, transferują je na zasadzie logicznego rozumowania do drugiego języka.

Studenci, ucząc się niemieckich struktur, nawiązują do tego, co jest zmagazynowane w ich pamięci, tj. do swojej wiedzy proceduralnej i deklaratywnej. Korzystają z języka angielskiego, aby zrozumieć zasady tworzenia lub stosowania struktur morfologicznych lub składniowych w niemieckim. W wyniku rozumowania dedukcyjnego wyciągają wnioski z określonych danych lub reguł w języku angielskim i na podstawie podobieństwa przenoszą je do języka niemieckiego, co może ich niejednokrotnie uchronić przed błędami. W ten sposób poznają nie tylko dwa systemy językowe, ale również kulturę ludzi posługujących się innym językiem, której immanentnym elementem jest gramatyka. Wykształca się również ich kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa. Jak podano w *ESOKJ* (2003: 16, 118), kompetencje pozwalają zrozumieć znaczenie lub strukturę w nowo poznawanym języku dzięki znajomości innych języków. Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa sprzyja rozwojowi wrażliwości językowej i komunikacyjnej, prowadzi m.in. do lepszego postrzegania ogólnych i specyficznych dla danych kodów

aspektów struktury językowej. Taki rodzaj doświadczenia w znacznym stopniu przyspiesza procesy uczenia się nowych języków i kultur.

Podsumowaniem niniejszego badania mogą być odpowiedzi na ostatnie pytanie „Czy według Pani/Pana znajomość angielskich struktur gramatycznych może ułatwiać i przyspieszać naukę niemieckiej gramatyki? Proszę krótko uzasadnić”, które potwierdziły, że język angielski wspomaga uczenie się wybranych struktur niemieckiego. Trzeba dodać, że prawie wszyscy, z wyjątkiem trzech osób, wskazali, iż doświadczenie i wiedza wyniesione z nauki pierwszego języka obcego mogą im pomóc w nauce drugiego. Studenci pisali, np.:

- „Oczywiście, ponieważ istnieją podobne konstrukcje, na przykład Passiv tworzy się na podobnych zasadach”.
- „Myślę, że jest to skuteczna metoda w nauce gramatyki niemieckiej. Jeśli ktoś zna struktury języka angielskiego, to zrozumienie niemieckiej gramatyki poparte przykładami z j. angielskiego, nie powinno sprawiać trudności, gdyż oba języki są ze sobą historycznie powiązane”.
- „Uważam, że na pewno znajomość więcej niż jednego języka automatycznie ułatwia naukę kolejnych, ponieważ ma się już pewne nawyki związane z nauką języka”.
- „Tak, zgadzam się w tym twierdzeniu, gdyż na początku nauki języka niemieckiego moja nauczycielka zauważyła, że posiłkuję się językiem angielskim i jego strukturami, co często przynosiło zadowalające rezultaty. Oczywiście nie chodzi o podstawianie struktur 1:1, tylko o naukę i zapamiętywanie”.

Jako konkluzję zacytuję wypowiedź jednego z uczestników badania:

Moim zdaniem może to działać w obie strony – język angielski i niemiecki mają dużo podobieństw, dlatego znajomość jednego może być pomocna w nauce drugiego. Zdecydowana większość uczniów zdaje się rozpoczynać naukę języków obcych od języka angielskiego, dlatego można powiedzieć, że znając angielskie struktury gramatyczne mogą oni łatwiej przyswoić struktury podobne, które występują w języku niemieckim.

4. Uwagi końcowe

Chociaż niniejsze badanie ma charakter fragmentaryczny i wzięła w nim udział niewielka grupa studentów z jednego kierunku, uzyskane wyniki pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków w zakresie rozumowania dedukcyjnego odnoszących się do kształcenia językowego na poziomie uniwersyteckim.

Badanie potwierdziło, że osoby uczące się równolegle dwóch zbliżonych typologicznie języków obcych przenoszą umiejętności z jednego języka do drugiego na zasadzie analogii (transfer pozytywny).

Studenci wybierają podejście dedukcyjne, ponieważ mogą wykorzystać swoją wcześniejszą wiedzę z innego języka. Dlatego świadomie opanowują niemiecką gramatykę, starając się zrozumieć jej zasady, często porównując niemieckie struktury gramatyczne z angielskimi. Dzięki temu są aktywni, a język angielski wspomaga rozwój ich kompetencji gramatycznej w niemieckim, tj. wiedzy językowej na temat tworzenia wybranych struktur języka niemieckiego, ich budowy czy aspektów użycia.

Wiedza i doświadczenia wyniesione z nauki pierwszego języka obcego mogą pomóc w nauce kolejnego języka. Uświadamianie takiego faktu uczącym się prowadzi do bardziej efektywnego opanowania kolejnego języka. Ponadto rozumowanie dedukcyjne sprzyja ekonomizacji i automatyzacji procesu jego opanowywania.

BIBLIOGRAFIA

- Bawej I. (2013), *W jaki sposób język angielski może ułatwić proces nauki języka niemieckiego na poziomie zaawansowanym? (Raport z badań własnych)*. „Neofilolog”, nr 40/1, s. 15–28.
- Bawej I. (2016), *Nauka leksyki w języku obcym na przykładzie transferu pozytywnego języka polskiego, angielskiego i niemieckiego*. „Linguodidactica”, t. XX, s. 9–24.
- Chlewiński Z. i in. (1995), *Wnioskowanie przez analogię w procesach kategoryzacji. Psychologiczne badania biologów, fizyków i humanistów*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Decke-Cornill H., Küster L. (2010), *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Doyle A. C. (2017), *Przygody Sherlocka Holmesa*. Wydawnictwo: Algo.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli. Wydanie 1.
- Izdebska-Długosz D. (2016), *Uczyć się czy nie uczyć? – Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*. „Acta Humana”, nr 7, s. 93–103.
- Komorowska H., Obidniak D. (2002), *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kujawa B. (2003), *Język niemiecki jako drugi język obcy*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 35–39.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Rampillon U. (1995), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber.

- Schlak T. (2003), *Grammatik induktiv oder deduktiv vermitteln? Zielgruppenorientierte Methodikforschung an einem konkreten Beispiel veranschaulicht*, (w:) Eckerth J. (red.), *Empirische Arbeiten aus der Sprachlehrforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums SLF*. Bochum: AKS Verlag, s. 81–96.
- Schönpflug U. (1995), *Lerntheorie und Lernpsychologie*, (w:) Bausch K. i in. (red.), *Handbuch. Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, s. 81–96.
- Słownik łacińsko-polski* (1986), opracował K. Kumaniecki, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szarska-Wieruszewska J. (2004), *Lernerstrategien als Grundlage der lerntypischen Fehlerbehandlung. Forschungsstudien am Beispiel der Deutsch lernenden polnischen Studenten*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Szulc A. (1994), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Targońska J. (2002), *Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego. Charakterystyka, specyfika, wady i zalety nauczania niemieckiego po angielskim*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 30–37.
- Tobiasz L. (2009), *Język angielski w procesie uczenia się języka niemieckiego – pomoc czy przeszkoda? Krytyczna analiza ankiet przeprowadzonych wśród studentów anglistyki Uniwersytetu Śląskiego w grupach tłumaczeniowych z językiem niemieckim*. „Neofilolog”, nr 33, s. 257–268.
- Tönshoff W. (1995), *Lernstrategien*, (w:) Bausch K. i in. (red.), *Handbuch. Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, s. 240–243.
- Wach A., Jakowlewa-Pawlak M. (2016), *Ocena użyteczności języka ojczystego (polskiego) w uczeniu się gramatyki języków obcych (angielskiego i rosyjskiego): wyniki badania*. „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XLI, s. 473–485.
- Wiese H. (1994), *Integration des Transfers in eine Theorie des Zweitspracherwerbs*. „Info DaF21”, 4, s. 397–408.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

NETOGRAFIA

- Budziak R. (2013), *Gramatyka w nauczaniu i uczeniu się języków obcych: spojrzenie na historię i współczesność*. „Studia Germanica Gedanensia”, nr 29, s. 249–258. [Studia_Germanica_Genanensia-r2013-t29-s249-258.pdf](#). [DW 5.04.2021].
- Gwiasda D. (2015), *Hält sie, was sie verspricht? – Induktive Grammatikeinführung in der Spracherwerbsphase des Lateinunterrichts aus empirischer Sicht*. Dissertation. Göttingen.

Doktorarbeit. Publikation. Inhaltsverzeichnis.pdf. [DW 6.04.2021].
karrierebibel.de. [DW 30.03.2021].

Łuczyński E. (2010), *Akwizycja gramatyki języka polskiego*, (w:) Psychologia rozwojowa, T. 15, nr 1, s. 9–18. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-issn-2084-3879-year-2010-volume-15-issue-1-article-661>. [DW 29.03.2021].

Riehme J. (1986), *Induktives und deduktives Vorgehen*. www.fachdidaktik-einecke.de. [DW 6.04.2021].

Received: 16.06.2021

Revised: 12.01.2022

Anna Seretny

Uniwersytet Jagielloński

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

anna.barbara.seretny@uj.edu.pl

Polszczyzna jako język drugi w szkole. Wymagania leksykalne komunikacyjnej i edukacyjnej odmiany języka

Polish as a language of schooling. Lexical demands of communicative and educational language variety

In the recent years the number of migrant children in Polish schools has grown considerably. Many of them barely speak our language, most of them do not know it at all. Thanks to the state language support program most of the pupils within a year or two learn how to communicate in Polish. This ability however is often of little help during subject lessons due to immense differences between communicative and an academic language variety. The text presents the results of a preliminary study undertaken to prove that academic lexis makes on migrant children tremendous demands and to show that due to its specificity and quantity its teaching has to be both, explicit and well-organized. To achieve the research goal of the lexical material was excerpted from one of the history textbooks for primary school fourth graders and then subjected to detailed analysis which aimed at its structured organization. The paper ends with pedagogical implications: it presents some strategies for developing lexical competence of migrant pupils which can help them to meet the challenge and learn subject vocabulary more effectively.

Keywords: Polish as a language of school education, lexical demands of the language of schooling, migrant children

Słowa kluczowe: polszczyzna jako język szkolnej edukacji, wymagania leksykalne języka szkolnej edukacji, dzieci z doświadczeniem migracji

1. Wprowadzenie

Oblicze polskiej szkoły w ostatnich latach bardzo się zmienia. Ze względu na nasilenie się procesów migracyjnych do placówek oświatowych w naszym kraju trafia coraz więcej dzieci cudzoziemskich nieznających polszczyzny lub władających nią bardzo słabo¹. Bariera językowa utrudnia im adaptację w środowisku, odnalezienie się w nowej szkole, nawiązanie przyjaźni z rówieśnikami (zob. m.in. Grzymała-Moszczyńska i in., 2015; Majcher-Legawiec, 2017; Gębal, 2018; Jędryka, 2021). Umożliwienie młodym migrantom porozumiewania się z otoczeniem to aspekt bardzo ważny, lecz nie jedyny. W szkole język jest bowiem dla dzieci/młodzieży nie tylko środkiem komunikacji, lecz stanowi także narzędzie poznawania świata oraz rozwoju indywidualnego i społecznego (zob. m.in. Schleppegrell, 2004; Cummins, 1981, 2000; Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010; Szybura, 2016; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018, 2021). Wsparcie językowe, które zgodnie z polskim prawem uczniowie z doświadczeniem migracji mogą otrzymać², powinno więc umożliwiać im nie tylko jak najszybsze opanowanie polszczyzny komunikacyjnej (ang. *language of communication*), lecz także poznawanie jej odmiany edukacyjnej (ang. *language of schooling*), która, jak pokazują opracowania zagraniczne (zob. Cummins, 1981, 2008; Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010; Zwiars, 2008) oraz krajowe (zob. Grzymała-Moszczyńska i in., 2015; Jędryka, 2021), nie rozwija się samoistnie, jest nietatwa do opanowania, wymaga więc rozległej i odpowiednio ukierunkowanej interwencji dydaktycznej (zob. m.in. Zwiars, 2008; Marzano, Pickering, 2014; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018, 2019).

Niniejszy tekst przedstawia wyniki rekonesansu badawczego³ podjętego celem wykazania, że szczególnie trudne do przyswojenia dla dzieci z doświadczeniem migracji jest słownictwo, z którym stykają się w szkole ze względu na jego ilość oraz specyfikę. Część empiryczną rozpoczynają analizy złożoności warstwy leksykalnej polszczyzny edukacyjnej poprzedzone krótką

¹ Według Systemu Informacji Oświatowej (zob. sio.gov.pl), w roku 2012 uczniów takich było nieco ponad 7 000, w ciągu dziesięciu lat ich liczba wzrosła do 57 000. Są oni w różnym wieku i najczęściej uczęszczają do szkół w dużych aglomeracjach miejskich. Jako zbiorowość tworzą mozaikę językowo-kulturową, choć w niektórych placówkach wyraźnie przeważają dzieci/nastolatki pochodzenia ukraińskiego.

² Zob. najnowsze Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lipca 2020 roku w sprawie 23 sierpnia 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz. U. 2020 r., poz. 1283).

³ Stanowi on część większego projektu badań JSE.

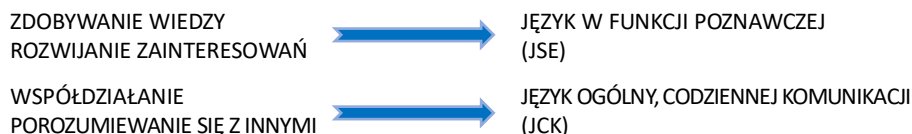
charakterystyką odmian języka obecnych w przestrzeni szkolnej. Natomiast, aby osiągnąć cel badawczy rekonesansu, z jednego tylko podręcznika do historii dla IV klasy szkoły podstawowej wyeksцерpowano słownictwo, którego znajomość uznano za konieczną do w miarę swobodnej lektury tekstów. Podano je następnie wieloaspektowemu oglądowi, dzięki któremu możliwe stało się jego uporządkowanie. W końcowej części artykułu pokazano sposoby wykorzystania wyselekcjonowanych treści, czyli przykładowe rozwiązania dydaktyczne, które u uczniów z doświadczeniem migracji mogą usprawnić niełatwy proces 'leksykalnego doganiania' polskich rówieśników.

2. Odmiany języka w przestrzeni edukacyjnej

Zadaniem szkoły jest umożliwianie uczniom zdobywania wiedzy przedmiotowej, rozwijania zainteresowań; powinna ona także kształtować u nich umiejętność efektywnego współdziałania w zespole, uczyć sposobów skutecznego porozumiewania się z innymi w różnych kontekstach i sytuacjach, przekazywać wartości oraz normy ważne dla społeczeństwa. Wszystkie te procesy wymagają działań językowych, ich charakter, a w konsekwencji stopień złożoności koniecznych do ich realizacji środków jest jednakże bardzo zróżnicowany, to zaś sprawia, że język obecny w przestrzeni szkolnej nie jest tworem jednolitym. Do realizacji potrzeb komunikacyjnych, funkcjonowania w grupie społecznej, do mówienia o rzeczach skomplikowanych w sposób prosty, łatwo pojmowalny służy język ogólny, tu nazywany zgodnie z nomenklaturą glotto-dydaktyczną (zob. Seretny, 2018) – językiem codziennej komunikacji (dalej: JCK). Używa się go w szkole w sytuacjach mniej sformalizowanych: na przerwach, w szatni, a jeśli na lekcjach, to raczej w komunikacji z rówieśnikami lub podczas nieformalnych rozmów z nauczycielami. Język bazujący na JCK, lecz służący poznaniu nosi zaś miano języka szkolnej edukacji⁴ (dalej: JSE). Jest on wykorzystywany przede wszystkim jako narzędzie zdobywania, przekazywania wiedzy i/lub umiejętności, a także werbalizacji poznania (zob. schemat 1). Stanowi specyficzne, specjalistyczne uzupełnienie, rozszerzenie JCK, większości komunikatów (s)formułowanych w JSE nie da się bowiem przełożyć na JCK z zachowaniem dokładnie tego samego poziomu ścisłości informacyjnej (zob.

⁴ W polskojęzycznej literaturze przedmiotu w odniesieniu do edukacyjnej odmiany języka równolegle funkcjonuje kilka określeń: *język edukacyjny* (Szybura, 2016), *język specjalistyczny* (Majcher-Legawiec, 2017), *język szkolnej edukacji* (Seretny, 2018; 2021), *język edukacji szkolnej* (Pamuła-Behrens, 2018; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018; 2019). Tu używane będzie sformułowanie *język szkolnej edukacji* jako paralelizm składniowy do *języka codziennej komunikacji*.

Warchała, 2003: 27; Grucza, 2008: 14). Opanowanie JSE to zatem niezbędny warunek sukcesu edukacyjnego (zob. Schleppegrell, 2004: 2; Pamuła-Behrens, 2018: 178; Seretny, 2018: 143), przyswojenie aparatu pojęciowego dziedziny pozwala bowiem uczniom precyzyjnie mówić o przedmiocie danej nauki, czego, ze względu na poziom abstrakcji, najczęściej nie da się zrobić za pomocą JCK.



Schemat 1: *Zadania szkoły a odmiany języka* (źródło: oprac. własne).

Uczącym się z doświadczeniem migracyjnym przy odpowiednim wsparciu glottodydaktycznym przyswojenie JCK zajmuje zazwyczaj około 2 lat (Cummins, 1981: 148). Jego znajomość, aczkolwiek ważna, nie umożliwi im jednak, jak już wspomniano, pełnego uczestnictwa w zajęciach przedmiotowych (zob. m.in. Scarella, 2003; Schleppegrell, 2004; Zwiers, 2008; Snow, Ucelli, 2009; Nagy, Townsend, 2012; Cummins, 2000; Marzano, Pickering, 2014; Pamuła-Behrens, 2018; Seretny, 2018; 2021), dlatego równoległe, na bazie JCK, muszą poznawać JSE właściwy etapowi kształcenia, na którym są. Osiągnięcie biegłości w JSE na poziomie porównywalnym z jednojęzycznymi rówieśnikami jest procesem znacznie dłuższym, trwającym niekiedy nawet do 5 lub 6 lat (Cummins, 1981: 148) i to **przy właściwie zorganizowanym wsparciu**. Bez takiego wsparcia, nawet po upływie czasu znacznie dłuższego może ono zakończyć się porażką ze względu na specyfikę i złożoność JSE.

3. Język codziennej komunikacji a język szkolnej edukacji

JCK jest ubogi w środki. Ich zakres niezbędny do realizowania ‘codziennych’ intencji, werbalizacji podstawowych potrzeb i emocji zazwyczaj ogranicza się do słownictwa najczęściej używanego oraz prostych struktur gramatycznych, sam przekaz jest zaś często wspierany/uzupełniany niewerbalnie. Szacuje się, że zaledwie około 1000 wyrazów o najwyższej frekwencji pokrywa w niemal 98% wypowiedzi mówione dotyczące tego co ‘tu i teraz’ i prawie 72% niespecjalistycznych tekstów pochodzących z prasy przeznaczonej dla szerokiego kręgu odbiorców (zob. Zgółkowa, 1992; Nation, 2001). Wypełnienie leksykalne wypowiedzi codziennego języka mówionego jest także mało urozmaicone. W zdaniach pojawia się sporo wyrazów synsemantycznych, tj. partykuł, zaimków (zwłaszcza wskazujących), spójników, wykrzykników. Mniej jest w nich jednostek autosemantycznych (tj. rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków) niosących konkretne treści (zob. O’Loughlin, 1997)⁵.

⁵ Podział na wyrazy synsemantyczne i autosemantyczne przyjmuję za Zgółkową (1992).

Te zaś, które się pojawiają, są najczęściej atematyczne (zob. Michèa, 1950), tj. znaczeniowo pojemne, czyli możliwe do użycia w zróżnicowanej gamie kontekstów. Przeciętny dorosły użytkownik zatem, choć w swoim słowniku mentalnym zazwyczaj ma przynajmniej kilkadziesiąt tysięcy wyrazów⁶, kiedy posługuje się językiem na co dzień, pożytkuje jedynie niewielką część posiadanych zasobów. Składnia wypowiedzi ‘codziennych’ jest równie mało wyrafinowana jak ich wypełnienie leksykalne. Dominują zdania pojedyncze nierozwinięte, a ze złożonych – współrzędne (zob. m.in. Wilkoń, 1987), w których widać tendencję do luźnego i/lub niepełnego porządkowania wyrazów pod względem logiczno-syntaktycznym. W wypowiedziach pojawiają się więc powtórzenia, potoki składniowe, a także anakoluty.

JSE, czyli odmiana języka, z którą uczniowie stykają się w szkole, by za jej pomocą zdobyć nową wiedzę i umiejętności (Pamuła, 2018) i osiągnąć edukacyjny sukces (Scarella, 2003; Seretny, 2018; 2021), diametralnie różni się od JCK. Teksty w nim formułowane, najczęściej poruszają tematy abstrakcyjne, specjalistyczne, oderwane od ‘tu i teraz’. W konsekwencji są więc mocno nasycone treścią, tj. wyrazami autosemantycznymi, w tym: terminami właściwymi danej dziedzinie, wyrazami rzadko używanymi w JCK, abstrakcyjnymi, o złożonej budowie oraz leksyką obcego pochodzenia (zob. Seretny, 2018; 2021). Wypowiedzi, z którymi uczniowie obcuja na lekcjach, cechuje też duże obciążenie informacyjne i niski stopień redundancji. To zaś, w sposób automatyczny, znajduje przełożenie na ich wysoki wskaźnik zróżnicowania leksykalnego⁷. Teksty napisane w JSE mają również skomplikowaną strukturę składniową. Są w zdecydowanej większości zbudowane ze zdań, jeśli pojedynczych, to rozwiniętych, przede wszystkim zaś z wielokrotnie złożonych o wysokim wskaźniku nominalizacji. Pojawiające się w ich strukturze rozmaite spójniki skorelowane oraz wskaźniki nawiązania i/lub zespolenia (np. *biorąc pod uwagę, że ...; nie tyle ..., ile ...*), choć nadają wypowiedziom spójność, nie ułatwiają ich przetwarzania, gdyż na co dzień rzadko są używane. Rozumienie (poziom recepcji) i podejmowanie (poziom produkcji) działań językowych osadzonych w wiedzy przedmiotowej wymaga też uruchomienia procesów myślowych wyższego rzędu, takich jak: stawianie hipotez, ewaluacja, inferencja, uogólnianie, przewidywanie czy klasyfikowanie, które w codziennej komunikacji często pozostają w uśpieniu.

⁶ Wielkość tego zasobu determinuje wiele czynników, wśród których dwa, wykształcenie i czytanie, mają znaczenie kluczowe.

⁷ Jest to zależność zachodząca między wyrazami stanowiącymi *słownik* tekstu, a wszystkimi w nim użytymi, czyli *tekstem*. Im jest wyższe, tym wypowiedź jest bogatsza pod względem leksykalnym.

JSE i JCK to zatem dwie bardzo różne ilościowo i jakościowo odmiany polszczyzny obecnej w przestrzeni szkolnej. Czas, jakiego potrzebują na opanowanie każdej z nich uczący się z doświadczeniem migracji, a także rodzaj wsparcia, które im należy zapewnić, muszą więc być inne. Będą one też zależne od dwóch czynników, tj. etapu edukacyjnego, na którym uczniowie wejdą w polski system edukacji (im etap niższy, tym czas krótszy i zakres koniecznego wsparcia mniejszy) oraz typologicznej i genetycznej odległości dzielącej ich język wyjściowy od polszczyzny (uczniowie chińscy, niezależnie od wieku potrzebują i czasu, i wsparcia znacznie więcej niż ich ukraińscy rówieśnicy).

4. Rekonesans badawczy

Celem rekonesansu badawczego podjętego w roku 2019/2020 było wykazanie, że dla dzieci z doświadczeniem migracji, które trafiają do polskiej szkoły, szczególnie trudne do opanowania jest słownictwo JSE, gdyż jest go bardzo dużo, ze względu na niższą frekwencję i abstrakcyjność jest też znacznie trudniejsze (zob. Gleason, Rattner, red., 2005; Seretny, 2016). Podjęcie przemyślanej interwencji dydaktycznej wymaga więc odpowiednio ukierunkowanej selekcji leksykalnych treści nauczania i ich organizacji.

Przedmiotem badań w rekonesansie uczyniono słownictwo jednej z pododmian JSE. Krokiem pierwszym było przyjrzenie się obecnym w warstwie leksykalnej JSE rodzajom jednostek i ich statusowi (zob. 4.1). Działania te miały pomóc w innej niż alfabetyczna organizacji pozyskanego materiału. W fazie następnej rekonesansu wyekscerpowane z wybranego podręcznika słownictwo poddano 'rodzajowemu' i tematycznemu uporządkowaniu (zob. 4.2). Oparto je na podejściu onomazjologicznym, które nawiązuje do struktury słownika mentalnego użytkownika języka (zob. Aitchison, 1994; por. Gleason, Rattner, red., 2005). Punkt wyjścia w tym podejściu stanowi znaczenie wyrazów, forma zaś brana jest pod uwagę jako czynnik kolejny⁸. Organizacja leksykalnych treści nauczania umożliwiła zaproponowanie rozwiązań dydaktycznych wspierających rozwój kompetencji leksykalnej uczniów cudzoziemskich i dostosowanych do ich możliwości językowych (zob. 4.3).

4.1. Faza pierwsza – badania jednostek JSE

JSE, w przeciwieństwie do codziennego języka ogólnego, jest o wiele bardziej niejednolity co do zakresu oraz rodzaju funkcjonujących w jego ramach środków

⁸ W porządkowaniu opartym na podejściu semazjologicznym (językowym) punktem wyjścia jest wyraz jako znak konceptu. W jego ramach powstają słowniki uporządkowane alfabetycznie, najczęściej inicjalnie, rzadziej – finalnie.

językowych. W sposób najbardziej wyrazisty uwidocznią się to na płaszczyźnie leksykalnej, na niej też najlepiej widać heterogeniczność polszczyzny edukacyjnej, w istocie rzeczy, tworzy ją bowiem kilka specjalistycznych odmian i pododmian o dużym zróżnicowaniu wewnętrznym (Seretny, 2021) (zob. tabela 1).

ODMIANY JSE	PRZEDMIOTOWE PODODMIANY JSE		
	JSE używany na lekcjach takich jak:		
HUMANISTYCZNA	– Historia	– język polski – język obcy ⁹	– wiedza o społeczeństwie
ŚCISŁA	– matematyka – informatyka	– fizyka	– chemia
PRZYRODNICZA	– przyroda	– biologia	– geografia
ARTYSTYCZNA	– muzyka	– plastyka	– zajęcia praktyczne
SPORTOWA	– wychowania fizyczne		

Tabela 1: JSE – odmiany i pododmiany (źródło: opracowanie własne).

Język używany na zajęciach sportowych jest ‘słownikowo prostszy’ niż ten używany na lekcjach przedmiotów ścisłych (odmiana sportowa vs ścisła). Dostępność przekazów na fizyce nie gwarantuje zaś ich rozumienia na matematyce (pododmiana właściwa fizyce vs pododmiana właściwa matematyce), choć jakaś część środków leksykalnych dla obu przedmiotów jest wspólna. Poszczególne pododmiany przedmiotowe JSE są niejedolite tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym, na kolejnych etapach edukacji pojawia się bowiem coraz więcej nowych terminów (zob. Jaworski, 1990: 11), znaczenia innych są zaś stopniowo precyzowane pod względem treści i/lub zakresu użycia. ‘Rośnie też wraz z uczniami’ stopień złożoności używanych w nim struktur leksykalnych¹⁰. Na początku nauki matematyki uczący się zazwyczaj *dzielą i mnożą* (klasy I-III), potem *obliczają ilorazy i iloczyny* (klasy IV-VIII), by w końcu wykonywać działania *z zastosowaniem prawa przemienności i łączności mnożenia* (liceum) (zob. Seretny, 2021: 120).

Przegląd literatury (zob. m.in. Porayski-Pomsta, 1990; Jaworski, 1990; Snow, Uccelli, 2009; Townsend D. i in., 2012; Marzano, Pickering, 2014) oraz analizy własne pozwoliły ustalić, że wyrazy tworzące poszczególne pododmiany JSE, niezależnie od ich zróżnicowania wynikającego z charakteru przedmiotu czy etapu edukacji, z glottodydaktycznego punktu widzenia można z reguły podzielić na dwa zbiory. Są to:

- terminy (T), właściwe danej pododmianie JSE,
- jednostki współdzielone z JCK.

⁹ W zróżnicowanym stopniu, zależnym od poziomu zaawansowania uczniów.

¹⁰ Na początkowych szczeblach edukacji JSE jest w każdym z powyższych przypadków bliższy językowi codziennej komunikacji, na kolejnych zaś staje się coraz bardziej od niego odległy.

Poprawny opis obserwowanej lub niedostępnej bezpośrednio poznaniu rzeczywistości „wymaga znajomości przynajmniej podstaw języka, jakim posługuje się dana nauka” (Porayski-Pomsta 1990: 25), czyli znajdujących się w **zbiorze pierwszym** specjalistycznych terminów (T). Są nimi, jak piszą Lukszyn i Zmarzer (2001: 21) „pojedyncze słowa lub ich połączenia o specjalnym, konwencjonalnie ustalonym, niezależnym od kontekstu znaczeniu naukowym, przyporządkowane do pojęć wchodzących w zakres określonej dziedziny wiedzy, które stanowią podstawę komunikacji w jej zakresie” (dla historii to na przykład: *rokosz*, *koronacja*). A choć nasycenie nimi wypowiedzi rzadko przekracza 20% (zob. Maniowska, 2015: 101), są one głównymi nośnikami jej treści. Terminologia stosowana w szkole jednakże, na co zwraca uwagę przywołany wcześniej Porayski-Pomsta (1990: 24), nie zawsze ściśle odpowiada naukowej, gdyż służy nauczaniu. To zaś oznacza, że na warunki naukowe systemu terminologicznego nałożone być muszą „warunki dydaktyczne, tj. m.in. przystępności, stopniowalności, potrzeby i przydatności, jasności, pogłębłości”, w rezultacie więc „terminy stosowane zwłaszcza na niższych szczeblach edukacji bliższe są nazwom w potocznym tego słowa znaczeniu niż terminom naukowym” (ibid.). W obrębie przedmiotów szkolnych nazwy owe pełnią jednak funkcję pojęć systemowych, tj. jednostek tworzących pewien zhierarchizowany system, których znaczenie uczeń musi przyswoić.

W **zbiorze drugim** znajdują się jednostki wspólne dla JSE i JCK, które można podzielić na kolejne dwie grupy. W pierwszej (I) są wyrazy, których obie strony, pojęciowa oraz brzmieniowa, należą do JCK i są używane także w JSE. Należą do nich słowa:

- (i)^A o wysokiej/przeciętnej frekwencji, np. *burza*, *król*, *odebrać* (zob. Zgółkowska, 1992);
- (i)^B spotykane rzadziej, np. *ustanowić*, *poślubić*, *sztandar* (ibid.);
- (i)^C wieloznaczne, które w znaczeniu podstawowym¹¹ są dość często używane w JCK, w kolejnym zaś – rzadziej; w tym kolejnym natomiast funkcjonują w JSE, np. *panować* w znaczeniu ‘kontrolować’ (JCK) oraz *panować* w znaczeniu ‘władać, rządzić’ (JSE-humanistyczny); *wiek* w znaczeniu ‘liczby przeżytych lat’ (JCK) oraz *wiek* jako ‘stulecie’ (JSE-humanistyczny).

(podział własny)

Do grupy drugiej zbioru drugiego (II) należą zaś wyrazy będące częścią JCK, które w JSE nabierają nowego znaczenia, do JSE przynależą więc wyłącznie strona pojęciowa tych jednostek, brzmieniowa zaś należy do JCK. To zasadniczo

¹¹ Znaczenie podstawowe, to takie, które przeciętny użytkownik języka przywołuje z pamięci jako pierwsze. Jako pierwsze jest też zazwyczaj wyjaśniane w słownikach.

różni je od terminów (T), w przypadku których, jak piszą Ligara i Szupelak (2012: 33), zarówno strona brzmieniowa, jak i pojęciowa należą jedynie do JSE. Są to zatem jednostki leksykalne zaadaptowane, 'przysposobione' przez JSE, które nazywane są ukrytymi terminami fachowymi lub terminoidami (Ligara, Szupelak, 2012: 33)¹².

Jednostki należące do poszczególnych pododmian JSE mają bardzo różny stopień trudności ze względu odmienną frekwencję występowania, abstrakcyjność i/lub stopień złożoności. Z terminami właściwymi danej dziedzinie (T) uczniowie mają kontakt przede wszystkim podczas lekcji w szkole: rzadko poza nią mogą usłyszeć, że *rokosz to zbrojne wystąpienie szlachty przeciwko królowi* lub że *unia realna to związek dwóch lub większej liczby państw, oparty na wspólnych instytucjach państwowych*. Opanowanie terminów wymaga zrozumienia, do jakiego fragmentu rzeczywistości pozajęzykowej się odnoszą, czyli o jakim zjawisku mówią oraz co o nim mówią, jaki przedmiot desygnują itp. Proces ten daleki jest więc od naturalnego, a trudności z ich przyswajaniem mogą mieć charakter nie tylko językowy, lecz także poznawczy¹³ (zob. Townsend i in., 2012). Wyrazy JSE współdzielone z JCK należące do grupy pierwszej (I), zwłaszcza o wyższej frekwencji (i)^A, będą natomiast tymi, które uczniom sprawią nieco mniej trudności, gdyż częściej przewijają się w komunikacji (np. *historia, król, mówić o czymś*). Istnieje więc spora szansa na zetknięcie się z nimi także poza murami szkoły. Prawdopodobieństwo to jest już mniejsze w przypadku wyrazów współdzielonych z JCK, lecz zdecydowanie rzadziej używanych (i)^B, np. *władza, osada, biskupstwo*. Wysoka frekwencja, która zazwyczaj wspomaga zapamiętywanie, jako pochodna liczby ekspozycji/kontaktów (zob. Gleason, Rattner, red., 2005), może natomiast znacznie utrudniać uczniom opanowywanie wyrazów (i)^C oraz terminoidów (grupa II), gdyż ich obecność w JCK sprzyja utrwalaniu znaczeń, których w JSE nie mają (zob. Gibbons, 2001; Thürmann, Vollmer, Pieper, 2010).

W tym miejscu warto też zaznaczyć, że stopień trudności poszczególnych jednostek JSE wynikający z ich różnej frekwencji czy poziomu abstrakcyjności, może nie odpowiadać temu, jaki 'przypiszą' im sami uczniowie. Łatwość

¹² *Fotosynteza* – to termin, którego definicja brzmi: 'proces wytwarzania związków organicznych z materii nieorganicznej zachodzący przy udziale światła w komórkach zawierających chlorofil'. *Cień* natomiast to *terminoid*, bo o ile w JCK definiowany jest jako 'ciemne odbicie na powierzchni oświetlonego przedmiotu' lub 'obszar osłonięty od słońca i dzięki temu chłodniejszy', o tyle w JSE przedmiotów ścisłych należy go rozumieć jako: 'ciemny obszar widoczny na ekranie ustawionym za nieprzeźroczystym przedmiotem oświetlonym przez źródło światła'.

¹³ Dla przykładu: aby uczeń mógł zrozumieć, a następnie odpowiedzieć na krótkie pytanie dotyczące budowy atomu, musi posłużyć się takimi terminami jak: *neutron, proton, elektron, dodatni, ujemny, powłoki elektronowe*.

lub trudność jest bowiem także zależna od odległości genetycznej i typologicznej dzielącej ich język wyjściowy od polszczyzny.

4.2. Faza druga – ekscerpcja i organizacja materiału leksykalnego

Etap I badań polegał na ekscerpcji leksykalnych treści nauczania historycznej pododmiany JSE. Poprzedziło ją ustalenie potencjału słownikowego ucznia z doświadczeniem migracji. Należy przypomnieć, że uczeń taki, trafiając do polskiej szkoły, najpierw wprowadzany jest w świat komunikacyjnej odmiany polszczyzny. Oznacza to, że w pierwszej kolejności poznaje około 1500–2000 **wyrazów najczęściej używanych** i to one stanowią jego główny kapitał leksykalny. Ponieważ zasób słownikowy 6-, 7-letniego dziecka rozpoczynającego naukę w szkole jest przynajmniej dwa razy większy, a z każdym rokiem wzbogaca się o kolejne 3000–4000 słów¹⁴ (zob. np. Snow, Uccelli, 2009), w leksykalnych treściach nauczania poza terminami i terminoidami konieczne stało się uwzględnienie także słownictwa nieterminologicznego, lecz potrzebnego do lektury tekstów podręcznikowych, czyli wyrazów należących do JCK z grupy (i)^A, (i)^B (i)^C, a wykraczających poza zasób minimum, tj. poza przedział 1–2000 jednostek o najwyższej frekwencji (zob. Zgółkowa, 1992; por. Seretny, 2011). Wymienione rodzaje jednostek leksykalnych zostały następnie wyekscerpowane z podręcznika, o którego wyborze na potrzeby rekonesansu zadecydowały dwa czynniki. Była to książka dla IV klasy szkoły podstawowej (Olszewska, Surdyk-Fertsch, Wojciechowski, 2020). Wówczas nauka historii się zaczyna, a to umożliwiało ogląd pododmiany historycznej JSE u podstaw. Według rankingów zaś, pozycje wydawnictwa Nowa Era są najczęściej kupowane, można więc było założyć, że to z nich właśnie uczy się najwięcej dzieci.

Wyłoniony materiał leksykalny¹⁵ okazał się, jak przypuszczano, niezwykle obszerny: w **każdej** niemal lekcji podręcznika znajdowano, z wyłączeniem nazw własnych, około 200 wyrazów nieobecnych na listach frekwencyjnych w przedziale 1–2000 (zob. Aneks), w całej książce było ich natomiast ponad 2500 (*sic!*). W kolejnym etapie badań wyekscerpowane wyrazy były katalogowane. Najpierw na liście I gromadzono szkolne *terminy* i *terminoidy*. Przy ich wyłanianiu kierowano się wytycznymi sformułowanymi przez Porayskiego-Pomstę (1990) i Jaworskiego (1990)¹⁶. Pozostałe jednostki dzielono na *wyrazy tematyczne przydatne na historii* (lista II) oraz *wyrazy ogólne przydatne na historii*

¹⁴ Dzieci z doświadczeniem migracji trafiają do szkół w różnym wieku.

¹⁵ We wstępnej ekscerpcji materiału brał udział jeden z moich ówczesnych magistrantów, Michał Giegel.

¹⁶ W Polsce aż do teraz nie zajmowano się systemowo leksyką języka edukacyjnego.

(lista III)¹⁷. Lista I wstępnie liczy około 600 wyrazów, II – prawie 1000, III – niemal 1000. Wyrazy z dwu pierwszych list były potem przyporządkowane do kręgów tematycznych, których na podstawie analizy treści podręcznika wyróżniono 16. Znalazły się wśród nich, m.in., CZAS, WŁADZA KOŚCIELNA I JEJ ORGANIZACJA, PAŃSTWO I PRAWO, WŁADZA ŚWIECKA I JEJ ORGANIZACJA, RELACJE MIĘDZYNARODOWE, KONFLIKTY ZBROJNE. Przydzielone do kręgów wyrazy poddawano następnie porządkowaniu gniazdowemu, którego celem było pokazanie zależności formalnych między niektórymi tworzącymi krąg jednostkami. Zestawienia (zob. Zestawienie 1,2) mają więc układ gronowy (Seretny, 2011). Lista trzecia (III) będzie opracowywana w podobny sposób, tj. tematycznie i gniazdowo, choć jest to zadanie dużo trudniejsze ze względu na mniejszy stopień wyspecjalizowania jednostek. Niewykluczone, że o uporządkowaniu decydowała będzie także ich frekwencja.

Zestawienie 1 *Krąg tematyczny **Władza świecka i jej organizacja**
Słownictwo historyczne z lekcji – Mieszko I i chrzest Polski*

dynastia = ród panujący
monarcha
 | monarchia
korona
książę
 | księżna
 | księżniczka władca/władczyni = monarcha, książę księżna
 | księstwo | władza
pan
 | panować
 | panowanie
rycerz
 | rycerski
lud
poddany
służba

(fragmenty)

Zestawienie 2 *Krąg tematyczny **Władza świecka i jej organizacja**
Słownictwo niezbędne na historii z lekcji – Mieszko I i chrzest Polski*

wstąpić na tron
przejąć władzę = przejęcie władzy
wzmocnić władzę = wzmocnienie władzy
podbić inny kraj

(fragmenty)


¹⁷ Różny status poszczególnych jednostek (i^A, i^B itp.) docelowo oznaczony zostanie kolorami.

4.3. Badania a wspieranie rozwoju kompetencji leksykalnej uczniów cudzoziemskich

Wskazanie treści nauczania pozwala odpowiedzieć na pytanie niezwykle istotne w dydaktyce, a mianowicie: *Czego uczyć?* Organizacja natomiast pokazuje, które z nich są ważniejsze, a które pełnią funkcję pomocniczą. Wiadomo wówczas, na czym w pierwszej kolejności koncentrować działania, jaką wagę i do czego przykładać. Dzięki powstaniu w przyszłości pełnych list, tj. także dla klas V-VIII nauczyciele zyskają więc pomoc, która umożliwi im właściwie ukierunkowane rozwijanie kompetencji leksykalnej uczniów z doświadczeniem migracji w zakresie historycznej pododmiany JSE.

Na pytania: *W jakiej kolejności uczyć?* oraz *Jak uczyć?* odpowiedzieć natomiast można już teraz, mimo że same treści jeszcze nie zostały w pełni wyłonione. O ich sekwencji zadecyduje układ podręcznika – uczniowie z doświadczeniem migracji na organizowanych dla nich zajęciach dodatkowych muszą podążać w tę samą stronę co ich polscy rówieśnicy. Ze względu zaś na niepełne kompetencje językowe ścieżka leksykalna, którą będą szli, musi mieć charakter glottodydaktyczny (zob. m.in. Komorowska, 2003; Nation, 2001; Dźwierżyńska, 2011; Seretny, 2015; Targońska, 2017). Ze słownictwem przedmiotowym uczniowie muszą więc spotkać się w przystępnej dla siebie formie (np. ilustracji czy uproszczonego, skontekstualizowanego opisu słownego). Powinni też gromadzić nowo poznawane wyrazy w kręgach tematycznych, budując, na przykład, na własny/grupowy użytek małe tezaury za pomocą chociażby techniki KIM¹⁸:

- K = Kluczowe hasło (wraz z niezbędnymi informacjami gramatycznymi)
- I = Informacja o słowie (definicja, eksplikacja znaczenia) wraz z przykładem użycia
- M = Memo (czyli coś, co umożliwi zapamiętanie/przywołanie słowa z pamięci: obrazek, fotografia, zdanie, schemat, symbol itp.)

K	I	M
<p>tron <i>wstąpić na tron</i> (zacząć rządzić) ≠ <i>stracić tron</i> (przestać rządzić)</p>	<p>specjalne krzesło dla króla</p> <p><i>Mieszko II wstąpił na tron w 1025 roku, stracił go w 1031 roku</i></p>	

Na semantyzacji nie można jednak poprzestać, to najczęstszy bodaj błąd popełniany przez uczących (zob. Targońska, 2017). Nowo poznane wyrazy należy więc następnie wykorzystywać w ćwiczeniach, te zaś powinny być oparte na

¹⁸ Adaptacja angielskiej wersji, gdzie K (*key concept*), I (*information*), M (*memory clue*).

tekstach. Teksty podręcznikowe jednakże często są dla dzieci/nastolatków z doświadczeniem migracji zdecydowanie za trudne ze względu na mniejszą pojemność słownikową. Stąd konieczność przygotowywania dla takich uczniów wersji uproszczonych, tj. równoległych do podręcznikowej, lecz łatwiejszych (leksykalnie, składniowo). W dydaktyce JSE (zob. m.in. Zwiers, 2008; Marzano, Pickering, 2014; Pamuła-Behrens, Szymańska, 2018) stanowią one swego rodzaju rusztowanie, które umożliwia stopniowe włączanie uczniów cudzoziemskich w działania rówieśników.

Poniżej znajduje się przykładowy tekst oryginalny¹⁹ wraz z jego wersją uproszczoną. W pierwszym na szaro zaznaczono wyrazy potencjalnie trudne (z wyłączeniem nazw własnych), tj. wychodzące poza zrąb słownictwa najczęściej używanego, czyli poza przedział 1–2000 (zob. Zgółkowa, 1992; Seretny, 2011) Wersja taka, choć nie oddaje w pełni wszystkich treści oryginału, jest dla uczniów, którzy poznali jedynie podstawy polszczyzny, dostępna leksykalnie. Umożliwia więc im podjęcie działań językowych.

WERSJA ORYGINALNA

(Olszewska, Surdyk-Fertsch, Wojciechowski, 2020: 40)

Jak powstało nasze państwo?

Dzieje naszego państwa sięgają średniowiecza. Ponad 1000 lat temu Polska wyglądała jednak zupełnie inaczej niż teraz. Nie było tu miast, dróg ani mostów. Na całym terenie rosły gęste puszcze. Tylko w niektórych miejscach, na leśnych polanach i nad brzegami rzek, leżały niewielkie osady Słowian. Zajmowali się oni uprawą roli, hodowlą bydła i rzemiosłem. Słowianie byli podzieleni na liczne plemiona. Kontakt między nimi był ograniczony, bo gęsta puszcza utrudniała wymianę informacji czy handel. Wszyscy Słowianie mówili jednak tym samym językiem, mieli takie same zajęcia i wyznawali wielobóstwo, czyli wiarę w wielu bogów. Szczególnie czcili siły natury: słońce, wiatr i pioruny. Do najważniejszych bóstw należeli: Swaróg – pan słońca i ognia, oraz władca burz – Perun.

Jednym z plemion słowiańskich żyjących na terenie dzisiejszej Polski byli Polanie. Nazwa *Polanie* pochodzi od słowa *pole* i oznacza ludzi, którzy żyją na polach, czyli rolników. W X wieku władcy Polan z dynastii Piastów podbili sąsiednie plemiona i stworzyli silne państwo. Nazwa *Polska* wywodzi się właśnie od nazwy tego plemienia.

166 wyrazów tekstowych (z tytułem)
28 leksemów trudnych (23,7%) / 118 leksemów

¹⁹ Notabene, według aplikacji jasnopis.pl, pierwszy ma współczynnik 3/7, czyli jest zrozumiałą dla przeciętnego Polaka, którym 10-letnie polskie dziecko jeszcze nie jest, a z pewnością nie jest nim uczeń z doświadczeniem migracji.

Początek historii Polski, czyli jak powstało nasze państwo?

Historia Polski ma już więcej niż 1000 lat. Kiedyś Polska wyglądała jednak zupełnie inaczej niż teraz. Nie było tu miast, dróg ani mostów. Wszędzie rosły wielkie, gęste lasy. Ludzie mieszkali tylko blisko rzek i w miejscach, gdzie nie było drzew, czyli na polanach. Byli to Słowianie. Słowianie byli rolnikami, mieli zwierzęta i potrafili też robić różne potrzebne im na co dzień przedmioty. Dzielili się na różne grupy, które nazywamy plemionami, ale mówili tym samym językiem, mieli takie same zajęcia i wierzyli w tych samych wielu bogów: Swaróg był panem słońca i ognia, Perun – był panem burz (wiatru i piorunów). Słowianie rzadko się spotykali, bo lasy były ogromne, więc kontakty i handel były trudne.

Jedną z grup, która mieszkała na terenie dzisiejszej Polski, byli Polanie. Nazwa *Polanie* pochodzi od słowa *pole* i oznacza ludzi, którzy żyją na polach, czyli rolników. W X wieku władcy Polan z królewskiej rodziny Piastów podbili sąsiadów, zabrali im ziemię i stworzyli silne państwo. Nazwa *Polska* pochodzi od nazwy tej grupy.

172 wyrazy tekstowe (z tytułem)
5 leksemów trudnych (4%) / 108 leksemów

Materiałom uproszczonym muszą towarzyszyć liczne ćwiczenia, które należy konstruować tak, by możliwe było stopniowe wycofywanie wsparcia. Jest to konieczne, gdyż lektura wyłącznie wersji ułatwionych nigdy nie dałaby szans dzieciom z doświadczeniem migracji na 'językowe dogonienie' rówieśników, zawsze byli co najmniej 'krok, jeśli nie dwa za nimi'. Działania takie pozwalają też na urzeczywistnienie ważnej w dydaktyce zasady *use as you learn*, nie zaś *learn now, use later* (zob. Targońska 2017). W ramce poniżej znalazły się więc słowa z oryginalnego tekstu, których trzeba się nauczyć w pierwszej kolejności, gdyż znajdują się na wstępnie opracowanych listach. Wyrazy te trzeba następnie wykorzystać w ćwiczeniach.

Zapamiętaj!	
historia	= dzieje
wielki las	= puszcza
wierzyć	= wyznawać wiarę
król, książę	= władca
rodzina króla	= dynastia
zabrać komuś kraj	= podbić
robić trudnym	= utrudniać
miejsce w lesie/puszczy, gdzie nie ma drzew	= polana
robienie różnych potrzebnych w domu przedmiotów	= rzemiosło
duża grupa ludzi, często rodzin, która mieszka razem ma taki sam język, religię, kulturę, zajęcia	= plemię

Uzupełnij tekst wyrazami z ramki i postaraj się je zapamiętać! Uważaj na poprawne formy!

Jak powstało nasze państwo, czyli początki Polski?

..... Polski, czyli jej historia, mają już więcej niż 1000 lat. Kiedyś Polska wyglądała jednak zupełnie inaczej niż teraz. Nie było tu miast, dróg ani mostów. Wszędzie rosły gęste Ludzie mieszkali tylko blisko rzek i na Byli to Słowianie. Słowianie byli rolnikami, mieli zwierzęta i znali też Dzielili się na różne, ale mówili tym samym językiem, mieli takie same zajęcia i wiarę w wielu bogów: Swaróg był panem słońca i ognia, Perun – był panem burz (wiatru i piorunów). Słowianie rzadko się spotykali, bo gęste lasy kontakty.

Jednym z plemion, które mieszkało na terenie dzisiejszej Polski, byli Polanie. Nazwa *Polanie* pochodzi od słowa *pole* i oznacza ludzi, którzy żyją na polach, czyli rolników. W X wieku władcy Polan z Piastów swoich sąsiadów i stworzyli silne państwo. Nazwa *Polska* pochodzi od nazwy tej grupy.

Od ćwiczeń koncentrujących się na warstwie językowej można przejść do tych skupionych na znaczeniu, tj. pytań o rozstrzygnięcie, czy też prowadzących do zrekonstruowania treści tekstów itp. Mogą być one otwarte (i) lub zawierać jednostki leksykalne pożądane w odpowiedziach (ii), np.:

(i) Jak wyglądała Polska 1000 lat temu?

Jak nazywało się plemię, które mieszkało na terenie dawnej Polski?

Kim był Swaróg?

Czy Słowianie mieli jeden język?

(ii) Jak długa jest historia Polski? (*dzieje*)

Dzieje Polski mają już więcej niż 1000 lat.

Czy Słowianie mieli jednego Boga? (*wyznawać*) Nie, Słowianie *wyznawali* wiarę w wielu Bogów.

5. Zakończenie

Polska szkoła stopniowo przestaje być „miejszem, gdzie o wielojęzyczności i wielokulturowości uczniowie dowiadują się z podręczników” (Szybura, 2016: 112). Jest w niej coraz więcej dzieci z doświadczeniem migracji, które, by efektywnie uczestniczyć w zajęciach szkolnych, muszą systemowo poznawać edukacyjną odmianę polszczyzny. Wstępne wyniki badań prowadzonych w ramach opisanego tu rekonesansu pokazują, jak trudne może być dla nich opamiętanie słownictwa w JSE – tylko na historii w IV klasie muszą nauczyć się

kilku tysięcy wyrazów, w większości rzadko używanych²⁰. Badacze podkreślają (zob. Nation, 2001; Komorowska, 2003; Dźwierzyńska, 2012; Seretny, 2015; Targońska, 2017), że proces opanowywania słownictwa wyraźnie wspomaga odpowiednia selekcja i organizacja materiału leksykalnego. Ustalenie tego, jakie wyrazy trzeba poznać nie tylko w klasie IV, lecz w każdym kolejnym roku nauki, nie tylko na historii, lecz na każdym z wiodących przedmiotów, na podstawie analizy nie jednego, lecz kilku najpopularniejszych podręczników jest więc koniecznością. Opracowane listy słownictwa będą wówczas mogły stanowić obiektywny punkt odniesienia dla autorów materiałów pomocniczych, ćwiczeń, testów dla uczniów cudzoziemskich. Jest to wielkie wyzwanie, które stoi obecnie przed glottodydaktykami polonistycznymi. Muszą mu sprostać w najbliższym czasie, by zaniedbania/zaniechania w tym obszarze nie stały się przyczyną niezawinionych porażek edukacyjnych dzieci z doświadczeniem migracji (zob. Zwiers, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- Aitchison J. (1994), *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Cummins J. (1981), *Age of Arrival and Immigrant Second Language Learning in Canada: A Reassessment*. „Applied Linguistics”, nr 2, s. 132–149.
- Cummins J. (2000), *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters: Buffalo, NY.
- Cummins J. (2008), *BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction*, (w:) Street B., Hornberger, N.H. (red.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 2: Literacy. New York: Springer Science + Business Media LLC, s. 71–83.
- Dźwierzyńska E. (2012), *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Gębał P. (2018), *Podstawy dydaktyki języka drugiego. Podejście integracyjno-inkluzyjne*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gleason J.B., Ratner N.B. (red.) (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Grucza S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Uniwersytet Warszawski.

²⁰ Analizy treści podręczników prowadzone pod koniec lat 80. ubiegłego wieku wykazały, że uczniowie polscy klas IV-VIII samych terminów muszą poznać ponad 11000 (zob. Jaworski, 1990).

- Grzymała-Moszczyńska H. i in. (2015), *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. Warszawa: Fundacja Centrum im. Bronisława Geremka.
- Jaworski M. (1990), *Koncepcja i wyniki badań*, (w:) Jaworski M. (red.), Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcje i wyniki badań. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 4–22.
- Jędryka B. (2021), *Jesteśmy wśród was. Polska szkoła oczami uczniów z doświadczeniem migracji oraz ich rodziców*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne „Fraszka”.
- Ligara B., Szupelak W. (2012), *Lingwistyka i glottodydaktyka języków specjalistycznych na przykładzie języka biznesu. Podejście porównawcze*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lukszyn J., Zmarzer W. (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Majcher-Legawiec U. (2017), *Na przerwie i na lekcji – język specjalistyczny w edukacji dzieci i młodzieży z doświadczeniem migracyjnym*. „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 244–259.
- Maniowska K. (2015), *Zrozumieć niezrozumiałe – kilka uwag o włoskim języku specjalistycznym*, (w:) Sowa M., Mocarz-Kleindienst M., Czyżewska U. (red.), Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 98–108.
- Marzano R., Pickering D. (2014), *Building academic vocabulary*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Michèa R. (1950), *Vocabulaire et culture*. „Les Langues Modernes”, nr 195, s. 187–192.
- Nagy W., Townsend D. (2012), *Words as Tools: Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition*. „Reading Research Quarterly”, nr 47 (1), s. 91–108.
- Nation P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G. (2020), *Wczoraj i dziś*. Warszawa: Nowa Era.
- Pamuła-Behrens M. (2018), *Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22), s. 171–186.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska, M. (2018), *Metoda JES-PL. Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–10.
- Pamuła M., Szymańska M. (2019), *Program nauczania języka polskiego jako drugiego dla oddziałów przygotowawczych w szkole podstawowej*. <http://fundacjareja.eu/> [online]

- Porayski-Pomsta J. (1990), *Język polski, kształcenie językowe*, (w:) Jaworski M. (red.), *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcje i wyniki badań*. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 23–38.
- Scarcella R. (2003), *Academic English: a conceptual framework*. Irvine: The University of California Linguistic Minority Research Institute, University of California.
- Schleppegrell M. J. (2004), *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny A. (2015), *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Seretny A. (2016), *Stopień trudności słowa, leksyka w perspektywie glottodydaktycznej*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 17–26.
- Seretny A. (2018), *Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 139–156.
- Seretny A. (2021), *Polszczyzna w szkole, czyli język jako narzędzie poznania*, (w:) Seretny A., Lipińska E. (red.), *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*. Kraków: Universitas, s. 113–140.
- Snow C., Uccelli P. (2009), *The challenge of academic language*, (w:) Olson D. R., Torrance N. (red.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 112–133.
- Szybura A. (2016), *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 112–117.
- Targońska J. (2017), *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–13.
- Townsend D. i in. (2012), *Evidence for the Importance of Academic Word Knowledge for the Academic Achievement of Diverse Middle School Students*. „The Elementary School Journal”, vol. 112, nr 3, s. 497–518.
- Thürmann E., Vollmer H., Pieper I. (2010), *Language(s) of Schooling: Focusing on vulnerable learners*. Strasbourg: The Linguistic and Educational Integration of Children and Adolescents from Migrant Backgrounds Studies and Resources nr 2, Council of Europe.
- Warchała J. (2003), *Kategoria potoczności w języku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilkoń A. (1987), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zgółkowa H. (1992), *Dobór słownictwa do nauczania języka polskiego jako obcego*, (w:) Miodunka W. (red.), *Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 37–119.

Zwiers J. (2008), *Building Academic Language. Essential Practices for Content Classrooms*. Jossey-Bass, A Wiley Imprint: San Francisco, CA.

Received: 24.06.2021

Revised: 17.01.2022

ANEKS

WYRAZY Z LEKCJI 1 WYCHODZĄCE POZA ZAKRES 1–2000 SŁÓW NAJCZĘŚCIEJ UŻYWANYCH

archeolog	niewykluczone	przekaz	umieszczać
archeologiczny	niezmiernie	przepędzić	umocnić
beztroski	nowożytność	przodek	uprawa
błędnie	obronny	przybyły	ustalenie
bóstwo	odczytać	przybysz	utrudnić
bunt	oddawać się	przyjęcie	wędrować
bydło	odnotować	przyspieszyć	wiara
chronić	odtworzyć	puszcza	wizerunek
chrzest	odznaczenie	rekonstrukcja	wkraczać
chrześcijański	ograniczony	rozgłos	władca
chrześcijaństwo	okrutny	rozkosz	wpuścić
cudowny	opiekun	rozszerzyć	wróg
czcić	opowieść	ród	wróżba
czyn	orzeł	rudy	wstąpić
dąb	osada	ruszyć	wyłęgać się
dążenie	osiedlić się	rycerski	wyobrażenie
dorównać	pamięć	rzemiosło	wytrwały
dosłownie	panować	siedziba	wywodzić się
dotychczasowy	piastun	skąpy	wyznawać
duchowny	piorun	skrzydło	wzmocnić
dynastia	plemię	sława	wzmocnienie
dzieje	pochodzić	słowiański	zacność
dzieło	początek	służba	zagryźć
godność	podbić	sojusz	założenie
gościna	poddany	spełnić się	założyć
grzebanie	poderwać się	starożytność	zamieszkiwać
krona	podlegać	stopniowo	zamieścić
kronika	podstępny	stulecie	zaszczytny
kronikarz	poganin	symbolizować	zatoczyć
książęcy	pogański	sztandar	zatruty
księga	polana	ścigać	zaufany
księstwo	porzucić	średniowiecze	zbliżyć
księżniczka	postrach	świętować	zgon
kształt	postrzyżyny	tajemnica	zjawić się
legenda	poślubić	tło	znieważenie
legendarny	potomek	toast	zrekonstruować
leśny	potroić	trzepot	zrównać
lud	powiązanie	tymczasem	zwiększyć
męczarnie	powodzenie	ubogi	utrudnić
młodzieniec	prawdopodobnie	uciekinier	wędrować
monarcha	prawdopodobny	ugoszczyć	zrównać
nadać	przejąć	ukrycie	zwiększyć

Małgorzata Bielicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0001-5557-6961>

malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-2996-3885>

m.olpinska@uw.edu.pl

Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania. Założenia teoretyczne, cele i wstępne wyniki projektu

Teaching the neighbours' language from kindergarten to the end of education – the key to communication in the Euroregion Pomerania – a project report

The paper presents a report on the implementation of the educational project *Teaching the neighbours' language from kindergarten to the end of education - the key to communication in the Euroregion Pomerania* co-financed by the European Regional Development Fund (ERDF) under the Interreg VA Cooperation Program Mecklenburg-Vorpommern/Brandenburg/Poland. 24 educational institutions in Poland and 33 educational institutions in Germany took part in the project. 3,771 children and 821 teachers and kindergarten educators participated in project events. The number of lessons conducted during the project was over 30,000. In addition to school education, the project covered numerous meetings of Polish and German children and youth, workshops for teachers, educational forums for parents and others. The project developed curricula for German as a language of the neighbours at all educational stages and in all types of Polish schools, as well as numerous multimedia teaching materials, such as educational games, worksheets, educational films, etc.

This paper describes the project, its theoretical and practical foundations and its results.

Keywords: German, neighbours' language, language learning, language teaching, language immersion, integrated learning, curriculum, didactic material

Słowa kluczowe: język niemiecki, język sąsiada, uczenie się języka, nauczanie języka, immersja językowa, nauczanie zintegrowane, program nauczania, materiały dydaktyczne

1. Opis i cele projektu

W latach 2017–2020 na terenie Pomorza Przedniego w Polsce i Niemczech zrealizowany został projekt pod tytułem *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomorania*. Projekt ten był współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Współpracy Interreg VA Meklemburgia-Pomorze Przednie / Brandenburgia / Polska, dla realizacji celu „Europejska Współpraca Terytorialna” w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego (EFRR). Partnerami projektu było siedem organizacji administracyjnych, naukowych, edukacyjnych i obywatelskich z Polski i Niemiec, natomiast liderem projektu był Urząd Miasta Szczecin¹. Po stronie polskiej stanowił on kontynuację wieloletnich działań zmierzających do zintensyfikowania nauki języka niemieckiego, wcześniej znanych jako „Szczeciński Standard Językowy”. Nadrzędnym celem projektu było opracowanie długofalowej koncepcji nauczania niemieckiego (po stronie niemieckiej – polskiego) jako języka sąsiada od etapu przedszkolnego do zakończenia edukacji szkolnej, która odpowiadałaby specyfice sytuacji kulturalnej, gospodarczej, społecznej i politycznej w regionie transgranicznym. W ramach realizacji tego zadania należało nie tylko stworzyć teoretyczne podwaliny koncepcji, ale także przygotować nauczycieli, uczniów i ich rodziców do jej wdrażania. Konieczne stało się również opracowanie materiałów dydaktycznych ułatwiających pracę pedagogom. Projekt szczeciński odznaczał się w swoich założeniach innowacyjnością, widoczną w takich aspektach, jak: długofalowość i spójność programowa w perspektywie całej edukacji szkolnej dziecka, włączenie na dużą skalę treści realioznawczych i interkulturowych do programów nauczania na wszystkich etapach edukacyjnych oraz stosowanie metod nauczania dwujęzycznego.

¹ Szczegółowe informacje dot. projektu dostępne są na stronie: *Niemiecki Zbliża*; partnerzy i podmioty współrealizujące projekt: *Współpraca – Niemiecki Zbliża*.

2. Teoretyczne i praktyczne podstawy koncepcji *Nauczania języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji*

Teoretyczne i praktyczne podstawy koncepcji nauczania języka sąsiada opracowała polska grupa ekspercka składająca się z dwóch badaczek specjalizujących się w problematyce nauczania dwujęzycznego, Małgorzaty Bielickiej i Magdaleny Olpińskiej-Szkiełko, oraz dwóch nauczycielek języka niemieckiego, Emilii Borkowskiej i Anety Goch. Główne założenia teoretyczne proponowanego modelu przedstawione zostały w 4 programach nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada obejmujących wszystkie etapy edukacyjne od przedszkola do zakończenia edukacji w szkołach ponadpodstawowych wszystkich typów².

2.1. Założenia teoretyczne programów

Opracowane przez zespół ekspercki *Programy nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* są osadzone w polskiej rzeczywistości oświatowej, tj. opierają się na tych samych podstawach prawnych, co wszystkie inne realizowane w Polsce programy edukacyjne³. Przekraczają one jednak ramy określone w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* (Rozporządzenie MEN z dn. 14 lutego 2017 r., Dz. U. 2017 poz. 356), stanowiąc w zamyśle twórców projektu i autorek programów impuls dla nauczycieli do wychodzenia poza utarte ścieżki nauczania, sięgania po nowe materiały dydaktyczne i techniki pracy na lekcji oraz takiego modelowania procesu nauczania języka niemieckiego, aby w jak największym stopniu był on dostosowany do specyfiki regionu i odpowiadał na szczególne potrzeby uczących się.

Na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym programy nawiązują do kanadyjskiej koncepcji wczesnej immersji częściowej (zob. Genesee, 1987; Cummins, 2009; Baker, 2011: 239; Steinlen, 2021: 36f., 45f.), która zakłada, że język drugi, wraz z ojczystym dzieci, pełni funkcję środka komunikacji w przedszkolu i w szkole. Nauczanie drugiego języka odbywa się wedle zasad naturalnej akwizycji pierwszego, co oznacza, że uczniowie poznają go w ramach nauczania zintegrowanego i podczas różnorodnych zajęć przedszkolnych i wczesnoszkolnych. *Programów nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* nie należy zatem utożsamiać z tradycyjnymi formami nauczania języków obcych na wczesnych etapach edukacyjnych. W klasach 1–3, podobnie jak w przedszkolu, nie odbywa się bowiem formalna nauka języka drugiego (języka niemieckiego jako obcego).

² Wszystkie programy nauczania są dostępne na stronie projektu: *Materiały dydaktyczne - Niemiecki Zbliża*.

³ Zob. np.: *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada I etap edukacyjny (klasy 1-3)*, s. 2-3.

Nauczanie niemieckiego jest tutaj raczej nauczaniem treści poprzez język niż nauczaniem gramatyki i słownictwa (zob. Lang, 2014), dlatego nie ustalono pensum zagadnień gramatycznych czy leksykalnych do opanowania czynnego lub/i biernego podczas realizacji programu na tych etapach edukacyjnych⁴.

Na dalszych poziomach edukacji nauczanie niemieckiego jako języka sąsiada zostaje uzupełnione o aspekt formalny, niemniej jednak i wówczas opiera się ono na wiedzy o prawidłowościach procesu naturalnego nabywania języka. Dotyczy to między innymi zasady pobudzania rozwoju umiejętności komunikacyjnych poprzez tworzenie sensownych komunikacyjnie sytuacji uczenia się i wspieranie różnorodnych form interakcji komunikacyjnej, jak również poprzez celowe zabiegi poznawcze (wyjaśnienia, ćwiczenia językowe – zob. Butzkamm, 2002: 130, 137).

U podstaw konstrukcji *Programów nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* (dalej: *Programy nauczania...*) na II i III etapie edukacyjnym leży założenie, że język ludzki jest określoną wiedzą człowieka, na którą składają się jego umiejętności rozumienia i tworzenia wyrażeń językowych oraz umiejętności posługiwania się nimi w procesie komunikacji (zob. Grucza, 1993a; 1993b; 1997). W związku z tym języka obcego nie można nikomu przekazać; uczący się sami muszą tę wiedzę zrekonstruować. Jest to możliwe tylko na podstawie doświadczenia zdobywanego dzięki uczestniczeniu w komunikacji językowej, czyli kontaktu z wypowiedziami (tekstami) w tym języku (zob. Börner, Vogel, 1996; Grucza, 2000: 78; Schmölzer-Eibinger, 2006: 16). Jak słusznie zauważa Dakowska (2001: 10), „przyswajanie języków obcych jako proces poznawczy może być realizowane tylko na gruncie i w postaci komunikacji językowej. Innej możliwości po prostu nie mamy”.

Zgodnie z tym założeniem, proces nauczania języka niemieckiego w programach rozumiany jest jako inwestowanie w wiedzę uczniów – zarówno w jej ilość, jak i jakość, czyli dbanie o jej odpowiednie ustrukturyzowanie, dostępność i produktywność – poprzez inicjowanie i pobudzanie procesów rozumienia i produkcji wypowiedzi, a także poprzez doświadczenie, interakcję i rozwiązywanie problemów. Dzięki temu uczeń może stosować zgromadzoną wiedzę w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Jej elementami niezbędnymi w komunikacji językowej są nie tylko formy językowe (środki leksykalne, struktury gramatyczne), ale także m. in. struktury tekstowe, normy, konwencje i reguły komunikacyjne (zob. Dakowska, 2001: 76f)⁵.

Zakres umiejętności rozwijanych w procesie nauczania niemieckiego jako języka sąsiada wyznacza definicja kompetencji komunikacyjnej, która obejmuje kompleksową strukturę wzajemnie się warunkujących umiejętności (zob. ESOKJ,

⁴ *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada w przedszkolu*, s. 3 i in.; *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada I etap edukacyjny (klasy 1-3)*, s. 3 i n.

⁵ *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, II etap edukacyjny (klasy 4-8)*, s. 4-5.

2003; GERS, 2020). Z tego względu nie są one rozpatrywane w izolacji od siebie, lecz traktowane jako spójna i nierozrwalna całość.

2.2. Treści nauczania

Na podstawie przyjętych założeń teoretycznych uczącym się na wszystkich poziomach edukacyjnych zaproponowane zostały trzy podstawowe zakresy treści nauczania. Dotyczą one:

- kształcenia językowego zmierzającego do rozwoju umiejętności komunikacyjnych oraz wiedzy o języku,
- kształcenia literackiego i (inter)kulturowego oraz
- integracji międzyprzedmiotowej.

Na każdym etapie ich realizacja dostosowana została do kontekstu nauczania. Dla przedszkola i I etapu edukacyjnego, gdzie z założenia nie odbywa się formalna nauka języka, nie przewidziano oddzielnych treści gramatycznych, które należy wprowadzić. Wyboru struktur językowych typowych dla takich sytuacji komunikacyjnych jak: ubieranie się, wychodzenie na spacer, wspólne spożywanie posiłków, mycie rąk, powitanie, sprawdzenie obecności, pożegnanie, zachowanie porządku i dyscypliny w klasie, sprzątanie po aktywnościach, przygotowanie pomocy i przyborów szkolnych potrzebnych do pracy na lekcji, powinien dokonać sam nauczyciel. Poza tym do programu języka sąsiada włączone zostały treści edukacyjne pozostałych komponentów kształcenia: wychowanie matematyczno-przyrodnicze, wychowanie fizyczne, wychowanie artystyczno-techniczne, wychowanie muzyczne, rozwój sprawności poznawczych i społecznych. W programach pokazano przykłady takiej integracji⁶.

Treści nauczania na wyższych etapach edukacyjnych, w klasach 4–8 szkoły podstawowej oraz w szkołach ponadpodstawowych, obejmują już formalną naukę języka sąsiada, tj. celowy i ustrukturalizowany rozwój wszystkich umiejętności językowych uczących się. *Programy nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* w zakresie kształcenia językowego nie różnią się więc od tradycyjnych programów nauczania niemieckiego jako obcego. Treści nauczania są ściśle skorelowane z danym podręcznikiem i/lub innym materiałem dydaktycznym, wybranym przez nauczyciela. Powinny być one jednakże wzbogacone o elementy kształcenia literackiego, (inter)kulturowego i integracji międzyprzedmiotowej⁷.

⁶ Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada w przedszkolu, str. 16 i 17; Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, I etap edukacyjny (klasy 1-3), str. 24 i n.

⁷ Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, II etap edukacyjny (klasy 4-8), str. 14.

Autorki programów przykładają wielką wagę do kształcenia literackiego, które przez teoretyków jest uważane za integralną część procesu nauczenia języków obcych (Turkowska, 2006; Iluk, 2015), jednakże w praktyce dydaktycznej często ograniczane do czytania krótkich i znacznie uproszczonych, nieautentycznych tekstów w podręcznikach. W *Programach nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* wielokrotnie podkreśla się, że nadrzędnym celem pracy z materiałem literackim jest stymulowanie sfery afektywnej uczących się, a nie tylko opanowanie przez nich pewnego zasobu słownictwa czy struktur gramatycznych. W nauczaniu poprzez pobudzanie przeżyć uczniów chodzi o to, by cel kształcenia stał się dla obu stron wartością. Przy tym nie powinno być nim tylko poznanie świata, ale pragnienie, by uczeń widział go w określony sposób, oceniał i nade wszystko w nim działał (Zaczyński, 1990)⁸.

Kształcenie literackie obejmuje zaznajamianie uczniów zarówno ze współczesną niemiecką literaturą dziecięcą, jak i tekstami innych wybitnych, powszechnie znanych autorów, np. Erica Carle'a. Bibliografia programów zawiera listę współczesnych książek napisanych przez niemieckich autorów dla dzieci w klasach 4–8 szkoły podstawowej oraz uczniów szkół ponadpodstawowych⁹. Pragnąc ułatwić nauczycielom pracę z tekstami literackimi, autorki poświęcają wiele miejsca prezentacji strategii i technik pracy z tekstem na lekcji języka niemieckiego jako języka sąsiada (także na wyższych etapach edukacyjnych). Zarówno o wyborze, jak i o intensywności działań, a nawet o tym, które treści nauczania będą realizowane w języku polskim, a które w niemieckim, decydują, w myśl programów, sami nauczyciele. Zgodnie z zaleceniami treści realizowane w języku polskim nie powinny być jednakże powtarzane na zajęciach prowadzonych w niemieckim i odwrotnie, lecz powinny być komplementarne. W planowaniu procesu nauczania zalecana jest ponadto zasada spiralnego układu materiału, tzn. stopniowego włączania w omawiany temat coraz bardziej złożonych zagadnień, a co za tym idzie, stopniowego zwiększania u uczniów repertuaru wyrażen językowych¹⁰.

Kształcenie literackie jest ściśle powiązane z kształceniem interkulturowym, którego celem jest wypracowanie pozytywnych postaw wobec sąsiadów, ale także wywołanie refleksji na temat własnej kultury (Janachowska-Budych,

⁸ *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, II etap edukacyjny (klasy 4-8)*, s. 15.

⁹ *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, II etap edukacyjny (klasy 4-8)*, s. 81-82; *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, III etap edukacyjny (szkoły ponadpodstawowe)*, s. 85-86.

¹⁰ *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, II etap edukacyjny (klasy 4-8)*, s. 15-16; zob. też *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, III etap edukacyjny (szkoły ponadpodstawowe)*, s. 16-17.

2011). W celu rozwijania kompetencji interkulturowej opracowane zostały konспекty lekcji oraz prezentacje multimedialne dostępne na platformie projektu¹¹.

Programy opracowane w projekcie *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomernia* wyróżnia zasada integracji rozwoju wiedzy oraz umiejętności językowych i niejęzykowych. Integracja ta może dokonywać się w ramach nauczania dwujęzycznego począwszy od klas 7 i 8 lub podczas realizacji zadań i projektów inicjowanych wspólnie przez nauczycieli niemieckiego i innych przedmiotów już od klasy 4. Autorzy programów zdecydowanie podkreślają, że bliska współpraca germanistów i uczących innych przedmiotów jest jednym z najważniejszych czynników integracji międzyprzedmiotowej, a także warunkiem powodzenia całego projektu. W programach podano przykłady tematów lekcji i projektów, które mogą być zrealizowane w ramach integracji treści językowych i niejęzykowych. Lista takich zagadnień dla klas 4–8 zawiera ponad 200 pozycji¹², a dla szkół ponadpodstawowych, w tym także dla szkolnictwa branżowego – ponad 300¹³.

2.3. Ewaluacja wyników nauczania

Ponieważ na etapie przedszkolnym i na I etapie edukacyjnym nie odbywa się formalna nauka języka drugiego, nie stosuje się także kontroli osiągnięć w formie tradycyjnych testów poprawności językowej. Ewaluacja kompetencji języka sąsiada wymaga na poziomie przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym stosowania specjalnych technik. W *Programach nauczania ...* na tych etapach edukacyjnych zaproponowano arkusz oceny umiejętności dziecka w zakresie rozumienia i produkcji wypowiedzi, a także nastawienia do nauki języka sąsiada i stosowanych przez dziecko strategii komunikacyjnych¹⁴.

Jeśli chodzi o pomiar i ewaluację osiągnięć uczących się na dalszych etapach edukacji, to każdy uczeń w Polsce bierze udział w obowiązkowych wystandardyzowanych egzaminach na zakończenie danego etapu. Dotyczy to także uczestników projektu. Jednak ze względu na jego specyficzne cele i założenia ten rodzaj kontroli efektów kształcenia wydaje się niewystarczający. Nauka języka sąsiada może być realizowana, począwszy od klasy 4 szkoły podstawowej jako nauka języka obcego nowożytnego, a od klasy 7 także jako nauka drugiego

¹¹ *Materiały dydaktyczne - Niemiecki Zbliża*.

¹² *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, II etap edukacyjny (klasy 4-8)*, s. 17 i n.

¹³ *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, III etap edukacyjny (szkoły ponadpodstawowe)*, s. 22 i n.

¹⁴ *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada w przedszkolu*, s. 28 i n.; *Program nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada, I etap edukacyjny (klasy 1-3)*, s. 40 i n.

języka obcego nowożytnego lub jednego z dwóch języków obcych w oddziałach dwujęzycznych, poziom biegłości językowej uczących się może być więc bardzo zróżnicowany. Z tego względu *Programy nauczania ...* przewidują dodatkowe formy ewaluacji osiągnięć starszych uczestników projektu. Pierwszą z nich są karty osiągnięć językowych opracowane na podstawie portfolio dla starszych uczniów szkół podstawowych (Głowacka i in., 2004; Głowacka, Wajda, 2015) oraz na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003; GERS, 2020) odnoszące się do wszystkich sprawności językowych oraz strategii komunikacyjnych. Uczniowie samodzielnie wypełniają te karty i określają swój poziom – takie wspierające autonomię ucznia działanie umożliwia im poznanie swoich postępów i wyznaczenie indywidualnych celów na przyszłość.

Drugim zaproponowanym w programach sposobem ewaluacji jest projekt końcowy wieńczący cały cykl edukacyjny. W zamyśle umożliwia on każdemu uczestnikowi programu zaprezentowanie kompetencji w zakresie języka sąsiada na forum szkolnym lub pozaszkolnym z udziałem gości z instytucji edukacyjnych i administracyjnych z Polski oraz Niemiec. Tematem projektu mogą być zagadnienia kulturowe lub społeczne. Przy jego wyborze naczelną zasadą jest uwzględnienie preferencji uczących się (Bielicka, 2012), natomiast dodatkowym kryterium powinien być jego aspekt interkulturowy, gdyż poprzez realizację projektu uczniowie powinni zebrać ważną życiowo wiedzę o sobie oraz o mieszkańcach swojego regionu. Weryfikacja efektów kształcenia uczących się jest zatem bardzo złożona. Zgodnie z założeniami programów jednak dopiero tak wielopłaszczyznowe spojrzenie dostarcza im samym, ich nauczycielom, rodzicom oraz władzom administracyjnym regionu pełnych informacji na temat zakresu i poziomu kompetencji językowej uczestników projektu.

3. Efekty realizacji projektu

Podmiotami projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* byli uczniowie z 24 placówek edukacyjnych ze Szczecina oraz 33 placówek edukacyjnych na terenie Niemieckiego Pomorza Przedniego¹⁵. Ze względu na plany kontynuacji nauki języka sąsiada przez wiele lat do współpracy zaproszono także dzieci i nauczycieli z 10 przedszkoli szczecińskich oraz z 15 przedszkoli w Niemczech. Pozostałymi placówkami były szkoły podstawowe oraz wszystkie typy szkół ponadpodstawowych po obu stronach granicy. We wydarzeniach projektowych wzięło udział w sumie 3771 uczniów¹⁶.

¹⁵ Lista placówek uczestniczących w projekcie jest dostępna na stronie: *Placówki uczestniczące w projekcie - Niemiecki Zbliża*.

¹⁶ Suma uczestników wszystkich wydarzeń, zob. *Placówki uczestniczące w projekcie - Niemiecki Zbliża*.

3.1. Intensyfikacja nauczania języka niemieckiego

Możliwość zorganizowania dodatkowych lekcji języka sąsiada w szkołach i przedszkolach stworzyła korzystne warunki do zintensyfikowania nauki niemieckiego w Polsce oraz polskiego w Niemczech. Liczba lekcji przeprowadzonych w czasie projektu jest imponująca, gdyż wynosi ponad 30 000 godzin¹⁷. Środki finansowe umożliwiły wyposażenie wszystkich placówek biorących udział w projekcie w różnorodne materiały do nauki języka niemieckiego (po stronie polskiej) i języka polskiego (po stronie niemieckiej) takie jak: podręczniki, zeszyty ćwiczeń, literatura dziecięca czy gry planszowe.

Zorganizowano także kilka większych polsko-niemieckich wydarzeń dla dzieci i młodzieży: spotkanie w ogrodzie zoologicznym w Ueckermünde oraz w teatrze Pleciuga w Szczecinie, Dni Niemieckie w Szkole Podstawowej nr 7 w Szczecinie czy rajd rowerowy INTERREG TOUR 2.0 połączony z występami i zabawami uczniów Szkoły Podstawowej nr 74 ze Szczecina. W wydarzeniach tych wzięło udział prawie 1000 osób z Polski i Niemiec¹⁸. Celem tych spotkań było pokonywanie bariery językowej, zaprzyjaźnianie się z rówieśnikami z sąsiedniego kraju oraz poznanie kultury kraju sąsiada.

3.2. Podnoszenie kompetencji pozostałych beneficjentów projektu

Obok uczniów kolejnym ważnym podmiotem projektu byli nauczyciele niemieckiego w Polsce oraz polskiego w Niemczech pracujący na wszystkich poziomach edukacyjnych. W związku z dużym stopniem innowacyjności opracowanej koncepcji edukacyjnej konieczne stało się kompleksowe i dogłębne przedstawienie jej nauczycielom. W ramach projektu zorganizowano więc wiele spotkań o charakterze doształcającym, takich jak fora edukacyjne oraz szkolenia i warsztaty. Fora edukacyjne były konferencjami naukowo-dydaktyczno-informacyjnymi, podczas których prezentowano wyniki najnowszych badań dotyczących nauczania języka sąsiada, a także dyskutowano o skutecznych innowacyjnych działaniach dydaktyczno-metodycznych¹⁹. Ponadto nauczyciele mieli możliwość wymiany doświadczeń i informacji na tematy ważne dla ich pracy. Przykładowe zagadnienia poruszane na spotkaniach o charakterze warsztatowym to:

¹⁷ Dane zgodne z informacją prasową dostarczoną autorkom z biura zespołu projektowego Urzędu Miasta Szczecin.

¹⁸ Dane zgodne z informacją prasową dostarczoną autorkom z biura zespołu projektowego Urzędu Miasta Szczecin.

¹⁹ Materiały ze szkoleń są również dostępne na stronie projektu: *Materiały dydaktyczne - Niemiecki Zbliża*.

- *Nauka języka sąsiada podstawą do zbudowania relacji międzykulturowych,*
- *Jak kształcić bez uprzedzeń,*
- *Dydaktyzacja współczesnej literatury niemieckiej,*
- *Interkulturowość w praktyce szkolnej,*
- *Immersja - skarb, który tylko należy odnaleźć,*
- *Kulturowo i historycznie trudne tematy na lekcji języka obcego,*
- *Tworzenie bogatego środowiska uczenia się języka obcego,*
- *Wychowanie dwujęzyczne.*

We wszystkich tych wydarzeniach wzięło udział łącznie 821 nauczycieli i wychowawców²⁰.

Organizatorzy projektu objęli swoim działaniem jeszcze jedną ważną grupę, którą stanowili rodzice uczniów biorących udział w projekcie. Doceniając znaczenie rodziców na drodze rozwoju kompetencji wielojęzycznej ich dzieci, także dla tej grupy zorganizowano kilka warsztatów, których tematyka była skupiona wokół sposobów motywowania dzieci do podjęcia nauki języka sąsiada.

3.3. Materiały dydaktyczne i publikacje projektu

Jednym z głównych założeń projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji - kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomerania* była nauka poprzez zabawę. W ramach projektu opracowano propozycje 100 multimedialnych interaktywnych gier dydaktycznych, rozwijających umiejętności językowe (np. kompetencję leksykalną i gramatyczną) i niejęzykowe (np. liczenie, syntezę wzrokowo-słuchową czy myślenie pojęciowe, kategoryzowanie), a także wiedzę na temat kultury Niemiec, krajów niemieckojęzycznych i regionu Pomorza Przedniego, na trzech poziomach edukacyjnych: przedszkole (15 gier), szkoła podstawowa (53) i szkoła ponadpodstawowa (32). Wszystkie gry są dostępne na platformie projektu: *Interaktives - Niemiecki Zbliża*. Poza tym opracowano wiele konpektów lekcji na wszystkie poziomy edukacyjne, 10 prezentacji multimedialnych o tematyce regionalnej, nagrano też kilka filmów szkoleniowych, które są dostępne na stronie: *Materiały dydaktyczne - Niemiecki Zbliża*.

Zwieńczeniem pracy była konferencja podsumowująca projekt z udziałem zastępcy prezydenta Miasta Szczecina Krzysztofa Soski, zastępcy dyrektora Wydziału Oświaty Iwony Potrykus oraz przedstawicielek grupy eksperckiej, Małgorzaty Bielickiej i Anety Goch. Na konferencji zaprezentowano publikację w formie e-booka przedstawiającą osiągnięcia projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie*

²⁰ Zob. *Placówki uczestniczące w projekcie - Niemiecki Zbliża*.

Pomerania. Publikacja zawiera oprócz wszystkich 4 *Programów nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* także materiały realizacyjne, prezentacje, scenariusze lekcji, karty pracy oraz inne materiały dydaktyczne, o których była mowa wyżej. W opisie e-booka czytamy:

W odpowiedzi na brak dotąd usystematyzowanej koncepcji nauczania języka sąsiada zapewniającej kompleksowy i nieprzerwany proces rozwoju kompetencji językowych i interkulturowych dzieci i młodzieży na każdym szczeblu edukacji szkolnej, oddajemy dedykowaną trenerom nauczania języka polskiego i języka niemieckiego jako języka sąsiada oraz dzieciom i młodzieży – *Innowacyjną usystematyzowaną transgraniczną koncepcję ciągłości nauczania języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji szkolnej*. Koncept uwzględnia specyfikę stanu początkowego dla każdej ze stron oraz zapewnia uniwersalność implementacji dla innych regionów transgranicznych. Stanowi wsparcie i inspirację dla trenerów przy ich działalności pedagogicznej, a poprzez zawarte karty ćwiczeń, gry i zabawy urozmaica oraz wzbogaca dzieciom i młodzieży proces nauki języka obcego²¹.

4. Podsumowanie

Programy nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada oraz materiały i gry dydaktyczne opracowane w ramach projektu *Nauczanie języka sąsiada od przedszkola do zakończenia edukacji – kluczem do komunikacji w Euroregionie Pomierania* jako jego kluczowe rezultaty, stanowią innowację edukacyjną, która wymaga jeszcze długookresowego sprawdzania w praktyce i ewaluacji. Być może na pierwszy rzut oka programy mogą sprawiać wrażenie trudnych w realizacji. Stanowią jednak konkretną próbę poprawy sytuacji w polskiej edukacji językowej, która jak dotychczas niestety nie umożliwia uczącym się nabycia umiejętności komunikacyjnych w zakresie dwóch języków obcych zgodnie z polityką językową Unii Europejskiej – szczególnie w odniesieniu do tzw. drugiego języka nowożytnego. Co więcej, stanowią one propozycję “wykonalną”, tj. nie wymagają szczególnych warunków wstępnych realizacji czy nakładów finansowych. Nie zakładają dodatkowych kompetencji uczących się i nauczycieli, które mogłyby być odbierane jako nierealistyczne w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Wbrew pozorom nie wymagają też od uczących się znajomości języka drugiego na wysokim poziomie. Wręcz przeciwnie, jego nauka zaczyna się od zera, ale od początku w bogatym środowisku uczenia się. Powodzenie kształcenia bardziej zależy od kontynuacji nauczania języka niemieckiego na wszystkich etapach edukacyjnych niż od poziomu umiejętności językowych uczących się na danym etapie. *Programy nauczania języka niemieckiego jako języka sąsiada* zakładają użycie materiałów autentycznych

²¹ E-book - *Niemiecki Zbliża*.

i pracę w języku drugim na lekcji. Natomiast nie promują roli polskiego jako pośrednika pomiędzy treściami w języku drugim i ich przetwarzaniem oraz zrozumieniem, choć nie wykluczają go całkowicie – jako języka ojczystego uczniów – z nauczania i doceniają jego rolę w procesach poznawczych uczących się. Jednakże zgodnie z zasadą immersji zdobywanie, przetwarzanie i werbalizacja wiedzy powinno odbywać się w języku drugim. W przeciwnym razie, na co wielokrotnie zwracają uwagę autorki programów, ich realizacja nie przyniesie spodziewanych efektów w postaci rozwoju umiejętności komunikacyjnych uczących się. A rozwijanie tych umiejętności jest konsekwentnie traktowane jako cel priorytetowy programów. Wszystkie programy oparte są ponadto na idei daleko idącej integracji międzyprzedmiotowej. Jest ona niezbędna dla ich powodzenia, a jej podstawą jest współpraca pomiędzy nauczycielem niemieckiego i nauczycielami przedmiotów niejęzykowych. We wszystkich programach podkreślana jest też podmiotowa rola germanisty, który powinien decydować o wszystkich aspektach ich realizacji, począwszy od wyboru treści nauczania i tematów lekcji, w tym również zakresu wyrażen językowych, które uczniowie powinni opanować produktywnie bądź tylko receptywnie, aż po realizację projektów, także międzyprzedmiotowych – we współpracy z nauczycielami przedmiotów niejęzykowych.

BIBLIOGRAFIA

- Baker C. (2011), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, wyd. 5.
- Bielicka M. (2012), *Personalizacja tematyki na lekcji języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Börner W., Vogel K. (1996), *Zu Fragen der Wechselwirkung von Textrezeption und textproduktion beim Fremdsprachenerwerb. Eine Einleitung*, (w:) Börner W., Vogel K. (red.), *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 1–20.
- Butzkamm W. (2002), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Cummins J. (2009), *Bilingual and Immersion Programs*, (w:) Long, M. H., Doughty, C. J. (red.), *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, s. 161–181.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ESOKJ – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Wydawnictwa CODN, Warszawa. Online: https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf.

- Genesee F. (1987), *Learning through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- GERS – *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband* (2020). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Głowacka B., Kofman D., Ryciuk D., Wajda E., Żmudzka D. (2004), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*. Warszawa: CODN.
- Głowacka B., Wajda E. (2015), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*. Warszawa: CODN.
- Grucza F. (1993a), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) Kaczmarek B. (red.) *Opuscula logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin; Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 25–47.
- Grucza F. (1993b), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) Piontek J., Wiercińska A. (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, s. 151–174.
- Grucza F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Grucza F., Dakowska M. (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Materiały XX Sympozjum ILS UW i PTLS*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7–21.
- Grucza S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – zur Kritik des sog. Authentizitätspostulats. Adekwatność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych – krytyka tzw. postulatu autentyczności*. „Niemiecki w Dialogu / Deutsch im Dialog” nr 2/1, s. 73–103.
- Illuk J. (red.) (2015), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Janachowska-Budych M. (2011), *Arbeit mit interkultureller Literatur im Fremdsprachenunterricht als Möglichkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenz*, (w:) Badstübner-Kizik C. (red.), *Linguistik anwenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 235–222.
- Lang E. (2014), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, (w:) Dakowska M., Olpińska M. (red.), *Edukacja dwujęzyczna. w przedszkolu i w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe IKS UW, s. 47–67. Online: <https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+22+Maria+Dakowska+Magdalena+Olpińska+Edukacja+dwujęzyczna.pdf> [DW 5.03.2020]
- Schmölzer-Eibinger S. (2006), *In der Zweitsprache lernen*. ÖdaF-Mitteilungen nr 1, s. 16–28.

- Steinlen A. (2021), *English in Elementary Schools: Research and Implications on Minority and Majority Language Children's Reading and Writing Skills in Regular and Bilingual Programs*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Turkowska E. (2006), *Literarische Texte im Deutschunterricht, Theorie und Praxis*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii i Eksploatacji.
- Zaczyński W. P. (1990), *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa: WSiP.

NETOGRAFIA

<https://niemieckizbliza.pl> [5.03.22]

<https://niemieckizbliza.pl/materialy-dydaktyczne> [3.03.22]

<https://niemieckizbliza.pl/wspolpraca> [28.02.22]

https://niemieckizbliza.pl/assets/files/material/323-Wskazowki_Poradnik-dla-uzytkownikow-prgramu-nauczania-czesc-I-MOlpinska-MBielicka-88a5de.pdf [3.03.22]

<https://niemieckizbliza.pl/materialy-interaktywne> [3.03.22]

Received: 23.06.2021

Revised: 14.01.2022

Katarzyna Sierak

Szkoła Doktorska Uniwersytetu Warmińskiego-Mazurskiego w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-6559-0692>

katarzyna.sierak@uwm.edu.pl

Logovisuelle Didaktik im Fremdsprachenunterricht

Logovisual didactic in a foreign language lesson

The multimodal texts in the form of text-image combinations have become an integral part of everyday life. We can notice them at every turn, and the best examples of it are the magazines, posters or the internet. Their omnipresence, which is primarily the result of the rapid development and spread of the new media, contributes to the fact that they can no longer be overlooked in the case of foreign language lessons either. Its huge didactic potential, which is the result of the semiotic division of labour of language-image connections, can not only create new opportunities to promote different language-related and non-language-related skills in foreign language learners but also increase the effectiveness of the process of teaching and learning foreign languages. The prerequisite, however, is that the learner can adequately analyze and understand them.

The aim of this article is to make an overview of the forms and functions of different text-image combinations in the foreign language lesson and bring closer the assumptions of logovisual didactic, which assumes the development of special *visual-reading literacy* to confrontation with them.

Keywords: multimodal texts, text-image-combinations, logovisual didactic

Słowa kluczowe: teksty multimodalne, kombinacje tekstowo-obrazowe, dydaktyka logowizualna

1. Einführung

Bilder begleiten die Menschen seit Anbeginn der Zeit. Als das erste Kommunikationsmittel traten sie viele Jahrtausende vorher auf, bevor sich der Mensch bewusst eines geordneten Schriftsystems, des Alphabets, zu bedienen begann (z. B. Höhlenmalereien, Hieroglyphen, Petroglyphen etc.). Obwohl die Sprache mit der Zeit zum dominantesten Medium wurde¹, das die Art und Weise revolutionierte², in der wir kommunizieren, in der wir Informationen weitergeben und speichern und in der wir lernen, verliert sie gegenwärtig zugunsten des Visuellen erneut an Bedeutung (vgl. Łosiewicz, 2009: 205). Diese mit der Zeit in der Mediengeschichte vollzogenen Veränderungen erklärt Assmann (2004) folgendermaßen:

Zwei Wenden kennzeichnen die Mediengeschichte, die aber nicht revolutionär, sondern evolutionär verlaufen: Die erste ist die Wende von den Dingen selbst zu den Bildern der Dinge, den Hieroglyphen. Das wäre der erste *iconic turn*. Die zweite ist die Wende von der Bilderschrift der Hieroglyphen zur abstrakten phonetischen Alphabetschrift. Das wäre der *aniconic turn*. Und davon ausgehend würde sich nun die Frage stellen, ob das Pendel jetzt in der Gegenrichtung, also weg von der Alphabetschrift und dem damit verbundenen Buchstabenmenschentum, wieder zurück zu den Bildern schwingt. (Assmann, 2004: 387; Kursivschrift im Original)

Die von Assmann angedeutete Situation widerspiegelt den derzeitigen kommunikativen Wandel allerdings nicht ganz. Das, was das gegenwärtige Interesse an Bildern von der ersten genannten Wende unterscheidet, ist nämlich die Tatsache, dass es sich nicht nur auf Bilder selbst fokussiert und darauf beschränkt. Die gegenwärtige Wende besteht eher in einem wachsenden Bewusstsein für die Rolle von Bildern im Zusammenhang mit Sprache und anderen Elementen im Rahmen eines Kommunikates, in ihrer Simultanität und Omnipräsenz im öffentlichen Diskurs. In der deutschsprachigen Forschungsliteratur wird daher dafür plädiert, in diesem Falle statt von weit verbreiteten Formulierungen, wie *pictorial turn* (Mitchell, 1992) oder *iconic turn* (Boehm, 1994), die eng mit der Zeichenmodalität – dem Bild selbst – verknüpft sind, eher von einem *intermedialen turn* (vgl. Hedling, Lagerroth, 2002: 7; Wolf, 2002: 15) oder einem

¹ Jäger (2002) bezeichnet die Zeichenmodalität – Sprache ein „Archimedium“ (vgl. ebd. S. 34).

² Moses Mendelssohn drückte sich im Jahre 1783 darüber folgendermaßen aus: „Wir sind Buchstabenmenschen. Vom Buchstaben hängt unser ganzes Wesen ab“ und fügte weiter hinzu: „Wir lehren und unterrichten einander nur in Schriften, lernen die Natur und die Menschen kennen nur in Schriften, arbeiten und erholen, erbauen und ergötzen uns durch Schreibung [...]“ (Mendelssohn, 1989: 421f).

multimodalen turn (vgl. Bucher, 2012: 54; Raith, 2014: 25; Wildfeuer u.a., 2020: 17) zu sprechen, da diese Begriffe präziser die sich im Moment abspielenden kommunikativen Veränderungen wiedergeben.

Im vorliegenden Beitrag wird die Rolle der *Multimodalität* im Rahmen einer sich neu entwickelnden logovisuellen Didaktik im Fremdsprachenunterricht reflektiert. Der Fokus liegt dabei auf dem am häufigsten vorkommenden Typ von multimodalen Texten, und zwar auf der Verknüpfung von statischem Bild und Sprache. Es wird versucht, folgenden Fragen nachzugehen:

- Was ist Multimodalität?
- Wie wirken Bild und Text³ zusammen?
- Sind multimodale Texte immer mühelos zu verstehen?
- Welcher Kompetenzen bedarf es, um Text-Bild-Kombinationen angemessen zu interpretieren? Reicht dafür eine Lesekompetenz aus?
- Welche Formen und Funktionen können Text-Bild-Kombinationen einnehmen und welchen Nutzen kann die DaF-Didaktik daraus ziehen?

Die in Kapitel 2 und 3 angestellten theoretischen Überlegungen münden in einen anwendungsorientierten Teil, in dem veranschaulicht wird, wie mit Hilfe unterschiedlicher Formen von Text-Bild-Kombinationen im Fremdsprachenunterricht einige sprach- und nichtsprachbezogene Kompetenzen gefördert werden können.

2. Multimodale Prägung der Kommunikation

Ein charakteristisches Merkmal der gegenwärtigen Kommunikation ist ihre Neigung zur semiotischen Differenzierung. Im öffentlichen Diskurs begegnet man immer seltener reinen Bildern ohne Text oder reinen Texten ohne Bild. Monomodale, schriftliche Texte verlangen von ihren Rezipient*innen eine zeitintensivere Rezeption, was sich bei der herrschenden Informationsüberlastung sowie einer steigenden Anzahl von Personen mit Konzentrationsschwäche nicht besonders gut bewährt. Viel häufiger handelt man stattdessen mit semiotisch ausdifferenzierten Kommunikaten, die imstande sind, die zu überliefernde Botschaft für die Rezipient*innen zugänglicher und leichter erfassbar zu machen (vgl. Schmitz, 2011: 25). Gerade diejenigen „Texte und kommunikative Handlungen, die mehrere verschiedene Zeichensysteme (Sprache, Bild, Ton) beinhalten“ (Stöckl, 2011: 45), werden mit dem vagen Begriff *Multimodalität* bezeichnet.

³ Nach Opiłowski (2015: 58) wird im vorliegenden Beitrag angenommen, dass nur sprachliche Ressourcen über einen Textstatus verfügen können. Aus diesem Grunde werden im Weiteren diese beiden Begriffe (Sprache und Text) stets simultan verwendet.

Dieser Begriff gilt als vage, weil er unterschiedliche Bedeutungen umfasst. Welche Assoziationen er überhaupt hervorrufen kann, gibt Stöckl (2011) an, indem er für folgende Definitionsbereiche dieses Begriffs plädiert:

1. Multimodalität ist die Kopräsenz und wechselseitige Verknüpfung mehrerer Zeichenmodalitäten auf verschiedenen Ebenen (z.B. Semantik, Handlungsfunktion etc.) in einem Gesamttext.
2. Multimodalität ist eine gesamt-kulturelle Kompetenz und eine individuelle Intelligenz, die das Erschließen von Sinn durch „Transkribieren“, d. h. Kommentieren, Erklären oder Paraphrasieren von Botschaften eines Zeichensystems/Mediums durch ein anderes beinhaltet.
3. Multimodalität ist eine Regeln folgende und Muster bildende semiotisch-kognitive Aktivität in der Produktion und im Verstehen von Texten. (ebd. S. 47)

Der Terminus Multimodalität wird demzufolge nicht nur zur Bezeichnung von Verknüpfungen mehrerer Zeichenmodalitäten in einem Gesamttext gebraucht. Er wird zugleich mit der Fähigkeit assoziiert, den Sinn solcher Handlungen korrekt zu verstehen bzw. zu erklären und mit ihnen kooperieren zu können.

Der Kern der Multimodalität ist, dass alle im Gesamttext vorkommenden, semiotischen Elemente (Zeichenmodalitäten) sehr eng zusammenarbeiten, um eine neue Botschaft entstehen zu lassen, die mehr umfasst als die Summe ihrer Einzelteile. Diese in den Begriffen *Bedeutungsmultiplikation*⁴ oder *semiotische Synergie*⁵ zum Ausdruck kommende Eigenschaft stellt klar, warum es so wichtig ist, die multimodalen Texte nicht nur durch das Prisma ihrer separaten Einzelteile zu betrachten: Erst durch das holistische Wahrnehmen aller ihrer Elemente lässt sich der richtige Sinn solcher Botschaften erzeugen. Wildfeuer u.a. (2020) verdeutlichen:

Diese Abhängigkeiten sowie Wechselwirkungen zwischen den Elementen ist ein wichtiges und zugleich schwieriges Thema im Kontext von Multimodalität, weil der Gebrauch unterschiedlicher Modalitäten jeweils Einfluss darauf haben kann, *was jede einzelne Modalität zum großen Ganzen beiträgt*. Das bedeutet, dass wir in unserer Analyse sehr viel Wert darauf legen sollten, die Zeichenmodalitäten sowohl in ihrer Individualität als auch in ihrem Zusammenspiel zu betrachten. Wir müssen also zum einen herausfinden, was jede Modalität für sich allein zum komplexen Ganzen tatsächlich beiträgt, dürfen aber zugleich nie aus

⁴ Diese Metapher wurde am Beispiel des von Jay Lemke 1998 weit verbreiteten Ausdrucks *multiplying meanings* gebildet (vgl. Wildfeuer u.a., 2020: 18).

⁵ Siehe: Schmitz, 2015: 12.

dem Blick verlieren, welche Informationen ‚lediglich‘ aus der Tatsache entstehen, dass mehrere Modalitäten miteinander kombiniert werden. Zeichenmodalitäten, die in Kombination vorkommen, müssen *immer auch* mit Blick auf ihre gegenseitigen Wechselwirkungen interpretiert werden und können nicht allein unabhängig voneinander betrachtet werden. (ebd. S. 20, Kursivschrift im Original)

Dazu ein Beispiel (Siehe Abb. 1 unten):



Abb. 1: Werbeplakat von Nutella (Quelle: <https://www.pinterest.de/pin/537195061782357419/>) [Zugriff: 08.08.2021].

Dieses Werbeplakat von Nutella ist ein einfacher multimodaler Text. Ihn bilden mehrere unterschiedliche Zeichenmodalitäten, und zwar: Bild, Sprache und Typographie⁶. Wenn man sich jetzt jede Zeichenmodalität getrennt ansieht, so stellt sich heraus, dass z. B. das Bild, das sich zentral auf dem Plakat befindet, ein Glas Nutella mit Haselnüssen (Hauptzutat der Schokoladencreme) und einen Brotkorb im Hintergrund darstellt. Alle diese Produkte, die man gewöhnlich zum Frühstück verzehrt, liegen auf einem Küchentisch. Das nächste – sprachliche – Element des Gesamttextes, das der kurze Satz *Der Morgen macht den Tag* bildet, ist dagegen ein populärer Spruch, der so viel bedeutet wie: „Wie du den Tag am Morgen beginnst, wirkt sich für dich auf den ganzen Tag aus“. Lässt man den Blick etwas länger auf diesem Satz verweilen, so wird klar, dass die Typographie des Satzes – das dritte Element des

⁶ Stöckl (2004) unterscheidet zwischen zentralen und peripheren Zeichenmodalitäten. Zu den ersten zählen laut ihm u.a.: Sprache, Bild, Geräusche und Musik, zu den anderen z. B. Typographie:

Periphere Modalitäten zeichnen sich dadurch aus, dass sie nur durch die mediale Realisierung einer zentralen Modalität ins Spiel kommen und eng mit dieser Kernmodalität verbunden bleiben. So sind Typographisches, Paraverbales und Nonverbales periphere Zeichenmodalitäten der zentralen Modalität Sprache, die sie materialisieren helfen, begleiten und überformen. (ebd. S. 16)

Gesamttextes – dem Namen der Schokoladencreme auf dem Glas sehr ähnelt (dieselbe Art der Schrift, ähnliche Größe der Buchstaben, dieselben Farben – in Schwarz der erste Buschstabe und in Rot die übrigen). Schon von dieser Typographie her lässt sich erkennen, dass diese zwei Elemente, Bild und Sprache, hier im engen Zusammenhang miteinander stehen und sich wechselseitig kontextualisieren werden. Welche Gesamtbotschaft entsteht also aus ihrer Interaktion? Das holistische Wahrnehmen dieser Elemente lässt vermuten, dass dank einem mit Nutella bestrichenen Frühstücksbrot, das immer gut schmeckt und dadurch so viel Freude beim Essen bereitet, die gute Laune tagsüber erhalten wird. Die unterschwellige Botschaft des Gesamttextes (Text und Bild wirken hier persuasiv) ist also: **Wer sich einen guten Start in den Tag sichern will, muss unbedingt Nutella kaufen und es am Morgen essen.**

Schon aus dieser kurzen Analyse wird ersichtlich, auf welche Art und Weise Text und Bild in multimodalen Texten zusammenwirken. Die sprachlichen Elemente des Gesamttextes beschreiben nicht einfach die bildlichen, die bildlichen Elemente illustrieren nicht einfach die sprachlichen. Sie ergänzen sich gegenseitig und benötigen einander, um gemeinsam den beabsichtigten Sinn herzustellen.

Trotz der Tatsache, dass wir tagtäglich mit ähnlichen multimodalen Texten konfrontiert werden (seien das Internetseiten, Applikationen, Bücher, Zeitschriften, Fernsehprogramme oder andere Werbungen) und diese intuitiv nachzuvollziehen glauben, wissen wir tatsächlich noch relativ wenig darüber, wie genau diese Texte aufgebaut sind und produktiv Sinn ergeben (vgl. Wildfeuer u.a., 2020: 8). Zu einem erfolgreichen Umgang mit ihnen (d.h. zum Verstehen ihrer Bauweise, zur Erschließung ihrer Botschaft, zum Verstehen der Wirkung des Gesamttextes etc.) sind bestimmtes Wissen und eingeübte Fähigkeiten⁷ vonnöten. Sowohl als Produzent*in als auch als Rezipient*in solcher Texte muss man imstande sein, Verknüpfungen zwischen semiotisch ausdifferenzierten Ressourcen zu verstehen und diese reflektierend zu betrachten.

⁷ Stöckl (2011), für den Sprache und Bild als Teiltexthe fungieren und im gleichen Maße über den Textstatus verfügen, bezeichnet solche kognitiven und textpraktischen Tätigkeiten, die man zur Lektüre von „Sprache-Bild-Texte“ benötigt, als eine Art *multimodaler Kompetenz*. Ihm zufolge bedeutet multimodale Kompetenz, dass man in der Lage ist:

- Sorten bzw. Typen von Bildern kategorisierend zu erkennen,
- dem Bild eine im Verwendungskontext relevante Bedeutung zuzuweisen,
- den Sprachtext im Abgleich mit der visuellen Botschaft zu verstehen,
- semantisierte Sprache und kontextualisiertes Bild zu integrieren sowie die Bildlichkeit der Sprache und der Textfläche bzw. des Schriftkörpers in den Prozess des Gesamtverstehens einzubeziehen. (ebd. S. 45)

3. Logovisuelle Didaktik

Der Pionier und Initiator solch einer Art Didaktik ist der deutsche Sprachwissenschaftler Ulrich Schmitz. Schon im Jahre 2004 bemerkte er, dass Text-Bild-Kombinationen anders als übliche Texte interpretiert werden und dass es nötig ist, Lernenden adäquate Verstehensstrategien zum reflektierten Umgang mit ihnen zu vermitteln (vgl. ebd. S. 230). Das Konzept der Didaktik legt der Autor wie folgt dar:

Es geht um konzentrierten Nachvollzug, Verstehen der Bauweise, kritische Reflexion und ggf. Anleitung zu bewusster Eigenproduktion. (Schmitz, 2004: 230)

Die logovisuelle Didaktik verfolgt das Ziel, die Lernenden für die bewusste Aneignung von Text-Bild-Kombinationen sowie eine bewusste Selbstproduktion von Text-Bild-Kombinationen zu sensibilisieren. Sie soll überdies dem Missverständnis entgegenwirken, „dass Text-Bild-Kombinationen leicht zu verstehen, also mühelos für weitgehende Lernprozesse eingesetzt werden können“ (Raith, 2014: 33).

Zurzeit fehlt es an etablierten theoretischen Ansätzen zur logovisuellen Didaktik. Der Grund dafür ist einerseits die Tatsache, dass sie noch ganz am Anfang ihrer Entwicklung steht (es gibt noch zu wenig Forschung auf diesem Gebiet), andererseits wirkt erschwerend, dass im Bereich der Multimodalität (und im Anschluss daran auch der logovisuellen Didaktik) weiterhin keine terminologische Einheitlichkeit herrscht. Die ausgearbeiteten Untersuchungen bedienen sich oftmals unterschiedlicher Begriffe, was den Weg zu einer systematischen, theoretischen Basis dieser Didaktik stark erschwert. Nichtsdestotrotz lässt sich in allen Arbeiten zum Thema eine generelle Tendenz beobachten: Sie gehen von der Annahme aus, dass zur Rezeption von Text-Bild-Kombinationen die Entwicklung und Beherrschung **einer erweiterten**, durch theoretische Ansätze der Bildwissenschaft unterstützten **Lesekompetenz** nötig ist, die über die traditionelle Fähigkeit zum Erfassen linearer Texte hinausgeht und die es ermöglicht, Text-Bild-Kombinationen holistisch zu „lesen“ (vgl. z. B. Schmitz, 2004: 230; Raith, 2014: 29; Blell, 2010: 95; Schmitz, 2015: 10; Wittstruck, 2018: 13). Schmitz (2015) verdeutlicht:

Dafür reicht Lesekompetenz, wie sie in Schule und Hochschule vermittelt werden soll, bei Text-Bild-Gefügen nicht aus. Erstens braucht es Bildung für Bilder⁸; darauf können wir an dieser Stelle nicht eingehen. Zweitens, und darum geht es hier, braucht man ein Instrumentarium zum Verständnis der Architektur von Text-Bild-Kompositionen. (ebd. S. 10)

⁸ Die Rede ist hier von der visuellen Kompetenz (ang. visual literacy). Dazu mehr z. B.: Hallet, 2010; Hansen, 2018.

Im Folgenden werden einige in diesem Kontext entstandene Überlegungen präsentiert, die Vorgehensweisen für die Analysen von Text-Bild-Kombinationen im Fach Deutsch als Fremdsprache anbieten und die es nach einer weiteren Ausarbeitung und ggf. Modifizierung in Zukunft ermöglichen könnten, eine solide methodische Basis für die logovisuelle Didaktik zu schaffen.

Über die Notwendigkeit der Entwicklung einer spezifischen intermedialen Lesekompetenz⁹ spricht z. B. Gabrielle Blell (2010). Die Autorin verweist darauf, dass es auch für den Fremdsprachenunterricht vorteilhaft sein kann, die Leseförderung (im Sinne des literarischen Lesens¹⁰) und die Medienerziehung (im Sinne der Förderung visueller Erziehung) als gemeinsame und einander ergänzende Aufgaben zu betrachten (vgl. Blell, 2004, weiter auch: Blell, 2010: 94). Um dies zu erreichen, ist es nötig, eine Art **intermedialer Seh- und Lesekompetenz** zu entwickeln, die diese zwei Fähigkeiten verbindet und es ermöglicht, solche Text-Bild-Kombinationen angemessen zu erfassen:

Die Zielstellung der Entwicklung intermedialer und (inter-)kultureller¹¹ Lese- und Sehkompetenz wird folglich begriffen als die Fähigkeit, (kombinierte) Bild- und Schrifttexte (Werbeplakat, Zeitschriftendoppelseite, *website*, *hyperfiction* etc.) als kulturelle Artefakte intermedial und medial zu lesen und sie im Wechselspiel eigen- und fremdkultureller Bezugskulturen zu interpretieren. (Blell, 2010: 96; Kursivschrift im Original)

Den Ausgangspunkt für Blells Überlegungen bildet die Auffassung, dass die Rezeption von Text-Bild-Kombinationen stets nach einem festen Muster erfolgt. Laut der Autorin liest/schaut der/die Empfänger*in solche Art der Botschaften

- 1) zuallererst übergreifend schemageleitet, d.h. medienunspezifisch (er/sie nimmt den Gesamttext holistisch wahr);
- 2) erst später spezifisch mediengeleitet, d.h. im Hinblick auf bestimmte Elemente des Gesamttextes: Bild, Sprachtext, Grafik, etc. (vgl. ebd. S. 96).

⁹ Unter dem Begriff *intermediale Lesekompetenz* versteht die Autorin einerseits: „die Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und Texte flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen [...]“, andererseits ist hier: „ein erweitertes Leseverständnis in dem Sinne, ganze Seiten (inklusive Bilder etc.) als „integrated texts“ zu lesen, bzw. zu betrachten“ gemeint (vgl. Blell, 2010: 95).

¹⁰ Dabei geht es um „Lesen als literalisierte schriftsprachliche Praxis“ (vgl. Blell, 2010: 95).

¹¹ Den Namen dieser Kompetenz ergänzt die Autorin um das Wort *interkulturell*, das darauf hinweisen soll, dass die Rezeption von „Lese- und Bildtext“ immer als subjektiv und kulturell determiniert angesehen wird (vgl. Blell, 2010: 94).

In jeder Phase sind bestimmte Teilkompetenzen zu unterscheiden. Welche genau dazugehören und wie genau der Prozess des „transmedialen Lesens“ abläuft, fasst Blell in Form eines Schemas zusammen (Abb. 2. unten):

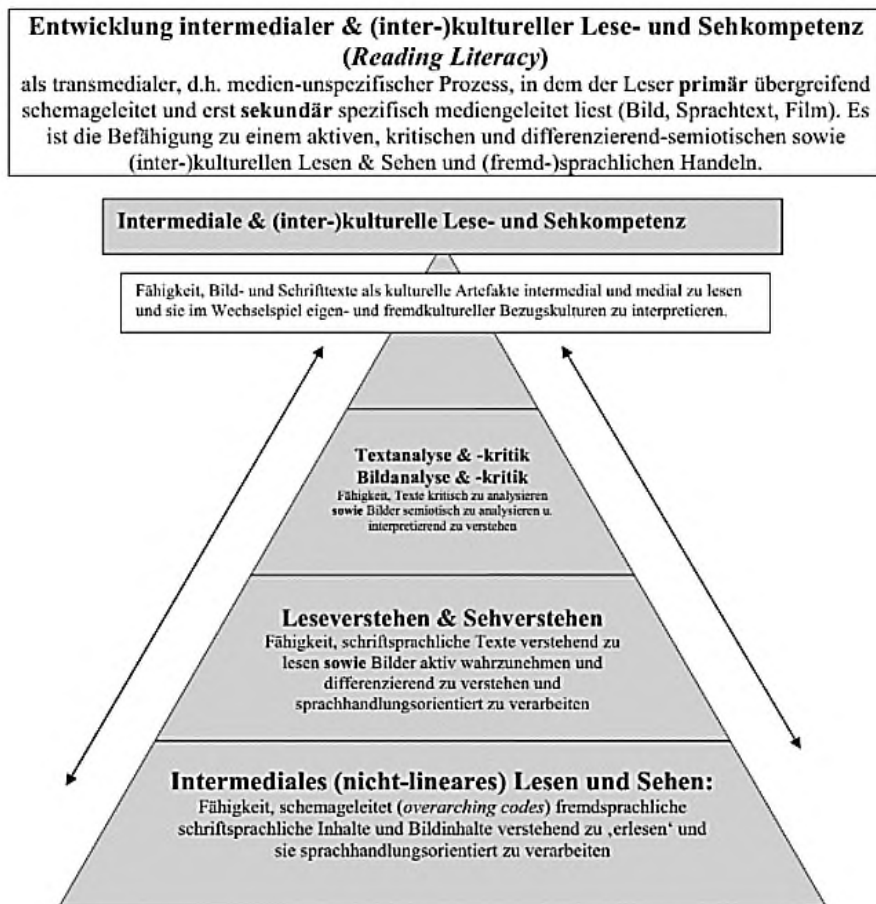


Abb.2: Intermediale und (inter-)kulturelle Lese- und Sehkompetenz (Quelle: Blell, 2010: 97).

Eine andere Betrachtungsweise bietet Markus Raith (2014) an. Das von ihm vorgeschlagene **Prozessmodell des Leseverstehens symbolischer Darstellungen** bezieht sich auf das Konzept von Schnotz und Dutke (2004) und erweitert es. Ihm liegt die Auffassung zugrunde, dass Lesen schriftlicher und multimodaler Texte ein interaktiver Konstruktionsprozess ist, in dem „[e]xterne Informationen aus dem Text mit internen Wissensbeständen der Leser zu einem kohärenten mentalen Gebilde verknüpft [werden]“ (Raith, 2014: 33). In diesem Modell sind fünf Hauptphasen zu unterscheiden. Die Rede ist von:

- 1) Allgemeinverständnis;
- 2) Fokussieren und Inferieren jeweils auf Text- und Bildebene;
- 3) Das Heranziehen von Vor- bzw. Kontextwissen zum Fokussieren und Inferieren;
- 4) Analysieren und Interpretieren des Gesamtgefüges;
- 5) Das Reflektieren. (Raith, 2014: 34)

Der Autor betont, dass der Inferenz, die auf der Ebene des Textes, auf der Ebene des Bildes und auf der Gesamtebene der Text-Bild-Kombination erfolgt, die wichtigste Bedeutung zugeschrieben werden muss. „Dabei ist zu beachten, dass beide Symbolsysteme wechselseitig Inferenzprozesse unterstützen können. Was die Rezipienten an Vorwissen aktivieren müssen, um den Text zu verstehen, kann vom Bild unterstützt werden und umgekehrt“ (ebd. S. 34).

Ein drittes Konzept kommt von Schmitz (2015). Treten laut ihm Text-Bild-Kombinationen auf besonderen *Sehflächen*¹² auf, ist die Erzeugung ihres Sinnes nur nach dem Verstehen von deren Funktionsweise möglich. Weil Schauen und Lesen bei solchen Botschaften wechselseitig aufeinander angewiesen sind, bedarf es einer besonderen Kompetenzart, die es ermöglicht, für ihre Analyse und Interpretation diese zwei Aktivitäten zu aktivieren und miteinander zu verknüpfen – die sog. **Sehlesekompetenz** (Schmitz, 2015: 9). Schmitz hebt vor, dass die Produktion und Rezeption von Text-Bild-Kombinationen anders als bei herkömmlichen, linearen Texten verläuft. Folgende Besonderheiten sollten bei ihrer Lektüre in Anspruch genommen werden:

- Informationen erfolgen nicht linear hintereinander, sondern verteilen sich nach einem kartografischen Plan (Layout und Design) auf der Fläche;
- Wahrnehmung zuallererst als Ganzes;
- Erfassen (top down) wie ein Bild zunächst in der oberflächlichen Gestaltung: Welche Teile sind optisch (zum Beispiel durch Hervorhebungen, Rahmen oder leere Flächen) voneinander unterschieden und in welchem visuellen Verhältnis stehen sie zueinander (zum Beispiel auffällig, unscheinbar, oben, unten, rechts, links, innen, außen, groß, klein);
- Verteilung der einzelnen Gestalten auf der Fläche gibt Indizien für deren Wichtigkeiten und inhaltliche Beziehungen untereinander;
- Text-Bild-Gefüge ermöglichen (im Unterschied zu typischen Bildern) selektive Wahrnehmung. (vgl. Schmitz, 2015: 12f)

Seinem Beitrag fügt der Autor eine Fünfzehn-Punkte-Liste (Hilfsfragen) hinzu, die die Rezipient*innen zur angemessenen und bewussten Analyse der spezifischen Architektur von Sehflächen hinlenken soll. Sie stellt sich wie folgt dar:

¹² „Sehflächen sind Flächen, auf denen Texte und Bilder in geplantem Layout gemeinsame Bedeutungseinheiten bilden.“ (Schmitz, 2011: 25)



1. Welchem kartografischen Plan folgt die Verteilung der Informationen auf der Fläche?
2. Warum steht was an welcher Stelle?
3. Welche grafischen Elemente dienen nur dem Flächendesign, welche tragen auch inhaltliche Bedeutung?
4. Wie groß sind die Anteile von Bild, Grafik und Text und warum?
5. Wie viele Informationseinheiten gibt es?
6. Welche Bilder und Grafiken gehören zu welchen Texten und umgekehrt?
7. Durch welche ästhetischen Mittel kommt die Verbindung der nonverbal-visuellen und der schriftlichen Elemente zustande?
8. Warum sind welche Informationen auf Bilder, Grafiken und Texte verteilt?
9. In welchem formalen und inhaltlichen Verhältnis stehen Bild, Grafik und Text in jeder einzelnen Informationseinheit?
10. Wie müsste der Text – bei etwa gleicher Information – formuliert werden, wenn es keine Bilder oder Grafiken gäbe?
11. Werden durch die Verbindung von Text und Bild unterschwellige Informationen transportiert, die nicht ausdrücklich formuliert werden?
12. Welche der angebotenen Informationseinheiten interessieren mich selbst?
13. Habe ich danach gesucht oder habe ich mich vom Design leiten lassen?
14. Wie intensiv widme ich mich einer Informationseinheit und was veranlasst mich, von hier zu einer (welcher?) anderen zu springen?
15. Was habe ich nach einer halben Stunde noch behalten und warum? (Schmitz, 2015: 13)


Zusammenfassend ist zu sagen, dass bei der Analyse multimodaler Texte (inklusive Text-Bild-Kombinationen) drei wesentliche Schritte zu beachten sind: die ganzheitliche, einführende Erkennung des Gesamttextes (*was für ein multimodaler Text ist das, aus welchen Bestandteilen besteht er, etc.* – Schritt 1), die Betrachtung jeder Zeichenmodalität des Gesamttextes in ihrer Individualität (Schritt 2) und schließlich die Betrachtung aller Zeichenmodalitäten in ihrem multimodalen Zusammenspiel (Schritt 3). Die oben angeführten Theorien legen nahe, dass zur Erfüllung dieser Aufgaben die Entwicklung bestimmter Kompetenzen unerlässlich ist. Die Rede ist von: 1) der in der Schule erworbenen Lesekompetenz (zum Verstehen der sprachlichen Elemente), 2) der von der Bildwissenschaft herzuleitenden visuellen Kompetenz (zum Verstehen der bildlichen Elemente) und 3) der spezifischen, intermedialen Sehlesekompetenz (zum Verstehen des Zusammenspiels beider Zeichenmodalitäten). Nicht zu vernachlässigen ist auch der Erwerb von fundierten theoretischen Kenntnissen bezüglich der allgegenwärtigen Multimodalität, die es ermöglichen, einen Gesamttext in seinen einzelnen Bestandteilen zu erkennen, sowie das Vorhandensein eines (inter)kulturellen Grundwissens, das es erlaubt, einen über die gewohnte soziale Umgebung hinausgreifenden Gesamttext in einen angemessenen Kontext

einzuordnen und kritisch zu interpretieren. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, sind wesentliche Aufgaben einer logovisuellen Didaktik.

4. Text-Bild-Kombinationen im Fremdsprachenunterricht – Funktionen und Einsatzmöglichkeiten

Im Folgenden sind konkrete Ideen für Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht aufgelistet, die veranschaulichen, wie im Fremdsprachenunterricht ausgewählte sprach- und nichtsprachbezogene Kompetenzen multimodal gefördert werden können.

Text-Bild-Kombination	Funktion
<p style="text-align: center;">„Die Gabe“</p>  <p>Abb. 3: Tafelbild zu ditransitiven Verben (Quelle: Hieronimus, 2014: X; leicht verändert).</p>	<p>Entwicklung der grammatischen Kompetenz</p>
<p style="text-align: center;">Einsatzmöglichkeit und Erläuterung</p> <p>Grammatikunterricht: Mit Hilfe von Text-Bild-Kombinationen kann man Lernenden den korrekten Gebrauch von unterschiedlichen grammatischen Strukturen erklären. Nach der Analyse des Gesamttextes und dem Entdecken, wie der Satz in solchen Fällen funktioniert und gebildet werden soll, werden die Schüler*innen es in Zukunft leichter haben, diese Szene aus dem Gedächtnis abzurufen, dieses Prinzip auf eine andere Situation zu übertragen und es anzuwenden.</p>	
Text-Bild-Kombination	Funktion
	<p>Entwicklung der phraseologischen Kompetenz</p>
<p>Abb. 4: Deutsche Idiome (Quelle: https://blog.chatterbug.com/en/20-funny-german-idioms-you-should-know/ [Zugriff: 28.06.2021]).</p>	

<p style="text-align: center;">Einsatzmöglichkeit und Erläuterung</p> <p>Wortschatzarbeit im Unterricht: Um die phraseologische Kompetenz (sei es Idiome oder Sprüche) bei Lernenden zu fördern, kann man ebenfalls auf Text-Bild-Kombinationen zurückgreifen. Die humoristische Zusammenstellung von Text und Bild kann bei Lernenden längerfristig das Interesse an entdeckendem Lernen wecken (nach der Analyse des Gesamttextes müssen sie die übertragene Bedeutung des Idioms erraten), sie macht Spaß und hat zur Folge, dass die spezifischen Redewendungen für längere Zeit im Gedächtnis gespeichert werden.</p>	
<p style="text-align: center;">Text-Bild-Kombination</p>	<p style="text-align: center;">Funktion</p>
<div style="text-align: center;">  <p>The image is a vertical poster for a light spectacle. At the top, it says '1.-3.11. LICHT AN!' in large white letters. Below this is a photograph of a train station at night with light trails from passing trains. A blue circular badge on the right says 'Sonntag geöffnet 3. November, 13-18 Uhr'. At the bottom, there is a red box with white text and a white box with red text. The red box text reads: 'Zum Potsdamer Lichtspektakel wird es hell bei uns. Die Bahnhofspassagen präsentieren jeweils von 17 bis 22 Uhr eine spektakuläre 3D-Lichtinstallation sowie deutschlandweit das erste Licht-Malerei-Duett.' The white box text reads: 'BAHNHOFS PASSAGEN POTSDAM'.</p> </div>	<p>Zentrale Funktion: Entwicklung der sprachlichen Fertigkeit (Sprechen); Förderung kulturbezogener und landeskundlicher Kompetenzen; Entwicklung der Medienerziehung</p> <p>Periphere Funktion: Entwicklung der sprachlichen Fertigkeit (Schreiben); Entwicklung der grammatischen Kompetenz</p>
<p>Abb. 5: Werbung eines Lichtspektakels. Potsdam (2019) (Quelle: eigene Aufnahme).</p>	
<p style="text-align: center;">Einsatzmöglichkeit und Erläuterung</p> <p>Landeskunde / Film- und Videoarbeit im Unterricht / Medienerziehung (auch peripher: Wortschatzarbeit im Unterricht / Grammatikunterricht): Für die Arbeit mit einem Plakat gibt es mannigfaltige Einsatzmöglichkeiten. Es kann sowohl zum Gegenstand einer ganzen Unterrichtsstunde werden (in diesem Falle wird die Gruppe den Gesamttext detailliert analysieren), als auch als Einführung für die Arbeit mit einem Film dienen. Bei einem Werbeplakat lohnt es sich, dieses auch im Kontext der damit verbundenen <i>Persuasion</i> und ihrer Wirkung auf die Rezipient*innen zu analysieren. Nach dem Besprechen des Gesamttextes, kann weiter mit ihm gearbeitet werden. In Form einer Hausaufgabe können die Lernenden kurze Anschluss-texte mit Bezug auf das präsentierte Plakat verfassen.</p>	

Text-Bild-Kombination	Funktion																		
<p style="text-align: center;">Wer hat wie viel Freizeit? Pro Werktag verfügen Bundesbürger nach eigenen Angaben über eine durchschnittliche Freizeit von...</p>  <table border="1" data-bbox="236 251 792 597"> <thead> <tr> <th>Gruppe</th> <th>Durchschnittliche Freizeit</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Jugendliche (16-17 Jahre)</td> <td>4 Std. 49 Min.</td> </tr> <tr> <td>Ruheetätler (ab 65 Jahre)</td> <td>4-45</td> </tr> <tr> <td>Junge Erwachsene (18-24 Jahre)</td> <td>4:12</td> </tr> <tr> <td>Gesamtdurchschnitt</td> <td>4:03</td> </tr> <tr> <td>Jungsenioren (50-64 Jahre)</td> <td>3:59</td> </tr> <tr> <td>Singles (25-44 Jahre)</td> <td>3:40</td> </tr> <tr> <td>Paare</td> <td>3:42</td> </tr> <tr> <td>Familien</td> <td>3:10</td> </tr> </tbody> </table> <p><small>* Frauen bzw. Männer im Alter von 25-49 Jahren ohne Kinder ** Mütter bzw. Väter im Alter von 25-49 mit Kindern unter 14 Jahre</small></p> <p style="text-align: right;"><small>Stand Februar 2010 © Globet 4000</small></p>	Gruppe	Durchschnittliche Freizeit	Jugendliche (16-17 Jahre)	4 Std. 49 Min.	Ruheetätler (ab 65 Jahre)	4-45	Junge Erwachsene (18-24 Jahre)	4:12	Gesamtdurchschnitt	4:03	Jungsenioren (50-64 Jahre)	3:59	Singles (25-44 Jahre)	3:40	Paare	3:42	Familien	3:10	<p>Entwicklung der sprachlichen Fertigkeit (Sprechen / Schreiben)</p>
Gruppe	Durchschnittliche Freizeit																		
Jugendliche (16-17 Jahre)	4 Std. 49 Min.																		
Ruheetätler (ab 65 Jahre)	4-45																		
Junge Erwachsene (18-24 Jahre)	4:12																		
Gesamtdurchschnitt	4:03																		
Jungsenioren (50-64 Jahre)	3:59																		
Singles (25-44 Jahre)	3:40																		
Paare	3:42																		
Familien	3:10																		
Einsatzmöglichkeit und Erläuterung																			
<p>Wortschatzarbeit im Unterricht / Förderung der Schreibkompetenz: Auch eine Infographik kann die sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden entwickeln helfen. Bei der Arbeit mit Infographiken erfolgt das meist in Form einer Interpretation des Gesamttextes oder ihrer schriftlichen Beschreibung. Alle diese Aufgaben setzen sich zum Ziel, auf die Fantasie der Lernenden einzuwirken (die Schüler*innen müssen sich die in der Infografik dargestellte Situation vorstellen), ihre Kreativität zu fördern (sie müssen die zwischen unterschiedlichen Datensets der Infografik auftretenden Korrelationen und Zusammenhänge entdecken und deuten) und sie zum Sprechen / Schreiben anzuregen.</p> <p>* Eine gute Idee bei solchen Übungen (besonders bei Anfängern oder leistungsschwächeren Schüler*innen) ist das Zufügen von Formulierungshilfen, auf die sich die Lernenden beim Sprechen / Schreiben stützen können.</p>																			
Text-Bild-Kombination	Funktion																		
 <p style="text-align: center;"><small>Industrielle Produktion von mehr oder weniger phonetischen Produkten.</small></p> <p style="text-align: right;"><small>Der Frosch im Ohr 12</small></p>	<p>Entwicklung der phonetischen und prosodischen Kompetenz</p>																		
<p>Abb. 7: Visuelle Phonetik. (Quelle: https://www.goethe.de/resources/files/jpg576/12---endsilben_vis_phonetik.jpg) [Zugriff: 28.06.2021].</p>																			

Einsatzmöglichkeit und Erläuterung	
<p>Phonetik-Unterricht: Mit Hilfe von Text-Bild-Kombinationen lässt sich auch die phonetische und prosodische Kompetenz bei Lernenden auf originelle Weise fördern. Phonetische Regeln werden besonders häufig in Form linearer Texte angeboten. Lange, oft komplizierte Erklärungen entmutigen die Lernenden und sind dem effektiven Lernen nicht förderlich. Als gute Alternative kann die Posterserie „Visuelle Phonetik“¹³ dienen. Die insgesamt 12 Poster stellen auf einfache und zugängliche Art und Weise die wichtigsten deutschen phonetischen Regeln dar, sie können im Unterricht ab A1-Niveau eingesetzt werden. Dank ihrer Hilfe kann es Lernenden leichter fallen, sich die (oft schwierige) Theorie schneller und effektiver zu merken oder auch (wenn die Poster z. B. im Klassenzimmer aufgehängt werden) sich jederzeit daran zu erinnern.</p>	

5. Fazit

Weil die Welt derzeit von multimodalen Texten aller Art geprägt ist¹⁴ und die Mehrheit der Menschen diese „blindlings“, d.h. ohne groß darüber nachzudenken, rezipiert, sollte es Anliegen der Schule sein, Lernende für den richtigen Umgang mit ihnen vorzubereiten, sowohl für schulische als auch für außerschulische Zwecke. Bilder treten in der heutigen Welt selten allein auf. Sie werden meistens in Verbindung mit Sprache oder anderen Zeichenmodalitäten angeboten¹⁵. In der gleichen Form sollten sie ebenfalls im Fremdsprachenunterricht erscheinen. Nicht nur deswegen, weil sie der Alltagskommunikation ähneln, sondern auch deswegen, weil sie über ein enormes didaktisches Potential verfügen. Die in Abschnitt 4 dargestellten Unterrichtsvorschläge haben gezeigt, dass die Text-Bild-Kombinationen auf vielseitige Art und Weise im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und gebraucht werden können. Dank ihrer Hilfe lassen sich nicht nur neue Möglichkeiten zur Förderung sprachbezogener und nichtsprachbezogener Kompetenzen schaffen, sondern auch die Effektivität des Fremdsprachenlehr- und Lernprozesses erhöhen.

¹³ Mehr dazu online unter: <https://www.goethe.de/ins/jp/de/spr/unt/kum/20912631.html>.

¹⁴ Bucher (2010: 41) hält Multimodalität schon für eine *Universalie des Medienwandels*; Wildfeuer u.a. (2020: 18) sehen sie als *eine schon immer geltende Norm*; Stöckl (2011: 47) dagegen bezeichnet multimodale Texte als der *Normalfall des Kommunizierens*.

¹⁵ Stöckl (2011) verdeutlicht:

„Viele semiotische, philosophische und kommunikationswissenschaftliche Arbeiten vernachlässigen die Tatsache, dass Bilder im kommunikativen Haushalt unserer Gesellschaft selten allein stehen, sondern zumeist mit Sprache und anderen Zeichensystemen verknüpft vorkommen. Selbst so scheinbar typisch „reine“ Bildergebrauchsdomänen wie die Gemäldegalerie oder Fotoausstellung sind letztlich auf in anderen Zeichensystemen kodierte und über andere Medien „transportierte“ Erklärungen und Hinweise angewiesen, wie z.B. Bildtitel, Bildlegenden, Künstlerbiografien, Ausstellungsrezensionen, Ausstellungskataloge und Vernissagen (d.h. Gespräche über die betreffenden Kunstgegenstände)“ (ebd. S. 46).

BIBLIOGRAPHIE

- Assmann J. (2004), *Die Frühzeit des Bildes – der altägyptische iconic turn*, (w:) Maar C., Burda H. (red.), *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder*. Köln: DuMont Literatur und Kunst Verlag, s. 304–322.
- Blell G. (2004), *(New)Media Literacy: Gedanken zur Entwicklung von fremdsprachiger Lesekompetenz bei der Arbeit mit Hyperfiction*, (w:) Bosenius P., Donners-tag J. (red.), *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, s. 45–64.
- Blell G. (2010), *Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen*, (w:) Hecke C., Surkamp C. (red.), *Bilder im Fremd-sprachenunterricht – Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tü-bingen: Gunter Narr Verlag, s. 94–109.
- Boehm G. (1994), *Die Wiederkehr der Bilder*, (w:) Boehm G. (red.), *Was ist ein Bild?* München: Wilhelm Fink Verlag, s. 11–38.
- Bucher H.-J. (2010), *Multimodalität – eine Universalie des Medienwandels: Problemstellungen und Theorien der Multimodalitätsforschung*, (w:) Bucher H.-J., Gloning T., Lehnen K. (red.), *Neue Medien – Neue Formate. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation*. Frankfurt a. M. – New York: Campus Verlag, s. 41–79.
- Bucher H.-J. (2012), *Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkom-munikation. Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption*, (w:) Bucher H.-J., Schumacher P. (red.), *Interaktionale Rezeptionsfor-schung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienfor-schung*. Wiesbaden: Springer Verlag, s. 51–82.
- Hallet W. (2010), *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdpsrachenunterricht*, (w:) Hecke C., Surkamp C. (red.), *Bilder im Fremd-sprachenunterricht – Neue Ansätze, Kompetenzen und Metho-den*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 26–54.
- Hansen M. (2018), *Das Bild im Fremdsprachenunterricht – facettenreich von der Semantisierungshilfe bis zum Sprech Anlass*, (w:) Kaunzner U. A., Reeg U., Ehrhardt C. (red.), *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht*. Münster – New York: Waxmann Verlag, s. 149–159.
- Hedling E., Lagerroth U.-B. (2002), *Introduction*, (w:) Hedling E., Lagerroth U.-B. (red.), *Cultural Functions of Intermedial Exploration*. Amsterdam – New York: Brill/Rodopi, s. 7–13.
- Hieronimus M. (2014), *Einleitung*, (w:) Hieronimus M. (red.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, s. III–XV.

- Jäger L. (2002), *Transkriptivität. Zur medialen Logik der kulturellen Semantik*, (w:) Jäger L., Stanitzek G. (red.), *Transkribieren: Medien/Lektüre*. München: Wilhelm Fink Verlag, s. 19–41.
- Łosiewicz M. (2009), *Rola obrazu w komunikacji społecznej*, (w:) Obrębska A. (red.), *Komunikacja wizualna w przestrzeni społecznej*. Łódź: Primum Verbum, s. 205–212.
- Mendelssohn M. (1989) [¹1783], *Jerusalem oder über religiöse Macht und Judentum*, (w:) Thom M. (red.), *Schriften über Religion und Aufklärung*. Berlin: Union Verlag, s. 351–458.
- Mitchell W. J. (1992), *The Pictorial Turn*. "Artforum 30", nr 7, s. 89–94.
- Opiłowski R. (2015), *Der multimodale Text aus kontrastiver Sicht. Textdesign und Sprache-Bild-Beziehungen in deutschen und polnischen Presstexten*. Wrocław – Dresden: ATUT – Neisse Verlag.
- Raith M. (2014), *Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen*, (w:) Hieronimus M. (red.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, s. 25–52.
- Schmitz U. (2004), *Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht*, (w:) Jonas H., Josting P. (red.), *Medien – Deutschunterricht – Ästhetik*. Festschrift für Jutta Wermke. München: Kopaed Verlag, s. 219–232.
- Schmitz U. (2011), *Sehflächenforschung. Eine Einführung*, (w:) Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (red.), *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 23–42.
- Schmitz U. (2015), *Sehlesekompetenz. Text-Bild-Gefüge lesen und verstehen*. "Weiterbildung", nr 3, s. 9–13.
- Schnotz W., Dutke S. (2004), *Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen*, (w:) Artelt C. i in. (red.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 61–99.
- Stöckl H. (2004), *Typographie: Gewand und Körper des Textes – Linguistische Überlegungen zu typographischer Gestaltung*. "Zeitschrift für Angewandte Linguistik", nr 41, s. 5–48.
- Stöckl H. (2011), *Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz*, (w:) Diekmannshenke H., Klemm M., Stöckl H. (red.), *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, s. 45–70.
- Wildfeuer J., Bateman J. A., Hiippala T. (2020), *Multimodalität. Grundlagen, Forschung und Analyse – eine problemorientierte Einführung*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter Verlag.

- Wittstruck W. (2018), *Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF*, (w:) Kaunzner U. A., Reeg U., Ehrhardt C. (red.), Bild und Sprache. Impulse für die Arbeit im Unterricht DaF. Münster – New York: Waxmann Verlag, s. S. 11–40.
- Wolf W. (2002), *Towards a Functional Analysis of Intermediality: The Case of Twentieth-Century Musicalized Fiction*, (w:) Hedling E., Lagerroth U.-B. (red.), Cultural Functions of Intermedial Exploration. Amsterdam – New York: Brill/Rodopi, s. 15–34.

Received: 08.10.2021

Revised: 13.01.2022

*Language skills and language subsystems:
concepts – solutions – perspectives*

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Monika Janicka, Joanna Pędzisz 5

ARTICLES

1. Hanna Komorowska – *Origins of Modern Language Teacher Education: The Influence of Related Disciplines on the Educational Breakthrough of the 1990s. Bridging Past and Future* 9
2. Mariola Jaworska – *The Affective-Cognitive Paradigm in the Study of Foreign Language Learning and Teaching in the context of Specialist Communication* 27
3. Radosław Kucharczyk – *Activities of foreign language teachers and the assumptions of multilingualism didactics* 43
4. Ewa Półtorak – *On language anxiety from the perspective of second/subsequent foreign language learners in the online teaching-learning context* 65
5. Izabela Bawej – *Deductive reasoning in the learning process of German as a second foreign language based on example of grammatical subsystem* 85
6. Anna Seretny – *Polish as a language of schooling. Lexical demands of communicative and educational language variety* 99
7. Małgorzata Bielicka, Magdalena Olpińska-Szkiełko – *Teaching the neighbours' language from kindergarten to the end of education – the key to communication in the Euroregion Pomerania – a project report* 119
8. Katarzyna Sierak – *Logovisual didactic in a foreign language lesson* 133

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 2022 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: Santander 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>

