

AKWIZYCJA JĘZYKA OBCEGO W ŚWIETLE NIEKTÓRYCH CZYNNIKÓW ZWIĄZANYCH Z OSOBOWOŚCIĄ UCZĄCEGO SIĘ

KRYSTYNA JANASZEK

Cechy osobowościowe uczącego się z punktu widzenia zainteresowań badawczych glottodydaktyki można podzielić na dwie grupy:

- 1) wrodzone właściwości indywidualno-osobnicze: uwarunkowania wiekowe, poziom inteligencji, zdolności ogólne do uczenia się oraz tzw. zdolności specyficzne, a także typ temperamentu, typ osobowości i inne cechy indywidualne, takie jak: empatia, lęk, agresja, czy też tzw. ego ucznia;
- 2) właściwości nabyte, kształtujące się w toku określonej działalności, wśród których wyróżnia się między innymi postawy, motywacje, strategie uczenia się, strategie komunikacyjne.

Cechy te składają się na osobowość. Jedną z propozycji zdefiniowania tego terminu podaje T. Tomaszewski. Według niego odpowiada on stałości w życiu i zachowaniu się człowieka, mimo, że poza tym wszystko jest bardzo zmienne. Źródła tej stałości są zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz człowieka. Stałość zewnętrzna wiąże się ze stałością stosunków, jakie łączą człowieka ze światem, takimi jak stałość jego roli społecznej, sposobu bycia wobec innych ludzi, stosunku jednostki do uznawanych wartości i przyjętych obyczajów. Stałość wewnętrzna jest konstrukcją mającą wytłumaczyć niezależność zachowania się człowieka od zmian zachodzących w otoczeniu, a zwłaszcza stałość kierunku jego działania¹.

Definicja ta jest reprezentatywna dla psychologii różnic indywidualnych. Nazwy tej po raz pierwszy użył lekarz i psycholog francuski A. Binet². Chodziło o konkretne ustalenie psychologicznych uwarunkowań działalności ludzkiej. Nurt ten nigdy nie był

¹ T. Tomaszewski, *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1970, s. 23.

² A. Binet, V. Henri, *La psychologie individuelle*, L'Anne psychologique 1896.

jednolitym kierunkiem. W jego ramach wyodrębniono kilka orientacji, a wśród nich zachodnią i rosyjską. J. Strelau³ i T. Lewowicki⁴ scharakteryzowali oba prądy na zasadzie wyodrębnienia przeciwieństw. Zasygnalizowali oni fakt, że, podczas gdy psychologowie zachodni i amerykańscy dużą rangę w uczeniu się przypisywali uzdolnieniu i inteligencji, zajmując się głównie ich badaniem, psychologowie rosyjscy znaczny nacisk położyli na badanie typów układu nerwowego, temperamentu i dyspozycji motywacyjnych, wykazując ich związek z działaniem i uczeniem się.

Terminem, który zresztą nie doczekał się w psychologii ogólnie przyjętej definicji jest inteligencja. Niektórzy psychologowie uważają, że jest to podstawowy czynnik decydujący o życiu i zachowaniu człowieka, inni zaś w ogóle negują istnienie takiej cechy osobowości. Ilustracją umowności rozumienia tego terminu niech będą słowa wypowiedziane przez E.R. Hilgarda, który na pytanie: „Co to jest inteligencja?” – odpowiada: „To co mierzy odpowiednio znormalizowany test inteligencji”⁵. Niezależnie jednak od szczegółowych sformułowań inteligencję wiąże się zwykle z pewną ogólną zdolnością umysłu do uczenia się i rozwiązywania zadań. Pierwszy użyteczny test inteligencji opracował wspomniany wcześniej A. Binet. Test ten wielokrotnie modyfikowano nazywając go skalą Bineta-Simona, Stanford-Bineta⁶. Następnie L. Terman spopularyzował wskaźnik pomiaru inteligencji wprowadzony przez W. Sterna, który nazwano ilorazem inteligencji. Znane są także brytyjska skala zdolności i test Ravena⁷.

Badania prowadzone w obrębie tej problematyki potwierdzają, że inteligencja wyrażona tzw. ilorazem inteligencji wykazuje korelację dodatnią z ogólną łatwością uczenia się i rozwiązywania zadań. Badania takie w glottodydaktyce były prowadzone poczynając od lat sześćdziesiątych. Badania von Witticha i P. Pimsleura dowiodły, że wyniki uzyskiwane przez uczniów o wyższym ilorazie inteligencji są wyższe od wyników uczniów, u których iloraz ten jest niższy. Wykazały one zależność $+0.40$ i $+0.48$, a więc istotną na skali współczynnika korelacji⁸. Powyższe dane można uzupełnić badaniami polskimi T. Lewowickiego⁹ i W. Figarskiego¹⁰. Współczynnik korelacji ustalony został przez nich na poziomie $+0.40$ i $+0.50$. Z inteligencją wiążemy ogólne zdolności poznawcze (poziom wiedzy) i towarzyszący im ogólny rozwój językowy, zdolność płynnego wystawiania się w języku ojczystym, poziom rozwoju intelektualnego oraz ogólne zdolności do uczenia się. W przyswajaniu języka obcego najważniejsze są jednak specyficzne zdolności do uczenia się: 1) zdolności słuchowe – tzw. słuch fonematyczny (łatwość rozpoznawania dźwięków, różnicowania ich i reprodukowania); 2) wrażliwość gramatyczna – zdolność wyróżniania funkcji gramatycznych wyrazów w zdaniu; 3) zdolności do indukcyjnego uczenia się – zdolność

³ J. Strelau, Wybór i opracowania. Zagadnienia psychologii różnic indywidualnych (prace psychologów radzieckich), Warszawa 1971.

⁴ T. Lewowicki, Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów, Warszawa 1975.

⁵ E. R. Hilgard, Wprowadzenie do psychologii, Warszawa 1968, s. 594.

⁶ A. P. Sperling, Psychologia, Poznań 1995, s. 131-132.

⁷ Ibidem, s. 134-135.

⁸ H. Komorowska, Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego, Warszawa 1987, s. 89.

⁹ T. Lewowicki, op. cit., s. 117-130.

¹⁰ W. Figarski, Wyznaczniki powodzenia w szkolnej nauce języka rosyjskiego, Warszawa 1984, s. 85-86.

uogólniania reguł językowych; 4) pamięć asocjacyjna – zdolność rozmaitych sposobów kojarzenia wyrazów, konstrukcji¹¹.

Osobowość ucznia określają także pewne cechy charakteru, do których zalicza się typ temperamentu i typ osobowości¹². Skomplikowane eksperymenty nad temperamentem wzięły swe źródło od koncepcji I.P. Pawłowa, według którego fizjologiczne podłoże temperamentu stanowi typ układu nerwowego¹³. Właściwości tego układu to: 1) siła podstawowych procesów nerwowych: pobudzania i hamowania; 2) równowaga tych procesów; 3) ich ruchliwość. Biorąc za punkt wyjścia trzy powyższe właściwości Pawłow wydzielił 4 typy odpowiadające starożytnej koncepcji temperamentów Hipokratesa-Galena:

- 1) SANGWINIK – typ silny, zrównoważony, ruchliwy;
- 2) FLEGMATYK – typ silny, zrównoważony, powolny;
- 3) CHOLERYK – typ silny, niezrównoważony;
- 4) MELANCHOLIK – typ słaby¹⁴.

W Polsce badaniami tego typu zajmowali się J. Strelau i T. Lewowicki. J. Strelau zaproponował metodę obserwacji i ankiety badającej temperament¹⁵. Propozycję tę w badaniach wykorzystał T. Lewowicki, dowodząc, że efektywne kształcenie determinowane jest poprzez poszczególne cechy układu nerwowego: pobudzania i hamowania. Duża ruchliwość tych procesów oraz ich równowaga sprzyjają efektywnemu uczeniu się (przykład sangwinika). Flegmatycy i melancholicy uczą się mniej efektywnie i napotykają na trudności w nauce. Poza tym uczniów o słabym typie układu nerwowego oceny negatywne zniechęcają do nauki¹⁶. Hipotetycznie można założyć, że podobne wyniki uzyskamy w odniesieniu do języków obcych.

W psychologii wyróżnia się zwykle dwa typy osobowości: ekstrawersję i introwersję. Ekstrawersja – to usposobienie przejawiające się w kierowaniu zainteresowań na świat zewnętrzny, we wzmożonej aktywności, w łatwości nawiązywania kontaktów z otoczeniem, towarzyskości, ogólnej zaradności, przedsiębiorczości i praktyczności. Introwersja – to cecha polegająca na braku zainteresowania światem zewnętrznym, skupieniu się na własnych przeżyciach wewnętrznych, zamykaniu się w sobie i niechęci do utrzymywania kontaktów z innymi ludźmi¹⁷. M. Szałek, powołując się na R.C. Gardnera pisze, że istnieje dość powszechne przekonanie, iż ekstrawertycy opanowują język szybciej i skuteczniej niż introwertycy. U podłoża tego zjawiska leży bowiem wrodzona łatwość nawiązywania kontaktów z otoczeniem i związana z tym zwiększona ekspozycja na język. Twierdzenie to uzasadnione jest jednak tylko wówczas, gdy nauka języka sprowadzona jest do

¹¹ W. Woźniewicz, Metodyka lekcji języka rosyjskiego, Warszawa 1991, s. 11.

¹² L. Stawowska, Psychologia różnic indywidualnych w nauczaniu języków obcych, (w:) Nauczanie języków obcych na kursach dla dorosłych, Warszawa 1983, s. 49-50.

¹³ I. P. Pawłow, Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się zwierząt), Warszawa 1952.

¹⁴ T. Tomaszewski, Psychologia, Warszawa 1970, s. 700.

¹⁵ J. Strelau, Temperament i typ układu nerwowego, Warszawa 1974.

¹⁶ T. Lewowicki, op. cit., s. 113-114.

¹⁷ M. Szałek, Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego, Poznań 1992, s. 252.

sprawności ustnych, w tym przede wszystkim mówienia. Pozostałe sprawności wymagają po prostu pewnej świadomej refleksji¹⁸. J. Arabski w kontekście rozważań nad tzw. językiem drugim (L2 – język przyswajany w jego naturalnym otoczeniu), stwierdza, że hipoteza jakoby ekstrawertycy uczyli się języka obcego szybciej i lepiej nie zawsze znajduje poparcie w badaniach. Być może cecha ta jest cechą bardziej społecznej i kulturową, aniżeli indywidualną. Ekstrawertyk Japończyk, bowiem mógłby być zakwalifikowany jako introwertyk w kulturze amerykańskiej. Stąd też nie jest do końca jasne, czy ekstrawersja może być brana pod uwagę jako jedna z cech stanowiących o przyswajaniu L2¹⁹.

Cechą wrodzoną, która w decydującym stopniu określa stopień otwartości jednostki na otoczenie jest empatia. Przez to pojęcie rozumie się na ogół zdolność wczucia się w sytuację drugiej osoby i gotowość jej zrozumienia. Warunkiem pełnego zrozumienia jest zaś umiejętność nawiązania kontaktu psychicznego pomiędzy uczestnikami komunikacji. Ustanowienie kontaktu psychicznego jest zatem niezbędnym warunkiem dalszej, zasadniczej części aktu komunikacyjnego. Empatia umożliwia właściwą interpretację językowego i niejęzykowego zachowania się rozmówcy, a tym samym jest jednym z najważniejszych czynników umożliwiających niezakłócony przebieg aktu komunikacji. Wywiera ona pozytywny wpływ na przebieg i rezultaty procesu uczenia się języka obcego²⁰.

Tzw. ego ucznia doczekało się już w glottodydaktyce pewnych interpretacji. H. Komorowska przytacza badania zachodnie R.B. Cattela. Udowodnił on, że uczniowie bardzo dobrzy wykazują tzw. silne ego. Oznacza to: wysoko rozwinięte cechy sumienności, wytrwałości, poszanowania norm, zdecydowania w działaniu²¹. Grupa tych uczniów jest również nacechowana pomysłowością i inwencją, co wydaje się szczególnie ważne w procesie, jakim jest posługiwanie się językiem obcym²². Uczniowie osiągający wyniki dostateczne i niedostateczne wykazują słabe ego. Nie występują u nich wyżej wymienione cechy, natomiast duże jest nasycenie czynnikami oznaczającymi brak równowagi emocjonalnej. Ujawniają oni lękliwość, niecierpliwość, skłonność do frustracji i napięć²³. Cechom tym towarzyszy tzw. neurasteniczna męczliwość, a także gwałtowne wzrosty i spadki napięcia, co szczególnie podkreśla uczonego rosyjski, A.J. Muraczowski²⁴. Uczniowie słabi posiadają jeszcze jedną cechę, co do której nie można mieć pewności, jak korelowałaby z wynikami nauczania języków obcych. Okazują się oni cyklotomikami, tzn. jednostkami charakteryzującymi się dużą płynnością wymowy i łatwością kontaktowania się z ludźmi²⁵. Językowe ego ucznia analizowane jest przez J. Arabskiego w kontekście rozważań nad L2. Według niego osoby pewne siebie uznaje się za potencjalnie lepszych uczniów, aniżeli osoby o dużym

stopniu inhibicji, ponieważ mniej obawiają się popełniania błędów, swobodniej mówią w języku obcym, a to prowadzi do szybkiego sprawdzania hipotez, które uczący się tworzy poznając język. Na odwrót – inhibicja, czyli zespół cech chroniących własne ego nie sprzyja przyswajaniu mowy obcojęzycznej. Osoba posiadająca obawy i zahamowania ma trudności ze stworzeniem nowego językowego ego²⁶.

Jedną z cech indywidualnych, o których wspomina tenże autor jest agresja. Badania prowadzone nad tym problemem na Zachodzie potwierdziły, że gdy uczniowie zdenerwują się na siebie, mówią szybciej i lepiej się porozumiewają. Chodzi tutaj o stan emocjonalny przyspieszający wychodzenie poza językowe ego L1 (języka przyswajanego w dzieciństwie, w sposób naturalny) i tym samym obniżenie inhibicji i oporów²⁷. Jednak w badaniach nad przyswajaniem języka obcego w naszym kraju, w toku nauki szkolnej ważniejsze jest skoncentrowanie uwagi na czynniku, jakim jest lęk, określony jako strach, bojaźń, niepokój, napięcie lub trema. Lęk z reguły obniża skuteczność uczniowskiego działania. Potwierdzają to badania prowadzone także w Polsce, również przeze mnie²⁸.

Generalnie rzecz biorąc, postulat zapewnienia uczniowi poczucia bezpieczeństwa jest ze wszech miar słuszny i uzasadniony. Eksponują ten problem twórcy tzw. metod niekonwencjonalnych, opisanych w polskiej literaturze glottodydaktycznej, m.in. przez H. Komorowską²⁹.

Metoda milcząca droga, uczenie się języka we wspólnocie, sugestopedia i inne proponują naukę języka obcego całą osobowością, poprzez uaktywnienie wszystkich jej sfer: intelektualnej, behawioralnej, emocjonalnej. Eliminacja stresu, zwiększenie motywacji i spontaniczności, poprawa obrazu własnego ja, danie prawa do ciszy i prawa do regulacji tempa pracy i startu do mówienia, wspomaganie pamięci koncentracją i muzyką – to tylko niektóre propozycje, które w opinii twórców i propagatorów tych metod gwarantują sukces komunikacyjny³⁰.

Do cech osobowościowych, które traktowane są jako właściwości nabyte należy zaliczyć m.in. postawy i motywacje. Postawę określa się najczęściej jako stały sposób odnoszenia się do pewnego obiektu, którym może być człowiek, pojęcie, wartość lub norma³¹. Według S. Nowaka postawa obejmuje zazwyczaj trzy aspekty odpowiadające trzem jej składnikom: emocjonalnemu, kognitywnemu i behawioralnemu. Może więc znajdować wyraz w pewnych emocjach i odczuciach w stosunku do obiektu postawy, w wiedzy, poglądach i sądach o tym obiekcie, a także w działaniach z nim związanych³². Na Zachodzie przeprowadzono wiele badań nad postawami. Te, które znamy z licznych opracowań, dotyczą głównie problematyki etnocentryzmu i anomii³³. W porównaniu z rozległością wątków badawczych podejmowanych na Zachodzie oraz dużą liczbą

¹⁸ Ibidem, s. 44-45.

¹⁹ J. Arabski, O przyswajaniu języka drugiego (obcego), Warszawa 1985, s. 86.

²⁰ M. Szalek, op. cit., s. 45-46.

²¹ H. Komorowska, op. cit., s. 91.

²² L. Niebrzydowski, Wpływ motywacji na uczenie się, Warszawa 1972, s. 232.

²³ M. Tyszkowa, Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka, Warszawa 1964, s. 176.

²⁴ A. J. Muraczowski, Typy nieuspiewajuszczich szkolników, „Sowietskaja Pedagogika” 1965, nr 7, s. 59-69.

²⁵ L. Niebrzydowski, op. cit., s. 232.

²⁶ J. Arabski, op. cit., s. 85.

²⁷ Ibidem, s. 87.

²⁸ K. Janaszek, Niepowodzenia uczniów w procesie glottodydaktycznym, Szczecin 1995, s. 165.

²⁹ H. Komorowska, Tak zwane metody niekonwencjonalne w nauczaniu języków obcych, „Neofilolog” 1992, nr 4, s. 7-20.

³⁰ Ibidem, s. 19.

³¹ T. Newcomb, Psychologia społeczna, Warszawa 1970, s. 11.

³² S. Nowak, Teoria postaw, Warszawa 1973, s. 23-24.

³³ H. Komorowska, Sukces..., op. cit., s. 101.

publikacji na temat postaw, badania polskie w obrębie tej problematyki są nadal skromne. Dysponujemy jednak danymi dotyczącymi nawet prób reprezentatywnych. Pod koniec lat siedemdziesiątych przeprowadzili je H. Komorowska³⁴ nad językiem angielskim i W. Figarski³⁵ nad językiem rosyjskim. Wykazały one wówczas pozytywny stosunek do obu języków.

W ciągu ostatnich dwudziestu lat obraz postaw młodzieży polskiej uczącej się języka angielskiego nie uległ przeobrażeniom, tzn. cały czas są one pozytywne. Dowodzą tego publikacje pośrednio dotyczące tej kwestii, a potwierdza otaczająca nas rzeczywistość. Postawy wobec języka rosyjskiego zmieniły się jednak na niekorzyść. Stwierdzenie to mogę poprzeć wynikami badań, które przeprowadziłam w drugiej połowie lat osiemdziesiątych wśród uczniów szkół podstawowych i średnich Szczecina. Postawy analizowano według akceptowanego w glottodydaktyce schematu badawczego. Wskaźnik postaw negatywnych (70%) odzwierciedlał niechętny wówczas stosunek uczniów polskich do języka rosyjskiego jako przedmiotu nauczania³⁶. Wkrótce potem język ten przestał być przedmiotem obowiązkowym w szkołach polskich.

Przytoczone powyżej dane potwierdzają fakt istotności badań nad tym zjawiskiem. Okazuje się bowiem, że postawy wobec języków obcych mogą się zmieniać w zależności od zaistniałych okoliczności, a zmianom tym sprzyjają okresy przełomowe.

Badania nad tym problemem podjęłam jeszcze raz w końcu lat dziewięćdziesiątych. Przeprowadzono je na reprezentatywnej próbie 1000 studentów uczących się języków obcych na lektoratach³⁷. Wzbogaciły one badania empiryczne nad postawami o szereg dodatkowych faktów, wyjaśniających obraz postaw młodzieży polskiej wobec czterech języków obcych: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego. Postawy w stosunku do tych języków obcych analizowano w trzech uzupełniających się płaszczyznach:

- stosunku emocjonalnego do języka;
- oceny jego wartości estetycznej;
- oceny jego przydatności w życiu.

Analiza danych empirycznych potwierdziła, że o ile w przypadku języka angielskiego wszystkie badane płaszczyzny harmonijnie się uzupełniają, tworząc wspólnie niezwykle korzystny układ, implikujący bardzo pozytywne postawy, o tyle pozytywny stosunek do języka niemieckiego wyznacza przede wszystkim płaszczyzna jego przydatności, a nie wartości emocjonalno-estetycznej. Przydatność języka francuskiego w przyszłości oceniono w badanej próbie umiarkowanie korzystnie. Natomiast bardzo pozytywny stosunek do niego wyznaczają dwa aspekty: jego estetyka oraz silny związek emocjonalny badanych z tym językiem (fakt ten należy tłumaczyć względami historycznymi, bliskością kulturową narodów polskiego i francuskiego oraz wysokim stopniem atrakcyjności kultury francuskiej w naszym społeczeństwie).

³⁴ Ibidem, s. 103-104.

³⁵ W. Figarski, op. cit., s. 82.

³⁶ K. Janaszek, op. cit., s. 124-125.

³⁷ K. Janaszek, Nauczanie języków obcych w świetle aspiracji i potrzeb życiowych studentów niefilologów, Szczecin 2001.

Podobnych implikacji nie dostrzeżono w odniesieniu do języka rosyjskiego. Jego użyteczność oceniana jest dość skromnie, aspekt emocjonalno-estetyczny też nie ma dla badanych tak istotnego znaczenia, jak dla studentów uczących się języka angielskiego czy francuskiego. Postawy w stosunku do tego języka można określić jako umiarkowanie korzystne lub ambiwalentne. W badaniach nie odnotowano postaw etnocentrycznych w stosunku do jakiegokolwiek narodu³⁸.

Bliższe zdefiniowanie zjawiska motywacji jest trudne z uwagi na ogromną różnorodność interpretacji tego terminu. Zdecydowana większość badaczy podkreśla złożony, wielowymiarowy charakter motywacji, definiując ją jako ogół (zespół, zbiór) czynników, motywów, impulsów, pobudzeń, pragnień skłaniających jednostkę do podejmowania określonych działań, przy czym zarówno cel, jak i rodzaj tych działań bywa określany bardzo rozmaicie (ogólnikowo, szczegółowo, enigmatycznie)³⁹.

Według M. Szalka dogodnym kryterium podziału jest zestawienie motywacji w pary opozycyjne. Możemy więc mówić o podziale motywacji ze względu na:

- stopień intensywności (pierwotna – występuje przy nauczaniu języka ojczystego lub drugiego; wtórna – towarzyszy uczeniu się języka w szkole);
- rodzaj wzbudzanych przez nią uczuć i emocji (pozytywna – perspektywa nagrody: uczucia radości, zadowolenia; negatywna – perspektywa kary: strach, lęk);
- rodzaj spodziewanej korzyści (integrująca – głównym impulsem do podejmowania działalności uczenia się są wartości tkwiące w niej samej; instrumentalna – istotą jest traktowanie języka obcego jako narzędzia do osiągnięcia innego celu);
- bliskość / odległość wytkniętego celu (zewnętrzna – dalsza, związana np. z planami na przyszłość; wewnętrzna – bliższa, której źródłem jest sam proces glottodydaktyczny, np. postawa nauczyciela, cele, treści, zasady, techniki itp.);
- stopień uświadomienia i skonkretyzowania: ogólna i szczegółowa⁴⁰.

Badania prowadzone w Polsce nad motywami uczenia się języków obcych dowiodły, że istnieje wyraźna zależność między motywacją pozytywną, wyrażoną uczuciami radości, zadowolenia, satysfakcji lub związaną z perspektywą określonej korzyści a wysokimi efektami kształcenia językowego. Dowiodły tego m.in. publikacje Figarskiego⁴¹, M. Kliš⁴², T. Lewowickiego⁴³, Z. Putkiewicz⁴⁴. Z badań prowadzonych w obrębie tej problematyki wynika również zależność odwrotna⁴⁵.

Zdaniem niemieckiego uczonego W. Apelta ważnymi właściwościami motywacji są jej obiektywny charakter i społeczno-historyczne podłoże. Podkreśla on, że

³⁸ Ibidem, s. 80-85.

³⁹ M. Szalek, op. cit., s. 83.

⁴⁰ Ibidem, s. 92-98.

⁴¹ W. Figarski, op. cit.

⁴² M. Kliš, Motywy uczenia się języka rosyjskiego u uczniów klas VIII, „Język Rosyjski” 1982, nr 5.

⁴³ T. Lewowicki, Motywy uczenia się języka rosyjskiego w szkole podstawowej, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 1.

⁴⁴ Z. Putkiewicz, Wyniki nauki szkolnej a motywy uczenia się, „Psychologia Wychowawcza” 1972, nr 1.

⁴⁵ K. Janaszek, Niepowodzenie..., op. cit., s. 126-136.

motywacja nie jest jakąś hipotetyczną konstrukcją, lecz realnie istniejącym zjawiskiem, które w znacznym stopniu określa sposób widzenia świata przez jednostkę, a tym samym jej zachowanie. Zarówno większość potrzeb człowieka, jak i motywów kierujących jego postępowaniem oraz większość celów, do których zmierza jest zdeterminowana jego położeniem społecznym⁴⁶. Tezę autora w całej pełni potwierdzają badania polskie. Otóż okazuje się, iż zapotrzebowanie na naukę określonego języka w dużej mierze warunkuje społeczno-polityczna sytuacja w kraju. Na przykład, badania, które przeprowadzono w latach siedemdziesiątych, a nawet osiemdziesiątych, wykazały pozytywny stosunek młodzieży do nauki języka rosyjskiego, jej przekonania o potrzebie uczenia się tego języka oraz o jego praktycznej przydatności w podróżach, korespondencji, kontaktach międzynarodowych. Przeobrażenia społeczno-ustrojowe, a także zmiany w polityce ekonomicznej państwa przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zmieniły status języka rosyjskiego. Zainteresowania młodzieży zwróciły się ku językom zachodnioeuropejskim, dającym w jej odczuciu perspektywę lepszego startu w dorosłe życie. Zmieniły się też motywy, którymi kieruje się młodzież w nauce tych języków, choć zmiany te nie są tak istotne, jak w przypadku języka rosyjskiego. Z badań H. Komorowskiej, przeprowadzonych w latach siedemdziesiątych nad językiem angielskim wynika, że dominowała wówczas motywacja mieszana: integrująco-instrumentalna⁴⁷. Późniejsze badania dowodzą, że młodzież podejmująca naukę języków obcych kieruje się prawie wyłącznie względami praktycznymi⁴⁸. Owo praktyczne podejście do uczenia się przedmiotu, jakim jest język obcy odnotowała również podczas badań prowadzonych na lektoratach w zakresie wspomnianych wcześniej czterech języków obcych. Fakt oddziaływania czynników motywacyjnych w określonej konfiguracji ustalił ostateczny kształt motywacji, którą w odniesieniu do respondentów badanej populacji studentów określono jako instrumentalno-integrującą. Charakterystykę motywacji badanych studentów wzbogacano o wskazanie kilku jej dodatkowych cech. Bezsprzecznie ma ona obiektywny charakter, warunkowany sytuacją społeczno-polityczną. Ponadto wyróżnia ją celowość i intencjonalność, przejawiająca się w dążeniu do zaspokojenia konkretnych, bliżej określonych potrzeb. Ze względu na to, że w pewnym sensie motywy integrujące i instrumentalne uzupełniają się wzajemnie, ma ona charakter polimotywacji. Nosi cechy tzw. motywacji dalszej, bowiem związana jest z wykorzystaniem języka obcego w mniej lub bardziej odległej przyszłości. Brakuje jej natomiast klimatu umiarkowanych emocji dodatnich i motywów prowadzących do wytworzenia się u uczących tzw. motywacji średniej. Motywy instrumentalne działają z tak dużą siłą, że usuwają na plan dalszy wszystkie inne, w tym szczególnie wartościowe motywy integrujące⁴⁹.

Na zakończenie tych rozważań warto pokrótce odnieść się do zagadnień związanych ze strategiami uczenia się. Należy zgodzić się z W. Wilczyńską, która pisze, że pojęcie strategii robi ostatnio zawrotną wręcz karierę, zarówno w badaniach, jak i w praktyce dydaktycznej, choć z teoretycznego punktu widzenia jest ono ciągle niewystarczająco opracowane (ogólnikowa definicja, brak wyraźnego zakresu

⁴⁶ W. Apelt, *Motivation und Fremdsprachenunterricht*, Leipzig 1981, s. 45-50.

⁴⁷ H. Komorowska, op. cit., s. 113.

⁴⁸ K. Iwan, K. Janaszek, Czynniki motywacyjne uczenia się języka rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich, „*Neofilolog*” 1994, nr 8.

⁴⁹ K. Janaszek, *Nauczanie...*, op. cit., s. 76-80.

stosowania i jednolitej typologii)⁵⁰. Podzielając w pełni to stanowisko postaramy się wybiórczo zasygnalizować tylko kilka faktów odnoszących się do tej problematyki.

Strategie uczenia się odpowiadają pewnym ogólnym stylom poznawczym. Wyrażają się one w indywidualnych sposobach zapamiętywania materiału, jego różnicowania, w sposobach uogólniania i porządkowania doświadczenia językowego. H. Komorowska w ślad za H.D. Brownem wymienia cztery rodzaje stylów:

- 1) styl myślenia → od refleksyjnego podchodzenia do zjawisk do impulsywnego wnioskowania i podejmowania decyzji → (refleksyjność – impulsywność).
- 2) styl generalizacji i porządkowania zjawisk → od szerokich generalizacji do wąskiej kategoryzacji → (szeroki – wąski).
- 3) styl ujmowania zjawisk → narzucenie na rzeczywistość szkieletu logicznego a tzw. nawarstwianie informacji bez potrzeby ich porządkowania → (logiczny – nawarstwiany).
- 4) styl inkorporowania → włączanie informacji do posiadanego systemu [nietolerowanie → tolerowanie sprzecznych faktów] → (zamknięty – otwarty)⁵¹.

Równoległe lub w związku z wymienionymi stylami myślenia i odpowiadającymi im strategiami uczenia się wyróżniane są również innego rodzaju strategie. Niektóre z nich podaje E. Ingram. Są to:

1. Uczenie się przez działania, w szczególności według systemu S – R; budowanie wypowiedzi według wzoru utrwalonej struktury.
2. Uczenie się pamięciowo-intuicyjne (intuicyjno-zmysłowy typ działań).
3. Uczenie się łańcuchowe – (łączenie prostych ogniw S – R w łańcuch nazwowy).
4. Uczenie się poprzez rozróżnianie wielokrotnie (wyraźne rozróżnianie pewnych ogniw i łańcuchów wyuczonych znaczeń leksykalnych, znaczeń i kategorii gramatycznych).
5. Uczenie się pojęć – zdolność kategoryzowania określonej grupy doświadczeń na podstawie postrzeganych i utrwalonych w pamięci cech.
6. Uczenie się zasad, łączone z uczeniem się pojęć, polegające na umiejętności identyfikowania różnych elementów sytuacji, a następnie na wyborze prawidłowych form językowych. Uczenie się pojęć w dalszej fazie oznacza zdolność definiowania pojęć w postaci określonej zasady działania językowego⁵².

Pojęcie strategii komunikacyjnej przybliżyła nam A. Michońska-Stadnik⁵³ i M. Szałek, który stwierdza, że strategia komunikacyjna to planowe, zorganizowane działanie jednostki zmierzające do przezwyciężenia określonych trudności językowych i

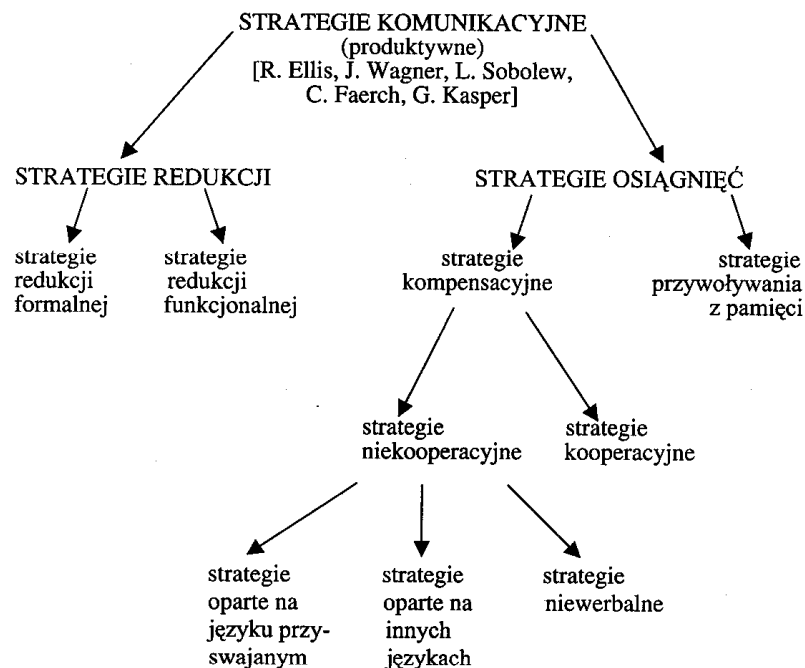
⁵⁰ W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań 1999, s. 234.

⁵¹ H. Komorowska, op. cit., s. 97-99.

⁵² E. Ingram, *Psychologia a uczenie się języka*, (w:) Rusiecki J. (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1, Warszawa 1983, s. 240-250.

⁵³ A. Michońska-Stadnik, *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław 1996.

osiągnięcia tą drogą określonego celu komunikacyjnego⁵⁴. Autor przedstawia schemat strategii komunikacyjnych⁵⁵. Oto on:



Strategie te – pisze M. Szałek – związane są z generowaniem wypowiedzi w języku obcym. Ogół produktywnych strategii komunikacyjnych tworzy pewną hierarchię. Jak widać na schemacie, wszystkie strategie komunikacyjne dzielą się na dwa podstawowe typy: strategie redukcji i strategie osiągnięć. Strategia redukcji (zwana też strategią zmniejszonego ryzyka lub unikania) polega na dostosowaniu treści przekazu do aktualnego stopnia znajomości języka. Zgodnie z nią osoba mówiąca będzie się ograniczała do wypowiedzenia tylko tego, co potrafi wyrazić poprawnie przy swojej ograniczonej znajomości języka, rezygnując z tego, co chciałaby naprawdę powiedzieć. Uczeń stosujący strategię redukcji formalnej będzie dążył do porozumiewania się za pomocą uproszczonego systemu językowego po to, aby uniknąć tworzenia wypowiedzi błędnych lub mało płynnych. Strategia redukcji funkcjonalnej odnosi się nie do formy,

lecz do treści generowanej wypowiedzi. Uczeń stosujący tę strategię będzie po prostu unikał pewnych tematów, poprzez: 1) zmianę tematu, 2) udawanie nieporozumienia, 3) nieudzielanie odpowiedzi na zadane pytanie, 4) niepodjęcie tematu lub rezygnację z kontynuowania swojej wypowiedzi⁵⁶.

Strategie osiągnięć (zwane też strategiami zwiększonego ryzyka) charakteryzują się tym, że osoba posługująca się nimi będzie starała się za wszelką cenę porozumieć się w języku obcym. Strategie te dzielą się na dwie podstawowe grupy:

- 1) strategie kompensacyjne;
- 2) strategie przywoływania z pamięci.

Istotą strategii kompensacyjnych jest wyrażenie zamienionej treści w inny sposób, zastąpienie jednych środków językowych innymi, z reguły uboższymi i mniej adekwatnymi. Operacja ta może być dokonywana przez mówiącego samodzielnie, bez pomocy interlokutora (tzw. strategia niekooperacyjna), bądź z pomocą interlokutora (tzw. strategia kooperacyjna). Strategie niekooperacyjne, nie wymagające współpracy ze strony pozostałych uczestników aktu komunikacji, dzielone są dodatkowo na strategie realizowane w ramach języka przyswajanego, strategie wymagające odwołania się do języka ojczystego lub innego języka obcego oraz strategie niewerbalne. Najczęściej stosowanymi strategiami niekooperacyjnymi, realizowanymi w granicach języka docelowego, są: 1) parafraza, 2) substytucja, 3) generalizacja, 4) restrukturyzacja, 5) tworzenie neologizmów. Do strategii niekooperacyjnych, związanych z użyciem innego języka, niż język przyswajany, należą: 1) przejście z języka przyswajanego na język ojczysty, 2) tłumaczenie dosłowne z języka ojczystego, 3) zapożyczenie. Podstawowymi formami strategii niewerbalnych są natomiast gesty i mimika⁵⁷.

Strategia kooperacyjna ma miejsce wtedy, gdy osoba mówiąca zwraca się do swego interlokutora z prośbą o pomoc, tak pośrednio (np. z pomocą wymownego spojrzenia, pauzy, podniesienia brwi i innych środków niewerbalnych), jak i bezpośrednio (np. w formie konkretnego pytania, prośby o powtórzenie lub wyjaśnienie itp.).

Drugą podstawową kategorię strategii osiągnięć tworzą strategie przywoływania z pamięci. Głównymi przejawami tego rodzaju strategii są: 1) pauza, chwila zastanowienia się w celu przypomnienia sobie potrzebnego wyrazu, zwrotu, konstrukcji; 2) odwołanie się do odpowiedniego pola semantycznego (dni tygodnia lub nazwy miesiący), a następnie wyszukanie w nim potrzebnego wyrazu; 3) odwołanie się do innych języków (przypomnienie sobie potrzebnego wyrazu, a następnie adekwatne przetłumaczenie go na język przyswajany)⁵⁸.

Rozważania poświęcone strategiom uczenia się języka obcego i strategiom posługiwania się nim należy zakończyć kilkoma uwagami natury praktycznej. W odniesieniu do osoby ucznia będzie to próba określenia najbardziej skutecznych strategii uczenia się i strategii komunikacyjnych, zaś w odniesieniu do osoby nauczyciela będą to pewne sugestie dotyczące kształtowania i rozwijania u uczniów tych strategii.

⁵⁴ M. Szałek, op. cit., s. 66.

⁵⁵ Ibidem, s. 67.

⁵⁶ Ibidem, s. 67-68.

⁵⁷ Ibidem, s. 68-69.

⁵⁸ Ibidem, s. 69.

W artykule tym staraliśmy się podjąć problematykę akwizycji języka obcego w ramach wybranych zagadnień związanych z osobowością uczącego się. Chodziło nam głównie o zasygnalizowanie ważniejszych kwestii, które w świetle podmiotowości uczącego się w procesie glottodydaktycznym wciąż stanowią wyzwanie do nowych dociekań badawczych.