

# neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO  
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO  
NR 42/1

## **Refleksja w uczeniu się języków obcych**

pod redakcją

**Małgorzaty Jedynak**

Poznań – Wrocław 2014

## **Redakcja**

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny  
MAŁGORZATA BIELICKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji

## **Rada naukowa**

ANNA CIEŚLIĆKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań; Texas A&M International University)  
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)  
ANNA JAROSZEWSKA (Uniwersytet Warszawski)  
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)  
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)  
MIROŚLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)  
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)  
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)  
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St Denis)  
HALINA WIDŁA (Uniwersytet Śląski, Katowice)  
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

## **Redaktorzy tematyczni**

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka  
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo  
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka  
IWONA JANOWSKA (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

## **Redaktorzy językowi**

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski  
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski  
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

PIOTR BAJAK – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:  
wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem  
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

## **Adres redakcji:**

Katarzyna Karpińska-Szaj  
Instytut Filologii Romańskiej UAM.  
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań  
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)  
Instytut Lingwistyki Stosowanej  
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań  
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

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

## SPIS TREŚCI

**WPROWADZENIE:** Małgorzata Jedynak 5

## ARTYKUŁY

1. Małgorzata Baran-Łucarz – *Podejście studentów filologii angielskiej do refleksji w nauce wymowy* 9
2. Melanie Ellis – *English lessons in lower secondary schools in Poland: Reflections based on learner voices* 25
3. Jolanta Hinc – *Zur Förderung der Sprachbewusstheit – Vergleichen und Besprechen der grammatischen Strukturen* 39
4. Anna Jaroszevska – *Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych* 51
5. Krystyna Miłułka – *Nie lubię Niemców, bo nie – o autorefleksji w postrzeganiu innych* 63
6. Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak, Jakub Bielak – *Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki* 77
7. Wioletta Piegzik – *Od refleksji do konstruowania wiedzy i wspólnoty komunikacyjnej: wyniki badania w działaniu* 95
8. Aleksandra Wach – *Enhancing learners' reflections in the process of learning EFL pronunciation through technology-based self-study* 111

**RECENZJE** 129

**SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM** 133



## WPROWADZENIE

Bieżący tom *Neofilologa* 41/2 kontynuuje tematykę refleksji podjętą w tomie pierwszym. Artykuły zamieszczone w tomie pierwszym traktowały refleksję z perspektywy nauczycieli, natomiast obecny tom prezentuje artykuły poświęcone refleksji z perspektywy ucznia.

W obecnych czasach uczenie się języka obcego postrzega się nie tylko w kategoriach, które są widoczne i łatwe do zmierzenia (np. osiągnięcia w kompetencji komunikacyjnej mierzone za pomocą różnych testów), lecz również w kategoriach, które nie są tak łatwo zauważalne i trudniejsze do zmierzenia (np. gotowość komunikacyjna czy refleksja nad procesem uczenia się). Umiejętność refleksji uważa się za istotny cel kształcenia uczniów zarówno w Polsce, jak i innych krajach unijnych.

Wszystkie artykuły opublikowane w tym tomie zostały zgłoszone w formie referatów na Ogólnopolską Konferencję Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, która odbyła się w dniach 9-11 września 2013 roku we Wrocławiu. Autorami niniejszych artykułów są pracownicy dydaktyczni, naukowo-dydaktyczni, oraz nauczyciele języków obcych, którym problematyka refleksji jest szczególnie bliska.

Mam nadzieję, że przedłożony tematyczny numer *Neofilologa* spotka się z Państwa zainteresowaniem. Wszystkie zebrane teksty w niniejszym numerze poruszają istotne aspekty związane z refleksją i charakteryzują się dużą różnorodnością. Dotyczą one zarówno technik stymulujących refleksję, jak i analizy refleksyjności u uczniów w różnym wieku, uczących się w różnorodnych środowiskach różnych aspektów i umiejętności językowych. Jako glottodydaktyk jestem zdania, że niniejsze artykuły przedstawiające wiele praktycznych rozwiązań, mogą przyczynić się do upowszechniania idei refleksji w uczeniu się języków obcych. Artykuły w obecnym tomie zostały przygotowane w języku polskim, angielskim i niemieckim. Zaprezentowano je w porządku alfabetycznym.

Dyskusję na temat refleksji otwiera artykuł napisany przez Małgorzatę Baran-Łucarz. Autorka omawia w nim refleksję w kontekście nauczania wymowy przez studentów filologii angielskiej oraz wskazuje na liczne korzyści wynikające z refleksyjnego podejścia do nauczania tego aspektu języka np. zwiększenie świadomości celów nauki czy strategii uczenia się. Badanie przeprowadzone przez Autorkę, polegające na prowadzeniu dzienniczków, pokazuje niskie zainteresowanie studentów refleksją. Może to wynikać z tego, że refleksja wymaga stosownego treningu, a umiejętność prowadzenia refleksji zależy od indywidualnych predyspozycji uczącego się.

W kolejnym anglojęzycznym artykule Melanie Ellis prezentuje wyniki długofalowego badania na temat refleksji nad lekcjami języka angielskiego. Badanie przeprowadzono w ramach projektu Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie i uczestniczyło w nim 480 uczniów ze 120 gimnazjów w Polsce. Z badania wynika, że na lekcji języka angielskiego nadal dominuje praca z podręcznikiem, a nauczyciele kładą nacisk na umiejętności czytania i pisanie. Opisując swoje wymarzone zajęcia z języka angielskiego, uczniowie podkreślali potrzebę aktywnego używania angielskiego podczas lekcji.

Kolejny artykuł został przygotowany w języku niemieckim przez Jolanę Hinc. Dotyczy on wielojęzyczności - zjawiska, które staje się coraz bardziej powszechne w Europie. Autorka zajęła się zagadnieniem świadomości językowej uczniów wielojęzycznych. Badanie, które objęło studentów polskich uczelni posługujących się językiem angielskim i niemieckim, miało na celu ustalenie w jakim stopniu studenci są świadomi interferencji pomiędzy tymi językami. W ramach promowania świadomości wielojęzycznej autorka proponuje analizę komparatywną struktur gramatycznych kilku języków.

Zagadnienie biografii językowej jako źródła refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych zostało również wykorzystane w artykule przez Annę Jaroszewską. Artykuł o charakterze informacyjnym prezentuje rozważania na temat statusu refleksji w badaniach biograficznych. Dokonując analizy wybranych badań empirycznych z zakresu glottodydaktyki, jak również podręczników metodologii badań glottodydaktycznych, Autorka dostrzega, że metoda biograficzna nie cieszy się szczególnym zainteresowaniem.

Kolejny artykuł autorstwa Krystyny Miłułki dotyczy refleksji w postrzeganiu Niemców przez uczniów szkół średnich. Wyniki przeprowadzonej ankiety pokazują jak w dużym stopniu ocena Niemców opiera się na bezrefleksyjnych stereotypach. Autorka zwraca uwagę na rolę nauczyciela w kształtowaniu refleksyjnych uczniów.

Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak oraz Jakub Bielak podejmują się w swoim artykule oceny przekonań studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki. Wyniki badania przeprowadzonego

przez autorów pokazują, że badani studenci preferują tradycyjne w dużej mierze podejście do nauczania gramatyki, jednocześnie widząc potrzebę wykorzystania nauczanych struktur w komunikacji. Autorzy są jednak zdania, że przekonania studentów mogą być w wielu przypadkach kwestią indywidualną i nie należy ich bezkrytycznie brać pod uwagę podczas organizacji zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego.

Wioletta Piegzik natomiast prezentuje wyniki badania w działaniu, które ujawniło, że rozwijanie refleksji u uczniów wykonujących wspólnie zadania, prowadzących dzienniczki, biorących udział w dyskusjach towarzyszących oglądaniu nagrań wideofonicznych, oraz wypełniających karty samooceny, pociąga za sobą modyfikacje w zachowaniach komunikacyjnych i zachowaniach związanych z procesem uczenia się.

Ostatni artykuł kontynuuje podjętą wcześniej tematykę nauczania w środowisku wirtualnym, odnosi się jednak do nauczania wymowy języka obcego. Jego autorka, Aleksandra Wach, na podstawie uzyskanych wyników z badania jakościowego, dochodzi do wniosku, że samodzielna nauka wymowy w oparciu o materiały wykorzystujące najnowszą technologię oraz pisanie dziennika stymuluje w dużym stopniu refleksyjność uczniów.

Na koniec pragnę podziękować wszystkim recenzentom za przygotowanie ocen artykułów. Mam nadzieję, że teksty zamieszczone w tym tomie stanowią zajmującą lekturę, która zachęci teoretyków i praktyków do dalszych badań nad refleksją w uczeniu się języków obcych.

*Małgorzata Jedynek*





**Małgorzata Baran-Łuczarska**

*Uniwersytet Wrocławski*

## **PODEJŚCIE STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ DO REFLEKSJI W NAUCE WYMOWY**

### **Attitudes of English philology students towards reflection in pronunciation learning**

This paper aims to report attitudes of extramural students of the Department of English Studies, University of Wrocław, towards reflection which was introduced into a course of phonetics and into individual practice of pronunciation at home. The article opens with a brief presentation of the concept of reflection, a discussion of its importance in teaching foreign languages (FLs) and an overview of studies on the use of reflection in FL pronunciation teaching. The research design and the techniques used to develop reflection in the students in this study are then described. From the perspective of many learners involved in this research introducing reflection into pronunciation learning had several positive effects: it helped learners set goals and made them aware of effective learning strategies. It also aided them in self-evaluation, in understanding the emotions accompanying the learning of FL pronunciation, and in finding ways of dealing with these. However, it was found that many students were reluctant to have reflection introduced into the learning process. This was mainly due to lack of time and to students' belief that reflection does not bring any positive results. Finally, the author suggests that the ability to reflect on one's learning is difficult and dependent on individual predisposition, and that it requires special training.

**Keywords:** reflection, pronunciation learning, students' attitudes, retrospection, diary, survey

**Słowa kluczowe:** refleksja, uczenie się wymowy, podejście studentów, retrospekcja, dzienniczek, ankieta

## 1. Wprowadzenie

Wertenbroch i Nabeth (2000) tłumaczą, że człowiek uczy się poprzez trzy główne procesy, tj. (1) mniej lub bardziej świadome obserwowanie i wchłanianie nowych informacji z zewnątrz za pomocą różnych zmysłów, (2) poprzez doświadczenie (czynny udział w procesie poznawczym) oraz (3) interakcję społeczną. Takie wyjaśnienie procesu uczenia się, choć szerokie, jest jednak niekompletne i wymaga uzupełnienia. Jak podkreślał bowiem John Dewey już w 1933 roku, opierając się na przemyśleniach myślicieli takich jak Arystoteles, Platon czy Konfucjusz, uczenie się odbywa się przede wszystkim poprzez refleksję nad wcześniejszymi doświadczeniami, przeżyciami i doznaniem (Farrell, 2007).

Choć o wadze refleksji w nauczaniu i uczeniu się mówi się od ponad 80 lat, to jednak faktyczne zastosowanie refleksji w dydaktyce jest wciąż stosunkowo nowym trendem (Stanley, 1998). Ponadto, mimo, iż uznaje się fakt pozytywnego wpływu refleksji na wyniki uczenia się, to obiektywnych badań jednoznacznie potwierdzających tę tezę jest niewiele.

Czym dokładniej jest *refleksja*? Według Dewey'a (1933), refleksja to myślenie i sposób rozwiązywania zadań i problemów, który polega na szukaniu i tworzeniu powiązań (cech wspólnych, różnic) między wiedzą i doświadczeniami, a szczególnie na tworzeniu związków między nowymi i wcześniejszymi przemyśleniami. Refleksyjnego ucznia charakteryzuje pełna samoświadomość przy analizie własnych działań, prowadzenie przemyśleń nad przyczynami doświadczonych zdarzeń, odpowiedzialność za konsekwencje swoich wcześniejszych działań oraz otwartość na różnorodne rozwiązania danego problemu i gotowość ich zastosowania w przyszłości. W oparciu o analizę wcześniejszych doświadczeń, potrafi on i chce podejmować decyzje na temat dalszych działań (Dewey, 1933 w Farrell, 2008; Dewey, 1938; Schön, 1991).

## 2. Refleksja w uczeniu się wymowy języka obcego

Współcześni glottodydaktycy jednoznacznie głoszą, iż warunkiem sukcesu w opanowaniu języka obcego jest konieczność aktywnego i w pełni świadomego zaangażowania się ucznia w proces dydaktyczny (np. Pennington, 1992; Little, 2002). Uczący się języka obcego, któremu zależy na osiągnięciu sukcesu, musi być współodpowiedzialny za swój postęp i stawać się z czasem coraz bardziej autonomiczny, poprzez poznanie swoich słabych i mocnych stron, swojego stylu poznawczego, najbardziej efektywnych strategii uczenia się języka obcego, stawianie jasnych długo i krótkoterminowych celów językowych oraz poprzez przejmowanie konkretnych inicjatyw w uczeniu się.

Jednak, jak wspomniano wyżej, autonomiczne uczenie się jest możliwe i efektywne, jeśli nauka jest procesem w pełni świadomym. W rozwijaniu tejże świadomości niezbędna jest refleksja (Pennington, 1992). Little (2002) tłumaczy, iż refleksja jest jednym z etapów uczenia się, przez który uczący musi przejść, by stać się autonomicznym uczniem. Obecnie jednym z najbardziej popularnych narzędzi rozwijających refleksyjność u uczących się języka obcego jest portfolio językowe. Innym dobrze znanym, choć rzadziej stosowanym, instrumentem do rozwijania refleksyjności jest dzienniczek.

Wprowadzanie refleksji do nauczania wymowy języka obcego związane jest najczęściej z określaniem przez uczących się celów uczenia się wymowy (np. preferowanego modelu czy poziomu poprawności w wymowie) oraz z dokonywaniem samoceny, tj. próbą identyfikowania przez uczących się konkretnych aspektów swojej wymowy wymagających korekty (Pawlak, 2006; Nowacka, 2006). Jednak większość badań prowadzonych w zakresie refleksji towarzyszącej nabywaniu wymowy języka obcego dotyczy stosowania strategii uczenia się wymowy (np. Peterson, 2000; Bukowski, 2004; Pawlak, 2010; Całka, 2011; Rokoszewska, 2012). Najczęściej wskazują one, które strategie wykorzystywane są chętniej i częściej przez uczniów oraz które z nich prowadzą do lub związane są z poprawniejszą wymową (np. Rokoszewska, 2012).

Jak pokazują najnowsze badania, refleksyjność może być z powodzeniem wspomagana poprzez dzienniczki. Studenci biorący udział w badaniu Szyszki (w druku), którzy prowadzili zapiski w dzienniczkach na temat swoich doświadczeń związanych z uczeniem się fonetyki, zapewniają o ich ważnej roli w rozwijaniu refleksyjności oraz o ich pozytywnym wpływie na rozumienie istoty uczenia się wymowy i na identyfikowanie efektywnych dla nich strategii ćwiczenia wymowy. W eksperymencie prowadzonym przez Kennedy et al. (2013) dzienniczki pisane w parach pomiędzy uczestnikami kursu fonetyki również zwiększyły poziom świadomości fonologicznej uczących się. Ponadto, stwierdzono istotny związek między refleksjami jakościowymi pisanymi przez studentów a rzeczywistym postępowaniem w wymowie zaobserwowanym u tychże uczniów.

### 3. Badanie

Do nauczanego kursu fonetyki próbowałam wprowadzić elementy refleksji. Decyzja ta wynikała z przekonania o prawdziwości i istotności pewnych założeń. Po pierwsze, przyjąłam, iż poprawa wymowy, szczególnie u uczących się po okresie krytycznym, jest najczęściej procesem wymagającym systematycznego wysiłku, tj. dużo pracy własnej. Ta natomiast, aby była bardziej efektywna, powinna być poprzedzona jasno wytyczonymi celami oraz znalezieniem

najbardziej efektywnych dla danego uczącego się strategii pracy nad wymową. Po drugie, uznałam za kluczowy fakt, że ćwiczenie wymowy zazwyczaj obarczone jest wysokim ładunkiem emocjonalnym. Potwierdzają to chociażby badania wstępne nad konstruktem jakim jest lęk związany z uczeniem się wymowy (phonetics/pronunciation learning anxiety), ukazujące bardzo ważną rolę samooceny, samowizerunku (pronunciation self-image) oraz obaw przed negatywną oceną innych w opanowaniu wymowy języka obcego (Baran-Łucarz, 2013a). Jak dowodzą liczne badania nad lękiem językowym (np. Phillips, 1992; Spielman i Radnofsky, 2001; Piechurska-Kuciel, 2008), negatywne emocje towarzyszące uczeniu się języka obcego są silnym, jeśli nie najsilniejszym wyznacznikiem sukcesu w opanowaniu języka obcego (MacIntyre, 1999). Wprowadzenie elementu refleksji do nauki wymowy wydawało mi się być niezbędne nie tylko dlatego, że mogłaby ona uczynić ten proces bardziej świadomym, celowym i autonomicznym, ale również, a może przede wszystkim, dlatego, że najprawdopodobniej pomogłaby uczącym się lepiej poznać i rozumieć własne emocje towarzyszące ćwiczeniu wymowy w klasie i nauczyć się je kontrolować oraz pokonywać ewentualny dyskomfort czy lęk odczuwany na tychże zajęciach. Czy jednak studenci będą chętni do włączenia refleksji w proces uczenia się wymowy? Czy dostrzegą korzyści wynikające z refleksyjnego podejścia do uczenia się tego aspektu języka obcego?

Głównym celem niniejszego artykułu jest podzielenie się obserwacjami wynikającymi z próby wprowadzenia refleksji do nauczania wymowy na kursie fonetycznym. Zaprezentowane badanie zostało zaplanowane i przeprowadzone, aby odpowiedzieć na dwa podstawowe pytania:

- a. Jakie jest podejście studentów filologii angielskiej do włączenia refleksji w proces uczenia się wymowy?
- b. Jakie są opinie studentów na temat efektów wprowadzania elementów refleksji do nauki wymowy?

Pomimo ograniczonej liczby studentów uczestniczących w badaniu i braku zastosowania statystycznej analizy danych, możliwe będzie zaobserwowanie pewnych tendencji i odpowiedzi na kolejne pytanie:

- c. Czy podejście do refleksji ma związek z poziomem wymowy, meta-kompetencją fonologiczną, umiejętnością samooceny, autonomią lub motywacją studentów do osiągnięcia wysokiego poziomu wymowy?

### **3.1. Podmioty badawcze**

W badaniu wzięły udział dwie grupy zaocznych studiów pierwszego roku filologii angielskiej w Uniwersytecie Wrocławskim, składające się w sumie

z 26 osób, o średnim wieku 22 lata<sup>1</sup>. Wszyscy obligatoryjnie uczestniczyli w kursie fonetycznym, trwającym dwa semestry, każdy po 15 spotkań liczących 90 minut. Przed rozpoczęciem nauki na wyższej uczelni większość z podmiotów badawczych (85%) uczyła się języka angielskiego w szkole podstawowej, gimnazjum oraz liceum i dodatkowo uczestniczyła w zajęciach pozalekcyjnych, tj. w kursach językowych czy korepetycjach. Jedna osoba uczyła się języka angielskiego samodzielnie dopóki nie zaczęła kursu językowego na innym kierunku, przed rozpoczęciem nauki na filologii angielskiej. 24 osoby zdały rozszerzoną maturę zaraz przed dostaniem się na studia; 2 pozostałych studentów podchodziło do matury 5 i 8 lat wcześniej. Mimo, że teoretycznie wszyscy reprezentowali poziom co najmniej B2, diagnoza przeprowadzona przed kursem fonetyki pokazała, iż ich poziom poprawności wymowy był na ogół niski. Charakteryzowała się ona typowymi błędami popełnianymi przez Polaków w zakresie segmentów i prozodii oraz nieprawidłową wymową wielu na co dzień używanych wyrazów, np. *computer, development, area, abroad, law, Warsaw, foreign, accurate*. Studenci mieli problemy ze wskazaniem aspektów swojej wymowy, które według nich wymagają szczególnej pracy, co mogłoby świadczyć o ich niskiej kompetencji fonologicznej. Warto podkreślić, iż większość studentów deklarowała (bardzo) wysoką motywację do uczenia się wymowy, tj. 81% chciało zbliżyć się do poziomu rodzimego użytkownika języka angielskiego, 15% określiło swój poziom motywacji jako wysoki, zaś 1 osoba oceniła swoją motywację na niskim poziomie. 2 studentów spędziło dłuższy czas w Wielkiej Brytanii (4 miesiące lub rok), 8 osób odbyło krótkie (od 2-tygodniowych do 2-miesięcznych) wizyty w jednym z krajów anglojęzycznych, zaś 15 słuchaczy nie miało do tej pory sposobności do wyjazdu za granicę.

Badanie opisane w tej pracy trwało przez cały drugi semestr nauki, gdyż dopiero od drugiego semestru wprowadzono do kursu fonetyki elementy refleksji. Na tę decyzję miało wpływ kilka czynników, jak chociażby niski poziom metakompetencji fonologicznej w pierwszym semestrze, obawa przed zbyt dużym obciążeniem studentów rozpoczynających naukę wymowy, konieczność poznania przez nich różnych strategii ćwiczenia wymowy, czy problemy z samooceną wymowy.

### 3.2. Kurs fonetyki

Głównym celem opisywanego kursu była korekta wymowy studentów w zakresie segmentów, wybranych suprasegmentaliów (np. akcentu wyrazowego i rytmu) oraz aspektów mowy łączonej (np. form słabych, upodob-

---

<sup>1</sup> Serdeczne podziękowania studentom uczestniczącym w badaniu.

nień, elizji) poprzez szereg zadań poprawiających percepcję, ćwiczenia usprawniające pracę artykulatorów oraz dużą ilość ćwiczeń kontrolowanych (powtarzanie i czytanie słów, zdań, dialogów indywidualnie, w parach, mniejszych grupach i z całą klasą) pomagających w wykształcaniu prawidłowych nawyków wymowy. Z uwagi na ten fakt bardziej uzasadnione wydaje się określenie *kurs wymowy* niż *kurs fonetyki*. Należy jednak dodać, że studenci nie mieli osobnego kursu teoretycznego z fonetyki czy fonologii. W związku z powyższym, drugim celem kursu było podniesienie metakompetencji fonetycznej i fonologicznej słuchaczy, poprzez np. wprowadzanie podstawowej terminologii (np. nazwy artykulatorów), określanie sposobu, miejsca artykulacji i cech segmentów angielskich w odniesieniu do cech podobnych polskich dźwięków, podniesienie wiedzy studentów w zakresie typowych cech modelu RP (Received Pronunciation) i GA (General American) oraz nauczanie studentów sprawnego posługiwania się alfabetem fonetycznym (IPA – International Phonetic Alphabet). Oprócz głównych zadań, na zajęciach realizowane były również bardzo istotne cele dodatkowe, tj. uświadomienie studentom konieczności systematycznej pracy nad wymową poza kursem, pokazanie licznych strategii ćwiczenia wymowy i przekonanie o łatwej dostępności wielu pomocy i materiałów dydaktycznych do pracy własnej nad wymową (szczególnie pomocy multimedialnych), czy wreszcie rozwijanie refleksyjności i autonomii studentów.

### 3.3. Techniki stymulujące refleksję

Aby rozwinąć u studentów refleksyjność w zakresie uczenia się wymowy posłużyłam się kilkoma narzędziami. Pierwszym z nich była *retrospekcja*, której wyniki pisane były anonimowo przez wszystkich studentów pod koniec zajęć fonetyki przez okres dwóch miesięcy. Do zadania studenta należało określenie swojego poziomu dyskomfortu/lęku/zażenowania towarzyszącego wykonywaniu konkretnych ćwiczeń podczas kończącej się lekcji (w skali od 0 do 6 punktów) oraz dodanie komentarza na temat samopoczucia, możliwych przyczyn przeżywanych stanów emocjonalnych oraz sugestii na temat sposobów redukcji negatywnych odczuć wywołanych podczas wykonywania danego ćwiczenia lub na konkretnym etapie lekcji. Głównym celem retrospekcji była pomoc studentom w otworzeniu się i przyznaniu przed sobą samym do emocji towarzyszących ćwiczeniu wymowy, a tym samym w rozumieniu przyczyn ewentualnego niskiego poziomu zaangażowania w ćwiczenie, a co za tym idzie - słabszych rezultatów. Co najważniejsze, przemyślenia te miały prowadzić do poszukiwania sposobów na radzenie sobie z negatywnymi uczuciami i na pokonanie lęku.

W rozwijaniu refleksji miały też pomóc *dzienniczki otwarte*, do których prowadzenia w domu byli zachęceni wszyscy studenci, zapewniani o korzyściach mogących wypływać z tej formy refleksji. Początkowo dzienniczki mogły mieć formę dowolną, np. mniej lub bardziej zorganizowane myśli, tabele, notatki w formie elektronicznej lub pisane odręcznie, nagrania audio na telefon, w języku polskim lub angielskim. Sugerowano, by dzienniczki uzupełniano przynajmniej raz w tygodniu, najlepiej każdorazowo po ćwiczeniu wymowy w domu. Proponowano, aby zapisywano w nich obserwowane trudności w wymowie zauważone na konkretnych zajęciach fonetyki lub podczas samodzielnej pracy nad wymową, przemyślenia na temat przyczyn tychże trudności, cele wytyczone na najbliższą przyszłość, wyniki stosowania różnych strategii podczas ćwiczenia wymowy poza klasą, emocje towarzyszące uczeniu się wymowy oraz jakiegokolwiek inne przemyślenia, które uważają za warte zarejestrowania.

Jednak, aby nie pozbawiać dzienniczka jednej z jego typowych cech, tj. prawa do jego prywatności, dzienniczek nie był ani obowiązkowy ani poddawany formalnej ocenie. Podkreślano jednak, że istnieje możliwość podzielenia się swoimi refleksjami z nauczycielem. Tłumaczono, że mogłoby to zaowocować zaferowaniem konkretnej pomocy przez nauczyciela w zakresie dalszego ćwiczenia wymowy oraz wpłynąć pozytywnie na końcową ocenę semestralną.

Po 6 tygodniach słabego zainteresowania studentów prowadzeniem dzienniczek otwartych, zastąpiono je *dzienniczkami z proponowaną strukturą i dokładną instrukcją* w kwestii częstotliwości i rodzaju ćwiczeń do wykonywania w domu. Tym razem przemyślenia miały być zorganizowane w formie tabeli, z kolumnami o następujących nagłówkach: 'opis ćwiczenia', 'moja wymowa (zauważalny postęp bądź jego brak)', 'emocje (np. radość, satysfakcja, wściekłość, lęk, poirytowanie) towarzyszące ćwiczeniu wymowy i ich przyczyny', 'plany dalszej pracy', 'inne uwagi'. Tym razem dzienniczki traktowane były jako obowiązkowe zadanie domowe, przez co musiały stracić swoją anonimowość. Ich brak zaznaczany był przez nauczyciela jako nieodrobiona praca domowa.

Wreszcie refleksje prowadzone w trakcie nauki uzupełnione zostały refleksją końcową, wieńczącą kurs fonetyki. Tym razem zastosowano *anonimową ankietę*, składającą się z 15 pytań. W 7 z nich zastosowano skalę Likerta, po których następowały pytania otwarte dotyczące uzasadnienia wybranej odpowiedzi. Natomiast pozostałe 8 pozycji było w formie typowych pytań otwartych. W ankiecie pytano o następujące kwestie:

- stopień z fonetyki uzyskany w poprzednim semestrze,
- chęć zbliżenia wymowy do poziomu rodzimego użytkownika języka,
- motywację do uzyskania jak najwyższej oceny z fonetyki,
- poziom wymowy po kursie fonetyki i zaobserwowany postęp w wymowie,
- częstotliwość i sposób ćwiczenia wymowy w domu,

- aspekty wymagające dalszych ćwiczeń,
- najbardziej efektywne dla studentów strategie ćwiczenia wymowy,
- podejście do autonomii w uczeniu się wymowy,
- opinie na temat refleksji pisanych podczas zajęć fonetyki w domu oraz ewentualne powody ich niepisania.

### 3.4. Prezentacja i dyskusja wyników

#### 3.4.1. Retrospekcja

Podejście studentów do wypełniania tabel retrospekcji były różne, tj. od entuzjastycznego przez obojętne lub nawet niechętne. Niektórzy dzielili się bardzo szczegółowymi obserwacjami, inni ograniczali się do określenia swojego poziomu dyskomfortu przy poszczególnych etapach lekcji i ćwiczeniach. Pamiętając reakcje studentów na niektóre ćwiczenia i porównując je z komentarzami w retrospekcjach zaryzykowałabym stwierdzenie, że nie wszyscy potrafili lub chcieli otworzyć się przed samymi sobą i/lub nauczycielem i przyznać się do negatywnych odczuć, które zdawały się paraliżować wielu z nich w trakcie wykonywania niektórych ćwiczeń. Oto przykłady paru zapisów przepisanych z wypełnionych przez studentów tabel w retrospekcjach:

- Gimnastyka artykulatorów - poziom lęku/dyskomfortu: '2'; *'Bardzo przydatne ćwiczenie. Wydaje mi się, że lepiej mi się czytało i mówiło po jego zastosowaniu.'*
- Gimnastyka artykulatorów - '6'; *'To było przestraszne!'*
- Czytanie dialogu po polsku-angielsku - '4'; *'Odczuwałem dyskomfort, ponieważ bałem się, że brzmię śmiesznie.'*
- Czytanie dialogu po polsku-angielsku - '3'; *'Gdy jest wesoło, jest dobrze ☺; ciekawa sprawa.'*
- Identyfikacja miejsca artykulacji - '6'; *'Zażenowanie na maxa spowodowane nieradzeniem sobie z zadaniem.'*
- Czytanie tekstu na głos - '3'; *'Nie spodobało mi się to ćwiczenie, bo mam z tym problemy, ale jak poćwiczę w domu, to myślę, że poziom stresu się zmniejszy.'*

Poznanie opinii studentów na temat tego, które ćwiczenia generują wysoki poziom dyskomfortu i dlatego było cenne również dla nauczyciela prowadzącego kurs fonetyki. Doprowadziło ono do utworzenia rankingu ćwiczeń generujących poczucie lęku (Baran-Łucarz, 2013b) oraz zaowocowało konkretnymi zmianami w działaniach w klasie (np. częstsze ćwiczenia w parach i grupach, ograniczenie poprawy błędów na forum całej grupy).



Końcowym etapem tej formy refleksji była krótka sesja dyskusyjna, której celem było uzmysłowienie studentom, że wielu z nich czuje podobne napięcie oraz próba przekonania ich o naturalności owej reakcji. Wreszcie dyskusję wieńczyło wspólne dzielenie się doświadczeniem oraz pomysłami dotyczącymi sposobów radzenia sobie z emocjami. Za najbardziej efektywny sposób uznano systematyczne ćwiczenie wymowy w domu.

### 3.4.2. Dzienniczki

Przez okres 6 tygodni 5 osób kilkakrotnie podzieliło się z nauczycielem swoimi refleksjami zapisanymi w dzienniczkach otwartych. Większość refleksji napisanych było odręcznie; dwoje studentów przesyłało zapiski jako załączniki do maili. Najczęstszymi tematami poruszonymi w dzienniczkach były sposoby ćwiczenia wymowy w domu, emocje towarzyszące pracy nad wymową oraz uwagi na temat kursu fonetyki. Niektórzy wspominali też o zauważalnych efektach pracy nad wymową. Brakowało natomiast bezpośrednich wzmianek o tym, co studenci planują dalej ćwiczyć i w jaki sposób. W swoich refleksjach autorzy wyraźnie próbowali nawiązać bliższy kontakt z nauczycielem, prosząc o nadzór pracy i informację zwrotną do zapisków w dzienniczkach. Poniżej prezentuję przykłady zapisków z dwóch dzienniczków.

„Zacząłem się nagrywać po angielsku na Youtube parę dni temu. Chodzi o ‘gaming footage’, który każdy może odsłuchać i dodać swój komentarz. Poprosiłem ludzi, żeby pisali mi co myślą o moim angielskim i podzielili się poradami ze mną. W ten sposób nie tylko świetnie się bawię, ale i ćwiczę m.in. wymowę. O dziwo, nawet się przy tym nie stresuję. Ćwiczenie w ten sposób pomaga mi się przełamać, bo muszę przyznać, że przed dostaniem się na studia strasznie się wstydziłem mówić po angielsku. Chyba właśnie z powodu wymowy. Fajnie by było, gdyby Pani posłuchała moich nagrań (tu podany adres) i podzieliła się ze mną swoimi spostrzeżeniami.

Zaraz po nagraniu się odezwał się jakiś koleś z Anglii. Strasznie się zdziwiłem, że tak szybko ktoś odpisał. Jeszcze bardziej się zdziwiłem, kiedy gościu stwierdził, że muszę ćwiczyć dźwięk ‘th’, bo mi jeszcze nie wychodzi. Jakby był na naszych zajęciach i słyszał Pani uwagi skierowane do mnie! Na początku byłem na niego wściekły, ale potem wdzięczny, że zwrócił mi uwagę. W końcu o to mi chodziło!”

„Lekcje fonetyki odgrywają dużą rolę w mojej nauce j. angielskiego. Wcześniej nie zdawałam sobie sprawy, że nawet najprostsze słowa jak ‘cat’ czy ‘taxi’ wymawiam źle. Zauważyłam ostatnio, że kiedy oglądam filmy i seriale po angielsku, często powtarzam pojedyncze słówka za aktorami. Bardziej zwracam teraz uwagę na ich wymowę niż wcześniej. Literkę [ʔ], którą najbardziej lubię, a z którą

miałam [w czasie przeszłym?] największe problemy jest 'th'. Moje współlokatorki śmiały się ze mnie, kiedy chodziłam po mieszkaniu i mówiłam sobie wyraz, w którym występuje ten dźwięk. Przynajmniej dzięki mnie zauważyły też, że same źle go wymawiały 😊. Nie jestem sama do końca pewna, czy go dobrze wymawiam. Moją ogólną refleksją jest to, że nauczyciele języka angielskiego powinni kłaść większy nacisk na wymowę swoich uczniów."

Po wprowadzeniu obowiązku prowadzenia dzienniczka oraz narzuceniu jego formy i rodzaju ćwiczeń do wykonywania w domu, liczba osób piszących refleksje zwiększyła się do 10 (38%). Studenci zdawali się skupiać bardziej na ocenie postępu oraz na świadomym planowaniu dalszej pracy. Rzadziej można było zaobserwować bezpośrednie odnoszenie się bezpośrednio do nauczyciela, natomiast wyraźniej rysowały się bardziej autonomiczne decyzje autorów refleksji. Poniżej prezentuję przykład zapisu jednego z dzienniczków (patrz Ilustracja 1).

| Opis ćwiczenia                                    | Moja wymowa (zmiany, poprawa, brak poprawy)               | Emocje (radość, satysfakcja, wściekłość, lęk, poirytowanie, itd.)                    | Plany dalszej pracy   | Inne uwagi  |
|---|---|--|---|---|
| Pon. i środa<br>Ćwiczenia 'th' tak jak sugerowano | Wydaje mi się, że po każdej serii powtórzeń jest lepiej.  | 😊  | Będę próbował dalej tak ćwiczyć, aż wymowa tych dźwięków stanie się bardziej naturalna. | Pomaga mi też śpiewanie piosenek. Jak śpiewam zwracam szczególną uwagę na słowa z 'th'. Chyba śpiewam te słowa poprawnie. |
| Czwartek<br>Ćwiczenie /ʃ/                         | Poprawa jest, ale póki co, muszę się mocno kontrolować... | Lubię czytać po polsku-angielsku. Wydaje mi się, że to ćwiczenie naprawdę mi pomaga. | Będę dalej ćwiczył udając native speakera z Anglii.                                     | Chyba wkrótce będę mógł grać w filmach Anglika 😊.   |

Ilustracja 1. Przykład zapisu z dzienniczka.

### 3.4.3. Ankieta końcowa

Anonimową ankietę wypełniło 20 studentów. Jak się okazało, prawie wszyscy (poza 1 osobą) potrafili ocenić swój poziom wymowy po kursie fonetyki. 5 osób (20%) uznało swój poziom za bardzo wysoki, 10 (38%) – za wysoki, 3 (11,5%) – za niski, zaś 1 osoba określiła swój poziom jako bardzo niski. 7 osób (47%), które oceniły swój poziom wymowy jako wysoki bądź bardzo wysoki pisały refleksje

w domu. Pozostali studenci, tj. ci, którzy ocenili swoją wymowę na poziomie niskim lub bardzo niskim oraz osoba, która nie potrafiła dokonać samooceny, nie napisali ani jednej refleksji oprócz retrospekcji w klasie. Warto dodać, iż 6 na 7 studentów, którzy na koniec semestru pierwszego otrzymali ocenę dobry plus lub bardzo dobry włączali refleksję w ćwiczenie wymowy w domu. Byli to studenci nie tylko najbardziej obowiązkowi, ale i tacy, którzy reprezentowali dobrą metakompetencję fonetyczną i fonologiczną oraz wysoki poziom wymowy.

Jeśli chodzi o możliwy związek między motywacją uczących się a ich podejściem do refleksji, wyniki prezentują się następująco: tylko 7 studentów na 17 (41%), którym zależało na jak najwyższej ocenie z fonetyki przynosiło nauczycielowi dzienniczki wypełniane w domu; podobnie, tylko 7 na 18 osób (39%), które deklarowało, że chciało osiągnąć poziom zbliżony do rodzimego użytkownika języka, włączało refleksje w naukę wymowy poza kursem. Nie wydaje się też, aby dane zebrane w tym badaniu wskazywały na istotny związek między podejściem do pisania refleksji a autonomią uczących się. Chociaż 70% ankietowanych (zdecydowanie) zgodziło się z twierdzeniem *'Lubię sam/a kierować swoją pracą nad wymową'*, to tylko połowa z nich pokusiła się o pisanie refleksyjnych dzienniczków. Można jednak podać w wątpliwość szczerść udzielonych na to pytanie odpowiedzi. Niektórzy mogli zgodzić się z powyższym stwierdzeniem uznając, że takiej odpowiedzi się od nich oczekuje.

Ciekawe różnice w danych jakościowych można zaobserwować w przypadku odpowiedzi na pytanie *'Jakie aspekty wymowy wymagają dalszych ćwiczeń?'*. Osoby, które nie pisały refleksji, udzielały bardzo ogólnych odpowiedzi (np. *'różne dźwięki'*), zaś wszyscy studenci, którzy włączyli refleksję w uczenie się wymowy podały dokładniej jakie aspekty (segmenty lub suprasegmenty) wymagają dalszych ćwiczeń. Podobnie, chociaż każdy ankietowany potrafił podać sposoby ćwiczenia wymowy, które są według niego/niej najbardziej efektywne, to jednak odpowiedzi studentów refleksyjnych różniły się od odpowiedzi pozostałych osób. Strategie podawane przez osoby, które nie pisały refleksji, ograniczały się do paru typowych sposobów ćwiczenia wymowy, tj. *'powtarzanie/mówienie na głos'*, *'czytanie transkrypcji'*, *'czytanie dialogów'*. Tymczasem strategie podane przez osoby piszące refleksje były znacznie bogatsze. Oprócz sposobów wspomnianych powyżej pojawiły się następujące strategie:

- *'nagrania z koleżanką i wzajemne odsłuchiwanie się'*
- *'przesłanie nagrania nauczycielowi; próba wprowadzenia sugerowanych zmian'*
- *'powtarzanie przed lustrem'*
- *'czytanie transkrybowanych tekstów'*
- *'shadowing'*
- *'śpiewanie 'kontrolowane''*

- 'mówienie z przesadą'
- 'nagrywanie się na Youtube i rozmowa z osobami na temat mojej wymowy'
- 'świadome słuchanie radia i robienie notatek kiedy usłyszę coś nowego'
- 'praca z programem 'Say it Right'
- 'sprawdzanie i zapisywanie w moim prywatnym słowniczku wymowy nowych słów'

Wśród odpowiedzi na pytanie *'Co sądzisz na temat refleksji pisanych w trakcie zajęć?'* pojawiło się parę negatywnych, takich jak: *'Wiem, że miały pomóc naszemu wykładowcy, ale nie chciało mi się ich pisać', 'Zbyt częste', 'Irytujące'*. Jednak większość studentów dostrzegła korzyści wynikające z pisania retrospekcji, pisząc, że *'były ciekawe'* i pozwoliły im *'pomyśleć i powtórzyć co było na zajęciach i otworzyć się na innych', 'zrozumieć jak ważne są zajęcia z fonetyki i jak bardzo poprawna wymowa ułatwia komunikację', 'zrozumieć co jeszcze muszą się nauczyć', 'zastanowić się nad moimi odczuciami' i 'wyrazić swoje emocje.'*

Choć tak niewiele osób wprowadziło refleksję do nauki wymowy poza klasą, to ci którzy to uczynili uznali ją za cenną. Oto niektóre odpowiedzi udzielone na pytanie: *'Co dało Ci pisanie dzienniczków?'* przez studentów, którzy pisali refleksje w domu:

- *'Cieszyła mnie możliwość podzielenie się z kimś tym, co czułem.'*
- *'Dzięki nim zaczęłam myśleć o fonetyce jako o przyjemnym i miłym przedmiocie. Przestałam stresować się na zajęciach.'*
- *'Mogłam się zastanowić i zaplanować nad czym muszę popracować.'*
- *'Dzięki refleksjom miałam możliwość obiektywnie spojrzeć na moją pracę nad wymową oraz zauważyć postęp. Ponadto, mogłam jasno dać do zrozumienia nauczycielowi jakiej pomocy od niego oczekuję i rozwiązać ewentualne wątpliwości.'*
- *'Jestem bardziej świadomy swoich błędów i sposobu jak je poprawić.'*
- *'Głębsze zastanowienie się nad swoją wymową.'*

Ostatnie pytanie skierowane było do osób, które nie pisały dzienniczków. Dotyczyło ono uzasadnienia ich decyzji. Studenci podawali następujące wyjaśnienia: *'Były zbędne', 'Nie są mi potrzebne. W niczym by mi nie pomogły', 'Nie wiem czemu miały służyć'*. Jednak najczęstszym argumentem był *'Brak czasu'*. Ankietowani pisali: *'Zabierają dużo czasu', 'Nie miałem zbyt mało czasu', 'Nie było na to czasu', 'Odkładałem to ciągle na później', 'Nie miałem czasu. Niestety muszę godzić studia z pracą.'* Warto dodać, iż mimo, że zajęcia odbywały się dwa dni w tygodniu, tylko około 20% podmiotów badawczych pracowało bądź studiowało na innym kierunku. Można więc przypuszczać, że są też inne powody, dla których osoby deklarujące chęć osiągnięcia wysokiego poziomu wymowy nie włączyły refleksję w jej naukę. Jednym z uzasadnień może być przyzwyczajenie do bycia prowadzonym przez na-

uczyciela i niechęć do wzięcia odpowiedzialności za postęp (lub jego brak) w wymowie. Można też przypuszczać, że osoby obserwowane w tym badaniu nie ćwiczyły wymowy w domu, a tym samym uznały, że nie miały niczego do przemyślenia i opisanego. Istnieje też prawdopodobieństwo, że ich poziom motywacji do zbliżenia się do poziomu rodzimych użytkowników języka był jednak niższy od deklarowanego, a zaznaczone odpowiedzi wynikały jedynie z chęci zadowolenia nauczyciela fonetyki, bądź z uznania, że taki poziom motywacji powinni reprezentować. W próbie zrozumienia reakcji studentów może pomóc też fakt, że refleksja jest trudna. Jak tłumaczy Stanley (Arnold, 1999: 111), „Refleksja jest skomplikowanym procesem kognitywnym i emocjonalnym, którego nauczanie się wymaga czasu i ćwiczeń” (tłumaczenie własne). Stanley podkreśla również (ibidem), że w snuciu refleksji bardzo istotną rolę odgrywają emocje, które albo pomagają albo stanowią przeszkodę. Równocześnie warto przypomnieć, że wymowa języka obcego i proces uczenia się tego aspektu są wyjątkowo mocno naładowane emocjami, częste negatywnymi. Przyznanie się przed sobą do przeżywania takich uczuć, tj. zażenowania, lęku, złości z powodu braku zauważalnego postępu, bądź niższego poziomu od kolegów może być trudne i zniechęcać do refleksji.

Na koniec warto odnieść się do słów Copeland i in. (1993: 348), którzy podkreślają, iż „ludzie różnią się w zakresie możliwości, umiejętności i skłonności do refleksji” (tłumaczenie własne). Wśród różnic indywidualnych, które mogą kształtować zdolność i gotowość uczących się do podejmowania refleksji mogą być niektóre wymiary osobowości (np. otwartość, ego bariery, samoświadomość, ekstrawersja/introwersja), styl poznawczy (np. stopień niezależności od pola danych oraz tolerancyjności na nierealistyczne doświadczenia), czy styl atrybucyjny. Dalsze badania w tym kierunku wydają się niezbędne, aby wiedzieć jak pomóc rozwijać refleksyjność u uczących się języka obcego.

#### **4. Podsumowanie**

Z perspektywy studentów, wprowadzenie refleksji do nauki wymowy przynosi wiele korzyści, tj. czyni ona uczącego się bardziej świadomym celów, które chce osiągnąć, strategii uczenia się, które są dla niego najbardziej efektywne i pomagają w samoocenie oraz zrozumieniu i opanowaniu emocji towarzyszących ćwiczeniu wymowy. Jak się jednak okazuje, wiele osób podchodzi do refleksji niechętnie, tłumacząc, że ich zdaniem refleksja nie przynosi żadnych korzyści oraz że nie mają czasu na prowadzenie refleksji w domu. Można jednak zaryzykować stwierdzenie, że zaskakująco niskie zainteresowanie studentów refleksją w tym badaniu wynikać może również z tego, że reflek-

sja jest trudna i wymaga stosownego treningu, zaś umiejętność prowadzenia refleksji zależy od indywidualnych predyspozycji uczącego się.

Dane uzyskane w tym badaniu nie potwierdziły jakoby wysoka motywacja była wystarczającym motorem wiodącym ku refleksji. Dokładniejsza analiza sylwetek refleksyjnych studentów, którzy systematycznie prowadzili dzienniczki, pozwala podsumować, iż są to osoby lepiej znające niedoskonałości w swojej wymowie, mające bogatszy repertuar strategii ćwiczenia wymowy oraz posiadające wyższy poziom wymowy i meta kompetencji fonologicznej niż osoby stroniące od refleksji. Owe obserwacje nie pozwalają jednak określić, czy związki między wyżej wymienionymi zmiennymi a podejściem do refleksji są statystycznie istotne i jak są silne. Ponadto, wyniki nie upoważniają do stwierdzenia, iż wymienione pozytywne cechy refleksyjnych podmiotów badawczych, wynikają z wprowadzenia przez nich refleksji do uczenia się wymowy. Przeprowadzenie badania np. typu eksperymentalnego z grupą kontrolną oraz eksperymentalną mogłyby rozwiać wątpliwości i wzbogacić naszą wiedzę na ten temat.

## BIBLIOGRAFIA

- Baran-Łucarz, M. 2013a. „Phonetics learning anxiety - results of a preliminary study”. *Research in Language* 11.1: 57-79. DOI: 10.2478/v10015-012-0005-9.
- Baran-Łucarz, M. 2013b. „Anxiety in a FL pronunciation course” (w:) *Proceedings of PTLC2013, Papers from the Phonetics Teaching and Learning Conference*, London, 8-10 2013 (red. J. Przedlacka, J. Maidment i M. Ashby). London: Chandler House: 19-22.
- Bukowski, D. 2004. „On the training of metacognitive and socio-affective strategies - some implications for teaching and learning English phonetics” (w:) *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce* (red. W. Sobkowiak i E. Waniek-Klimczak). Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie: 2004. 20-27.
- Całka, A. 2011. „Pronunciation learning strategies – identification and classification” (w:) *Speaking and instructed foreign language acquisition* (red. M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak i J. Majer). Clevedon: Multilingual Matters: 149-168.
- Copeland, W.D., Birmingham, C., De La Cruz, E. i Lewin, B. 1993. „The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda”. *Teaching and Teacher Education* 9: 347-359.
- Dewey, J. 1933. *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan/Collier Books.
- Farrell, T. S. C. 2008. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.
- Kennedy, S., Blanchet, J. i Trofimovich, P. 2013. „L2 learners’ speech after French phonetics teaching” (w:) *Proceedings of PTLC 2013, Papers from the Phonet-*

- ics Teaching and Learning Conference*, London, 8-10 2013 (red. J. Przedlacka, J. Maidment i M. Ashby). London: Chandler House: 43-49.
- Little, D. 2002. „*The European Language Portfolio: structure, origins, implementation and challenges*”. *Language Teaching* 35.3: 182-9.
- MacIntyre, P. D. 1999. „Language anxiety: A review of the research for language teachers” (w:) *Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (red. D. J. Young). Boston: McGraw-Hill: 24-45.
- Nowacka, M. 2006. „To hear ourselves as others hear us - evaluation and self-evaluation of the pronunciation of English department graduates” (w:) *Dydaktyka fonetyki języka obcego. Neofilologia* (red. W. Sobkowiak i E. Waniek-Klimczak). Płock: Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku: 107-130.
- Pawlak, M. 2006. „The place of learner autonomy in pronunciation instruction” (w:) *Dydaktyka fonetyki języka obcego. Neofilologia* (red. W. Sobkowiak i E. Waniek-Klimczak). Płock: Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku: 131-143.
- Pawlak, M. 2010. „Designing and piloting a tool for the measurement of the use of pronunciation learning strategies”. *Research in Language* 8: 189-202. DOI 10.2478/v10015-010-0005-6.
- Pennington, M. 1992. „Reflecting on Teaching and Learning: a developmental focus for the second language classroom” (w:) *Perspectives on Second Language Teacher education* (red. J. Flowerdew, M. Brock i S. Hsia). Hong Kong: City Polytechnic: 47-65.
- Phillips, E. M. 1992. „The effects of language anxiety on student’s oral test performance and attitudes”. *The Modern Language Journal* 76: 14-26.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Peterson, S. 2000. „Pronunciation Learning Strategies: A First Look”. ERIC Document Reproduction Service No. ED450599 DW 20.11.2013.
- Rokoszewska, K. 2012. „The influence of pronunciation learning strategies on mastering English vowels”. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(3): 391-413.
- Schön, D. 1991. *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Spielman, G. and M. L. Radnofsky. 2001. „Learning Language under tension. New directions from a qualitative study”. *The Modern Language Journal* 85: 259-278.
- Stanley, C. 1999. „Learning to think, feel and teach reflectivity” (w:) *Affect in Language Learning* (red. C. Arnold). Cambridge: Cambridge University Press: 109-124.
- Szyska, M. w druku. „Refleksje nad strategiami uczenia się wymowy.”





**Melanie Ellis**

*Institut Badań Edukacyjnych w Warszawie*

## **ENGLISH LESSONS IN LOWER SECONDARY SCHOOLS IN POLAND: REFLECTIONS BASED ON LEARNER VOICES**

### **English lessons in lower secondary schools in Poland: Reflections based on learner voices**

This paper reports on some of the data from a large-scale study Teaching and Learning Foreign Language in lower secondary school, which began in the school year 2011-12 and traces selected groups of learners through the three years of Key Stage 3 (gimnazjum), ending in school year 2013-14. The study was conceived and is managed by the Foreign Language Section of the Educational Research Institute (ERI) in Warsaw with European funding. (see Acknowledgement). In this article the focus is on data obtained from interviews conducted with learners from class one of 120 lower secondary schools, where the students were asked to describe and give opinions about learning English in their school and to imagine an ideal lesson. The learners are the reason that lessons in school take place, but their views are rarely consulted. This study attempts to redress the balance.

**Key words:** pupils' opinions, lower secondary, English lessons

**Słowa kluczowe:** opinie uczniów, gimnazjum, lekcje języka angielskiego

### **1. Student Voice**

In mainstream education in the UK, the US, Australia, and Canada the concept of Student Voice began to gain popularity in the 1990's. Ruddock (2004:1 ) equates Student Voice with consulting pupils for their views:

about things that matter in school. It may involve: conversations about teaching and learning; seeking advice from pupils about new initiatives; inviting comment on ways of solving problems that are affecting the teacher's right to teach and the pupil's right to learn; inviting evaluative comment on recent developments in school or classroom policy and practice.

Rudd et al. (2007:8) define giving students voice as "Empowering learners by providing appropriate ways of listening to their concerns, interests and needs in order to develop educational experiences better suited to those individuals." The main drive for this movement was the desire to change the role of young people from being passive recipients in the schooling process to becoming fuller partners. Kozol (1991:5), for example, noted that children are not consulted for their views on education or educational reform, despite the fact that they are its main users. The publication of the UN Convention on the Rights of the Child (1989) however, provided a lever for change. This states that children have the right to be heard and to be consulted on matters which impact on them and their welfare and was followed by legislation and educational policies to this effect in many countries.

### **1.1. Reasons for giving learners the right to give opinions on education**

There are several reasons for involving students in discussions about education. Ruddock (2004:2) proposes that if learners become involved they have a sense that their opinion is valued and that they can influence decisions about issues which concern them, which in turn helps them to feel respected and listened to. Once learners become active in this way, their motivation for learning increases and dissatisfaction and dropout rates may decrease (Bragg 2007). At the same time, partnership in such a process helps young people develop important life-skills such as negotiation, taking the initiative, and cooperation, skills which they will need when they leave school and look for work. In addition there are personal benefits, such as increased self-esteem (Flutter and Ruddock 2004).

Another argument for listening to what learners have to say is that it offers opportunities for teachers to improve their practice. Ruddock and Flutter (2004), in extensive research with school children in the UK, found teachers listening to learner opinions were a key part of this process. On a larger scale there are also calls for learners to be involved in educational reform "Decades of calls for educational reform have not succeeded in making schools places where all young people want to and are able to learn. It is

time to invite pupils to join the conversations about how we might accomplish that.” (Cook-Sather, 2002:16)

Flutter and Rudduck (2004:131-132) echo this sentiment arguing that pupils are able to indicate ways in which their schools can change for the better.

## **1.2. The right for pupils to voice opinions on education in Poland**

The culture of giving students voice is still young in Poland. The UN Convention on the Rights of the Child was ratified in Poland in 1991, followed by legislation on school statutes in 1992, which states that young people “may state their opinions in school, in classes or in the student council on the topic of school programmes, teaching methods and other issues which are of importance in school life.” (MEN 1992: article 10, own translation). In research conducted by The Helsinki Foundation for Human Rights in 1995-6 it was found, however, that among approximately 3000 respondents 60% felt they could exercise this right, but only with regard to certain teachers, while only 14% agreed this applied to being able to give opinions about all the teaching staff. 23% of the sample were either undecided, or asserted that they could not give their opinions. (*Czyż, Prawa ucznia w szkole*: 150, own translation).

Asking learners to talk about the learning process is not common in foreign language education in Polish state schools. Although learners may have experience of being invited to complete questionnaires, being interviewed individually is much rarer, probably because of the time and effort involved. It was felt that the subjects of this study, learners aged 13-14, might find direct questions inviting them to be critical about their English lessons potentially difficult to answer, for the reason that they might be unsure of the anonymity of their responses and might fear a reaction from the teacher or school if they voiced negative feelings. Consequently learners were invited to fantasize about an ideal lesson. In this way, through the ‘mask’ of descriptions from the imagination they could be free to give opinions without fear of censure.

## **2. Context of the research**

In 2011 the Educational Research Institute (ERI) in Warsaw began a three year study with the aim of investigating the effectiveness of teaching English in lower secondary schools in Poland. The research plans to gather information about how English is taught in state schools and to identify factors which have an impact on learning outcomes. A representative sample of 120

schools (*gimnazjum*) were selected. Within the sample schools three groups of pupils learning English as a continuation from primary school, (level III.1 in the Core Curriculum), were nominated by the school to take part in the study. This gave a sample of approximately 4400 learners. From each school four students were randomly selected for interview, making a total of 480 students, aged between 13 and 14. Although this is a large sample the fact that the schools nominated the groups to take part means that at the level of the individual learner it is not representative.

The research design for the main study is based on the principle of triangulation, where data on the same area of interest is collected from different perspectives and from various respondents. These include questionnaires given to teachers and learners; observation of lessons; interviews with English teachers from each school and interviews with learners. Thus the extracts from interviews which will be described here are a fragment of a wider and more complex picture.

### **3. Methodology**

Interviews with the learners were conducted according to a prepared script which covered several areas connected with teaching and learning. Polish was chosen as the language of the interview to enable learners to give full answers. The script was first piloted and adjustments made to the questions. The main research study was conducted by the firm Millward Brown SMG/KRC, who won the public tender for the project. For the interviews they recruited 54 people, who were then trained on a course run by members of the Foreign Language Section of ERI using films from the pilot and the script, with the aim of ensuring reliability in conducting the interviews .

The interviews, which lasted approximately 5 minutes each, were carried out between March and May 2012. Each interview was audio-recorded and these were then transcribed in the program f4 by a team of 10 transcribers. A team from ERI then prepared an initial code tree for analyzing the transcripts in the program Maxqda 10 and subsequently trained 24 coders. During the period in which the transcripts were being coded, an interactive forum allowed contact between the team members and made it possible for modifications to the code tree to be shared.

This paper focuses on learners' descriptions of their English lessons and aims to answer the following questions:

1. How do learners describe their typical English lessons?

2. What is most frequently mentioned in learner descriptions of their typical English lessons?
3. When asked to talk about an ideal lesson of English which areas of the learning process are most frequently described?
4. How do learners describe their idealized teacher of English?
5. How do learners describe their idealized learning group?

In order to answer these two questions were selected from the script. These were “What is a typical English lesson in your group like?” and “Please describe your idea of an ideal English lesson.”. In the interview these questions did not follow each other and others intervened. Codes from the original coding were examined and new analysis conducted on the basis of these.

## **4. Student Voices- empirical findings**

### **4.1. Analysis of the question “What is a typical English lesson in your group like?”**

This question was answered by all the students in the sample. In the original analysis 55 different codes were used to describe activities or topics mentioned and these codes were employed a total of 2961 times. In the new analysis these were re-grouped to eliminate overlap and to provide greater clarity. Information about how this was done is given below in the analysis of the interview question.

#### **4.1.1. Work with the coursebook**

Information connected with use of the coursebook was most frequently mentioned by learners, composing 19.4% (575) of all instances where codes were used. One new code was created and labelled *Work with the coursebook*, which was composed of 4 original codes (‘work with the coursebook’; ‘we do exercises’; ‘exercises’; and ‘exercises from the book or recording’). Sample participant opinions are given below:

Most often we do exercises and everyone does them by themselves and then we check them together as a class and then we correct the mistakes (all quotations from the data are the author’s translations)

And so it’s like this, we talk about, for example, a reading text from the coursebook and everything is connected. For example, in the reading there are various bits of grammar, such as past tenses and we do lots of exercises. There are lots of exercises in the work book and we also do a few in our notebooks.

### 4.1.2. Skills

The next most frequently used codes were connected with skills, comprising 16.4% of the instances of codes used. Again original codes were amalgamated; *Listening* consists of the original codes 'listening to recordings' (43 instances), 'dictation' (3), 'watching films' (8), and 'songs' (7), a total of 61 instances. *Speaking* is made up of 'dialogues and talking in English' (51), 'talking about pictures' (3), 'questions and answers' (24), a total of 78 instances. *Writing* includes the codes 'writing' (45) and 'writing in our notebooks' (72), a total of 117 instances. *Reading* is composed of 'reading' (161), and 'translating the text into Polish' (70), a total of 231 instances.

According to the learners, reading and writing predominate in lessons, comprising 71.4% (348) of all the instances of use of codes referring to skills (487), while skills associated with oral communication (speaking and listening) make up 28.5% (131).

Other types of exercises mentioned by learners were *vocabulary* (153 instances, 5.2%) and *grammar* (99 instances, 3.3%) comprising 8.5% of all the instances of codes used to describe a typical lesson. On this level, reading tops the list for frequency at 7.8%, followed by vocabulary at 5.2%, writing at 3.9%, grammar at 3.3%, speaking at 2.6% and listening at 2.1%.

### 4.1.3. Other frequently occurring codes

The next set of codes refers to *Teacher activity*, including the codes 'Teacher writes on the board' (21 instances) and 'Teacher explains the topic of the lesson' (145). Together these codes comprise 5.6% of all instances of codes used. *Homework*, covering the codes 'Checking homework' (65 instances), 'Teacher sets homework' (49), and 'Checking with the teacher' (40) accounts for 5.4% of the codes used. The final set of most frequently used codes, totalling 3.4%, refer to *Assessment* with 'speeches' (35 instances), 'quizzes' [pol. kartkówki] (24) and 'tests' (4).

To sum up, from the learner perspective, English lessons appear to focus predominantly on the coursebook, with traditional activities such as reading, writing, and exercises in vocabulary and grammar most often mentioned. Homework appears to be an integral part of the lesson and the teacher is actively engaged in explaining the topic of the lesson. Assessment also appears as a frequent mention.

## 4.2. Analysis of “Please describe your idea of an ideal English lesson”.

Answers to this question were given by 460 of the 480 learners in the sample. The remaining 20 responded only “I don’t know”. 106 different codes were used in the original analysis, applied 1644 times. As with the previous question new code categories were created for this paper.

### 4.2.1. The process of learning

The first set is labelled *Process of learning* and comprises 38.7% (66) of all the codes used to describe responses to this question. Within this code set there are two sub-groups: *More active* and *More effective and more interesting teaching* comprising 29.4% and 24% respectively of the 636 *Process* code instances.

#### More active lessons

The sub-group *More Active* includes the original codes ‘Discussion, conversations in English’ (47 instances), ‘work in groups’ (40), ‘Educational games’ (39), ‘more exercises’ (30), ‘interesting projects’ (18), ‘Learners make posters’ (7), ‘speaking only in English’ (5), and ‘Learners think of the topic for a lesson’ (1), making a total of 187 instances. The most representative opinions in the *More Active* code group follow:

If we worked more in groups we would learn more from our friends and everyone would be able to give their opinion.

It’s really lessons in groups that are the best for me because you can communicate in English with other people in the class too, not just you with yourself, like when you’re reading, right? And I think it integrates the whole class and it’s easier to communicate in the foreign language than in... If you go away somewhere, well then it would be easier to communicate. Even if you don’t know some words you can always explain in your own words, but in front of the teacher there’s always pressure, but with your peers it’s less.

Learners are able to articulate the benefits of group work, both in terms of language development, but also from the social perspective. When discussing games they also draw on a variety of arguments, such as in this quote, where the learner stresses the intellectual challenge games offer.

Some kind of game, something that’s demanding, it’s a game but it also makes you think, yes? That would be great.

Others see games as an opportunity to change the structure of the lesson, to add variety, or to allow movement.

Something like, you stand up in the middle of the room, that sort of thing, because some of the exercises [we do] are monotonous.

So that we didn't have to sit in our places like we usually do, only, I don't know, in a circle and do some group-building activities [pol. *zabawy integracyjne*] and not just writing.

Some students see games as helping learning become more memorable, or that they would be actively involved in using the target language.

We could do something like presenting stories. Some interviews with each other. And on the basis not just of writing, but also explaining with some kind of demonstration [pol. *pokazywaniem*], as if it was a game, so it would be better to remember.

Well I think actually that there could be a few more games of some sort. Of course I'm not saying that they should be very frequent, but from time to time,... yes that's it, that we could talk in English sometimes, some day for example that we only speak in English and I think that would be nice, great.

### **More effective and interesting teaching**

*More effective and more interesting teaching* includes the codes 'lots of additional materials' (65), 'division into groups according to ability' (20), 'more effectively' (13), 'contact with native speakers' (12), 'words taught thematically' (12), 'information about English-speaking countries' (10), 'learning with songs' (8), 'learning useful things' (3), 'invited guests' (3), which covered a total of 153 instances.

It can be seen from analysis of codes in this section that learners appear to perceive a need to be more actively engaged in the learning process. They dream of more variety during lessons, both in terms of materials, but also as far as activities and organization are concerned.

### **4.2.2. The ideal English teacher**

Apart from the process of learning, 246 students (51.1%) also talked about their idea of an ideal English teacher. This was analyzed using 25 codes, of which 470 instances were noted, representing 28.6% of all the codes used to answer the question about the ideal lesson. The codes were divided into



three sets, *Teacher activity*, (32.1% of all instances of codes about the ideal teacher) *Teacher Character* (25.3%) and *Teacher supports learners* (29.8%).

The set *Teacher activity* covers a variety of codes. These include codes about language and language use ('speaks English in the lesson' (52), 'speaks Polish' (14), 'knows English well' (5); about motivational strategies ('demands enough from us' (29), 'encourages and motivates' (7), 'does not give negative grades' (4); about the way the lesson is run ('gives interesting lessons' (23), 'really tries hard' (7); and about classroom management ('keeps discipline in the lesson' (10), It is of note that the most frequently used codes express a wish that English be used in the lesson (34.4% of the instances of codes in this set) and that the teacher demands enough of the learners (19.2%).

As for *Teacher Character*, learners would like their ideal teacher to be 'nice and calm' (63), 'understanding' (22), 'have a sense of humour' (8), 'not to shout' (12), 'not to have favourites' (7), and 'to assess fairly' (7).

With regard to *Teacher supports learners* the most frequently occurring code, representing 70% of the instances of codes about the ideal teacher, was 'teacher explains everything' (98). This was followed by 'teacher repeats' (21), 'teacher has a lot of time for learners' (17). The set also included teacher 'helps' (2) and 'corrects' (2).

For the learners who spoke about their ideal teacher it would appear that they feel a need for more support, particularly in the form of explanations and a calm and understanding person who speaks English during the lesson.

#### **4.2.3. The ideal group in which to learn English**

The final set of codes which will be described concerns learners' views on the ideal group they would like to have for English. This topic was raised by 227 (47.3%) of the sample and was coded using 13 codes, applied 341 times, which was 20.7% of all the instances of codes used to answer the question about the ideal lesson. Most frequently mentioned was 'a nice atmosphere' (121 instances) 'without quarrels' (9). Codes connected with *atmosphere* accounted for 38.1% of all the codes about the ideal group. 28.4% of the codes about the ideal group described *characteristics such a group should have*. Of these the most frequent, representing 53.6% of instances of the codes from this sub-set, was that the group 'is quiet' (52), followed by 'works cooperatively' (25), is 'harmonious' (11), 'prompts weaker learners' (5), and 'does not laugh at others' (4). The final sub-set, representing 13.2% of the codes about groups, was about *organization* where the most frequent codes were 'a similar level in the group' (27) and 'small groups' (18).

The codes about the ideal learning group for English appear to reflect a desire from learners for a group which is homogeneous in terms of level of ability, with a positive atmosphere, and where there are good relationships with their peers. 7.5% (124 instances) of all instances of codes used to answer the question about the ideal English lesson expressed satisfaction with the students' current learning situation, as they stated 'like it is now' in response to the question.

## **5. Discussion and reflections**

In this section we will compare and contrast what has been discovered about typical lessons of English in school from the learners' descriptions with how learners imagine an ideal lesson. In this way it is hoped we can obtain a new perspective on teaching and learning in lower secondary schools.

### **5.1. The learning process**

From descriptions of current lessons we found that learners see what happens in school English lessons as strongly based around work with the coursebook, with a focus on doing exercises practising reading, vocabulary, writing and grammar. In their imagined lessons learners appear to be given the opportunity to be more actively engaged in the learning process, expressing a desire for more active use of the target language through discussions and group work, where everyone would have the chance to speak and take part in the lesson. They suggest that educational games could be used to challenge and stimulate them, and that these would offer a welcome change in the lesson and offer them the chance to speak. They understand that through active engagement learning becomes more memorable. It would therefore seem that some learners at present do not feel that their lessons of English are offering them the opportunities to use the language, which they perceive as key in the process of foreign language learning. They also appear that the teacher should use the target language. According to the learners, language use in class appears to mean doing exercises from the coursebook, while they would prefer this to involve communication and interaction.

This impression about the dominance of the coursebook is reinforced when we look at what learners say about their ideal teacher. While opinions of English teachers they currently have are in general positive, the learners dream of having a teacher who works with them to help them understand the material thoroughly, through giving explanations. This suggests that they

would like more opportunities to be able to say what is not clear and to ask questions, rather than simply do written exercises. Although they report appreciatively that their teachers do a great deal *for* them and try hard, this suggests that the learners are in fact passive in the classroom, rather than actively engaged. It is difficult to develop communicative skills if it is the teacher who is active, rather than the learner.

It is of note that despite their age, all learners were able to describe what they usually do during lessons, although these descriptions are often quite general and rarely voiced in terms of what lessons aim to teach. By contrast, it was harder for some learners to give their imaginations free rein, as reflected by the fact that not all learners answered the question about their ideal lesson. We have seen that learners have a wealth of constructive ideas on how learning English could be improved and given encouragement could become more involved in the planning process. We have also seen that some pupils are able to question whether what is being done now is as effective as it could be. As critical thinking is one of the key competences in the Core Curriculum which should be developed across all school subjects, it would seem that this type of activity could be used by teachers to work on this skill. The information obtained and the processes involved, as the research literature on Student Voice evidences, could be beneficial both for the teacher and the learners.

## 5.2. The learning group

Learners were able to clearly describe social aspects of lessons which disturb the learning process and in their descriptions of the ideal group suggest ways in which these could be tackled. If there are behavior problems in a group these learners seem to be suggesting that if only the teacher would share the responsibility for keeping discipline with them, then the group would find a solution. This quotation from a young American student eloquently puts this into words:

Reach me with more than words from textbooks—but words from the soul and the mind connected to the heart. What got you to teach me? Wasn't it to reach me? . . . Relate to me, debate with me, respect me. Stop neglecting me. (Strucker et al., 2001:162)

## 6. Conclusions

We have seen that offering learners the chance to talk about the teaching and learning of English in lower secondary schools can give important in-

sights into how they perceive English is taught and how this could be changed. Although the sample used to obtain the data in this study is not representative, it is large and comes from 120 different schools across the country. Consequently, with caution, we may infer that what learner say here may be fairly typical of the opinions of learners in the first class of *gimnazjum*. There remain then two important issues which need to be addressed. The first of these is best expressed in the following quotation: “we are all enriched through the process of authentically listening- provided we not only *listen*, but also *hear* and *act*” (Czerniawski & Kidd 2011:xxxvii)

What then can be done in response to the picture of the process of teaching English which is presented here? The question of the role of the coursebook in the teaching of foreign language is the one which needs widespread debate. Learners are claiming that the coursebook dominates lessons and that it is the traditional skills of reading and written exercises on vocabulary and grammar which predominate in the typical lesson. They appeal for more chances to use the target language and more use of it by the teacher. It is not difficult to infer from this that certain aspects of the Core Curriculum, such as speaking and listening, appear to be under-represented in school. This is a serious problem. If the main goal of teaching in secondary schools is to enable “effective spoken and written communication in the foreign language” (MEN 2009:61, own translation), then, from what learners appear to be suggesting, it would appear that the basic conditions for this to come about are not being met. Effective spoken communication is not developed through doing written exercises. Response is needed in the form of discussion and reflection and also by encouraging teachers to listen to their own learners, with the view of obtaining a different perspective and look for possible ways forward.

Responding to critical information which has been obtained from the voices of learners is, however, challenging as it requires “major shifts on the part of teachers, students, and researchers in relationships and in ways of thinking and feeling about the issues of knowledge, language, power, and self” (Oldfather, 1995, p. 137). This means that we need to value the opinions of the learners given here in the same way that we currently value the results of national examinations. Responding only to test scores means that we are evaluating only the *product* of the school, but not the *process* from which that came. Student voice offers important insights into that process.

Within Polish education the legislation exists to really give pupils and young people a voice and fully engage learners in the democratic process of educational improvement. It is simply a question of really implementing this and making it work.

Finally, it needs to be remembered that learning a language effectively means being able to use it in a wide range of situations. This is not the same as being able to do written exercises from a coursebook. A coursebook is a tool to support the educational process, not a substitute for it.

### Acknowledgements

This research was financed by the European Union under the European Social Fund- Operational Programme Human Capital, Priority III- High quality of education; within the grant "Quality and effectiveness of education-strengthening of institutional research capabilities" Section 3.1.1 Creating conditions and tools for monitoring, evaluating and researching the educational system. A large number of people from Educational Research Institute were involved in the research, including Karolina Babak, Dorota Campfield, Katarzyna Kutylowska, Katarzyna Pacuszka and Kamil Sijko. The views expressed here are those of the author.

### BIBLIOGRAPHY

- Bragg, S., 2007. *Consulting young people: a review of the literature* London: Creative Partnerships.
- Cook-Sather, A, 2002. "Authorising students' perspectives: toward trust, dialogue, and change in education". *Educational Researcher*. 31/4: 3-14.
- Czerniawski, G and Kidd, W. 2011. *The Student Voice Handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Czyż, E. (n.d.) *Prawa ucznia w szkole*. Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka. Retrieved from [www.bezuprzedzen.org/doc/Prawa\\_ucznia\\_w\\_szkole\\_HFPCz.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/Prawa_ucznia_w_szkole_HFPCz.pdf) on 30.09.2013.
- Flutter, J. and Ruddock, J. 2004. *Consulting pupils: What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Kozol, J. 1991. *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Harper Perennial.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 1992. *Zarządzenie nr. 14 z dnia 19.06.1992 w sprawie ramowych statutów szkół publicznych*.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. 2009. *Postawa Programowa z komentarzami. Języki Obce*.
- Oldfather, P. 1995. "Songs "come back most to them": Students' experiences as Researchers". *Theory into Practice*, 43 (2):131-137.
- Rudd, T., Colligan, F., and Naik, R., 2007. *Learner Voice: A Handbook*. Bristol: Futurelab.
- Ruddock, J. 2004. Pupil voice is here to stay! Retrieved from [http://www.serviceschoolsmobilitytoolkit.com/resourcedownloads/staffroom/bpv\\_theneedtointervolvepupilvoice.pdf](http://www.serviceschoolsmobilitytoolkit.com/resourcedownloads/staffroom/bpv_theneedtointervolvepupilvoice.pdf) on 30.09.2013
- Ruddock, J. and Flutter, J. 2004. *How to improve your school: giving pupils a voice*, London: Continuum.

Strucker, M., Moise, L. N., Magee, and V. L., Kreider, H. 2001. "Writing the wrong: Making schools better for girls" (w:) *In our own words: Students' perspectives on school*. J. Shultz i A. Cook-Sather (red.) Lanham, MD: Rowman & Littlefield: 149-164.

*Jolanta Hinc*  
*Uniwersytet Gdański*

## ZUR FÖRDERUNG DER SPRACHBEWUSSTHEIT – VERGLEICHEN UND BESPRECHEN DER GRAMMATISCHEN STRUKTUREN

### **Promoting language awareness – comparison and discussion of grammar structures**

This paper elaborates on the notion of language awareness among multilingual students. In the first part the author presents the results of a research study whose objective was to assess if multilingual students are aware that the languages they speak and study (English and German) interact constantly and if they recognize the phenomenon of the positive and negative transfer. The subjects were students of Applied Linguistics at the universities of Bydgoszcz, Gdańsk and Poznań in Poland. The second part of the article is an attempt to connect theory and practice. It contains some suggestions how to improve multilingual foreign language teaching. A comparison and discussion of grammar structures aims to promote language awareness among students of foreign languages.

**Keywords:** multilingual students, language awareness, comparison of grammar structures

**Słowa kluczowe:** wielojęzyczność ucznia, świadomość językowa, porównywanie struktur gramatycznych języków

### **1. Einleitung**

Der vorliegende Beitrag thematisiert die Förderung der Sprachbewusstheit multilingualer Lernender und Studierender, die durch Vergleichen und Besprechen der grammatischen Strukturen erfolgen soll.

Der Beitrag setzt sich aus drei Teilen zusammen. Der erste Teil stellt die für die folgenden Überlegungen relevanten linguistischen und kognitiven Perspektiven der Mehrsprachigkeit dar. Außer der Erklärung des Transferbegriffs wird auf die Vergleichsdidaktik Bezug genommen, die zur Förderung der Sprachbewusstheit mehrsprachiger Lernender beitragen kann. Der zweite Abschnitt berichtet von den Ergebnissen einer Untersuchung, die 2013 unter Studierenden der Angewandten Linguistik an den Universitäten in Bydgoszcz, Gdańsk und Poznań durchgeführt wurde. Die Untersuchung zielte darauf ab, die Bewusstheit der Studierenden in Bezug auf den positiven und negativen Transfer zwischen den studierten Fremdsprachen nachzufragen. Der dritte Abschnitt des Beitrags ist praxisorientiert. Es wird davon ausgegangen, dass die Förderung der Sprachbewusstheit, die durch Vergleichen und Besprechen der grammatischen Strukturen und vor allem der für den negativen Transfer anfälligen Sprachbereiche der studierten Fremdsprachen erfolgen soll, ein Mittel sein kann, über die Parallelen und Differenzen in den Sprachsystemen zu reflektieren, auf den negativen Transfer aufmerksam zu machen und weiterhin den Interferenzfehlern vorzubeugen. Im Anschluss darauf wird eine didaktische Übung angeboten, die die Regularitäten zwischen den Sprachen im Bereich der Wortstellung explizit darstellt. Im vorliegenden Fall handelt es sich um die Sprachen Polnisch als Muttersprache, Englisch und Deutsch als Fremdsprachen.

## **2. Linguistische und kognitive Perspektiven der Mehrsprachigkeit**

Das Forschungsinteresse für die vorliegende Untersuchung bezog sich auf die Tatsache, dass die früher gelernten (Fremd-)Sprachen interagieren, wenn eine neue Sprache erworben wird. Die Kenntnisse in früher erworbenen Sprachen üben einen positiven und einen negativen Einfluss auf das Erlernen einer weiteren Sprache aus. Der positive Transfer lässt die kommunikativ-pragmatische Kompetenz effizienter entfalten, wenn vorgängige Fremdsprachenkenntnisse und bisher angewandte Lernstrategien zu Hilfe genommen werden. Der negative Einfluss ist durch bestimmte Faktoren bedingt, vor allem durch die typologische Nähe der Sprachen (bei strukturell verwandten Sprachen steigt die Interferenzwahrscheinlichkeit), oder durch das Niveau der Sprachbeherrschung (die besser beherrschte Fremdsprache wird zur dominierenden Fremdsprache) (vgl. Cenoz 2001). Der negative Transfer äußert sich in der Fehlerproduktion, wenn Lernende gewisse Strukturen und Vokabeln entweder direkt oder indirekt aus der dominierenden Sprache übernehmen und auf die andere Sprache übertragen (vgl. Bouvy 2000, Groseva 1998, Hufeisen 1991).



Kognitives Fremdsprachenlernen, das die Förderung der Sprachbewusstheit voraussetzt, bedeutet unter anderem auch einen vernünftigen, bewussten, sinnvollen und vor allem sprachvergleichenden Umgang mit allen Sprachen, die für die Lernenden relevant sind. Tönshoff (1991:161) differenziert zwischen konfrontierender und kontrastierender Bewusstmachung der Sprachphänomene. Erstere bedeutet den Einsatz kognitiver Verfahren, die die Gegenüberstellung sprachlicher Elemente und Regularitäten und die Hervorhebung von Übereinstimmungen ermöglichen. Die zweite Art ist ein Teil der konfrontativen Bewusstmachung, bei der es sich um die Gegenüberstellung der Strukturen handelt.

Königs (1999:9) argumentiert, dass „der Fremdsprachenunterricht – zumindest in einem vertretbaren Rahmen – auf kontrastiv angelegte Beschreibungen rekurrieren muss.“ Meißner (2003:31) bemerkt, dass „die Transferdidaktik eine Vergleichsdidaktik ist. Das Vergleichen verändert nicht nur das Wissen in der neuen Zielsprache, sondern auch in der bereits bekannten Sprache.“ Gozdawa-Gołębiowski (2005:103) betont, dass die Entwicklung der Interimsprache nur dann zustande kommen kann, wenn die Lernenden über grammatische Elemente ihrer Muttersprache zum Nachdenken angeregt werden, denn je mehr die Lernenden über ihre Sprache reflektieren, um so effektiver können sie die sprachlichen Phänomene der zu erlernenden Sprache erfassen. Der Einbezug der Muttersprache in den Sprachvergleich erweitert das Bezugsfeld für die zu erlernenden Fremdsprachen und trägt somit zur Intensivierung der Sprachaufmerksamkeit bei.

Das Vergleichen und Besprechen der grammatischen Strukturen stellt, wie oben angemerkt, einen Aspekt in der Entwicklung der Sprachbewusstheit multilingualer Lernender dar. Dieses Ziel formuliert Kleppin (2004:89) folgendermaßen: „Sprachbewusstheit in all ihren Ausprägungen könnte einerseits eine Hilfsfunktion für den Lernprozess übernehmen und andererseits als integraler Bestandteil von Mehrsprachigkeit gelten.“ Gnutzmann (1997:228) beschreibt Sprachbewusstheit allgemein als „Nachdenken über Sprache“. Nach Lutjeharms (1997:7) sei Sprachbewusstheit explizites Wissen über die Einsetzbarkeit, Anwendung und Übertragbarkeit, bzw. das Fehlen und die Nicht-Übertragbarkeit von Sprachkenntnissen. Sprachvergleichende Aktivitäten dienen dazu, die Bewusstheit und Übertragbarkeit der Strukturen zu entwickeln.

Die Förderung der Sprachbewusstheit multilingualer Lernender soll auch die Problematik der interlingualen Interferenz umfassen. Dazu gehört die Bewusstmachung, dass

- paralleles Erwerben von mehreren Sprachen nicht additiv erfolgt, und dass alle Sprachen, einschließlich der Muttersprache, ständig interagieren (vgl. Grosjean 1982),

- die Interaktion der Sprachen sich im positiven Transfer äußert, das heißt die sprachlichen Beziehungen zwischen der ersten und zweiten Fremdsprache erleichtern den Lernprozess, z.B. den Leseprozess durch den gemeinsamen Wortschatz,
- die Interaktion der Sprachen sich im negativen Transfer äußert, der das Erwerben der Sprachen erschwert, zu Interferenzerscheinungen führt und in der Produktion von Fehlern erscheint,
- die Interaktion der Sprachen sich im Kodewechsel äußert, das heißt im Umschalten zwischen verschiedenen Sprachsystemen.
- In der modernen vergleichenden Didaktik sollten für die Lernenden Möglichkeiten geschaffen werden über Sprachphänomene zu reflektieren, zu diskutieren und Parallelen und Differenzen in den Sprachsystemen zu entdecken. Das Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist es somit, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern und sie dazu zu erziehen, die Anknüpfungsmöglichkeiten, die die Sprachverwandtschaft gewährt, zu nutzen, um den Lernprozess effizienter zu gestalten, das Verstehen neuer, sprachlicher Elemente zu erleichtern und Interferenzfehler erkennen und korrigieren zu können. In diesem Zusammenhang wird im Unterricht die konfrontative Bewusstmachung der Sprachphänomene angestrebt, deren Ziel auch sein soll, autonomes Lernen zu fördern.

### **3. Untersuchung**

Die Untersuchung wurde im Frühjahr 2013 an drei polnischen Universitäten durchgeführt, an der Universität in Bydgoszcz, Gdańsk und Poznań.

Das Forschungsziel war die Bewusstheit multilingualer Studierender der Angewandten Linguistik, die Englisch und Deutsch studieren, in Bezug auf den positiven und negativen Transfer nachzufragen.

Das Forschungsinstrument war der Fragebogen mit sieben offenen Fragen (im Anhang). Die Fragen bezogen sich auf die folgenden Aspekte:

- die subjektive Einschätzung der dominierenden Fremdsprache,
- die Bewusstheit des positiven Transfers,
- die Bewusstheit des negativen Transfers, das heißt der Übertragung der Strukturen des Englischen auf das Deutsche und/oder des Deutschen auf das Englische,
- die Erwartung der Studierenden in Bezug auf die Berücksichtigung der Vergleichsdidaktik Englisch – Deutsch im Unterricht,

- die aktuelle Situation im praktischen Englisch- und Deutschunterricht in Bezug auf die Vergleichsdidaktik Englisch - Deutsch.

Es wurden insgesamt 241 Studierende befragt, davon

- 30 Studierende des II. Studienjahres an der Universität in Bydgoszcz,
- 74 Studierende des I. und II. Studienjahres an der Universität in Gdańsk,
- 137 Studierende des I., II. und III. Studienjahres an der Universität in Poznań.

Die erhobenen Daten wurden quantitativ ausgewertet. Die Untersuchung erbrachte Folgendes:

- 86,6% der Befragten an der Universität in Bydgoszcz gaben Englisch als dominierende Sprache an, 72,9% der Befragten an der Universität in Gdańsk gaben Englisch als dominierende Fremdsprache an, für 70,9% der Befragten an der Universität in Poznań war Deutsch die dominierende Fremdsprache.
- 75,10% der Befragten erkennen den positiven Transfer. Hilfe bei der Einprägung neuer Wörter und bei der Antizipation der Bedeutung der Wörter waren die am häufigsten erteilten Antworten.
- 51,4% der Befragten sind sich des negativen Transfers bewusst.
- Den negativen Einfluss des Englischen auf das Deutsche bemerken 29,46% der Probanden. In dieser Gruppe gaben 78,5% der Befragten Englisch als dominierende Fremdsprache an. Die genannten Interferenzbereiche stellt die Grafik dar.

## Interferenzbereiche E → D

- Grammatik
- Wortschatz
- Rechtschreibung
- ohne Kategorie
- Aussprache

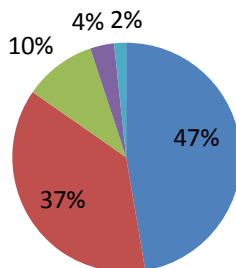


Abb. 1: Die Interferenzbereiche Englisch → Deutsch.

- Den negativen Einfluss des Deutschen auf das Englische bemerken 34,34% der Befragten. In dieser Gruppe gaben 60% der Befragten

Deutsch als dominierende Fremdsprache an. Die anfälligsten Interferenzbereiche stellt die Grafik dar.

## Interferenzbereiche D → E

■ Grammatik    ■ Wortschatz    ■ Rechtschreibung  
■ ohne Kategorie    ■ Aussprache

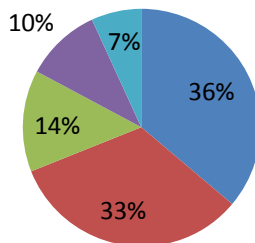


Abb. 2: Die Interferenzbereiche Deutsch → Englisch.

- 70,5% der Befragten äußerten den Wunsch, die Sprachphänomene der studierten Fremdsprachen miteinander in Beziehung zu bringen, das heißt zu vergleichen und zu besprechen.
- 82,2% der Befragten gaben an, dass im praktischen Englisch- und Deutschunterricht auf die kontrastiv-konfrontative Analyse Englisch-Deutsch kein Bezug genommen wird.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Untersuchung 241 Studierende umfasste, können die Ergebnisse nicht als repräsentativ gelten. Das Ziel der Untersuchung war es, eine Tendenz aufzuzeigen und somit eine Grundlage für weitere Forschungen in diesem Bereich zu schaffen.

### 4. Auswertung der Ergebnisse

Die Untersuchung ergab, dass zwei Drittel der Befragten den positiven Transfer wahrnehmen. Die Kenntnis zweier Fremdsprachen erweist sich als hilfreich vor allem bei der Aufnahme neuer Vokabeln und bei der Antizipation der Bedeutung der Wörter. Gemeinsamkeiten auf der lexikalischen Ebene finden die Studierenden als besonders nützlich beim parallelen Erwerb des Englischen und Deutschen, das gemeinsame Sprachpotenzial wird somit aktiviert. Etwas über die Hälfte der Befragten nimmt den negativen Transfer wahr. In Anbe-

tracht der Tatsache, dass ein Großteil der Probanden Englisch und Deutsch über mehrere Jahre lernt und dass in der Untersuchung Studierende der Angewandten Linguistik befragt wurden, scheint dieses Ergebnis erstaunlich niedrig zu sein.<sup>1</sup> In Bezug auf die Bereiche, in denen die Befragten den negativen Transfer bemerken, nimmt die Grammatik die erste Stelle ein, gefolgt von Wortschatz und Rechtschreibung. Die letzte Stelle nimmt die Aussprache ein. Dieses Ergebnis betrifft sowohl die Übertragungen aus dem Englischen auf das Deutsche, als auch aus dem Deutschen auf das Englische. Im Bereich der Grammatik bemerken die Studierenden einen stärkeren negativen Einfluss des Englischen auf das Deutsche als des Deutschen auf das Englische. Dieses Ergebnis kann einerseits an der höheren Kompetenz der meisten Studierenden in Englisch liegen, andererseits an der Festigkeit der Regeln in den einzelnen Sprachbereichen des Englischen, etwa in der Wortstellung. Viele der Probanden nannten die Regeln der Anordnung der Elemente im Satz als das häufigste Beispiel des negativen Einflusses des Englischen auf das Deutsche.

Die meisten Befragten sehen es als wünschenswert, die grammatischen Strukturen des Englischen und Deutschen kontrastiv-konfrontativ zu behandeln und geben zu, dass sprachstrukturelle Vergleiche zwischen den beiden Sprachen in ihrem Unterricht nicht erfolgen. Es finden lediglich Seminare für die kontrastive Grammatik Englisch – Polnisch und Deutsch – Polnisch statt. In Anbetracht der Sprachverwandtschaft des Englischen und Deutschen scheint hier ein wichtiges Prinzip der Fremdsprachenmethodik zu fehlen, nämlich die Aktivierung des deklarativen sprachlichen Wissens in der ersten Fremdsprache. Für die Optimierung und Ökonomisierung des Lernprozesses, vor allem aber für die Ausbildung sprachbewusster Fremdsprachenlehrer oder Übersetzer wäre angestrebt, bei den Studierenden die schon vorhandenen Sprachkenntnisse bewusst zu machen und zu erweitern, die Sprachverwandtschaft der Sprachen zu nutzen und zu entfalten, das heißt, die Strukturen zu vergleichen und zu besprechen und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen.

## **5. Zur Förderung der Sprachbewusstheit – Vergleichen und Besprechen der Strukturen**

Die Untersuchung an der Angewandten Linguistik an den Universitäten in Bydgoszcz, Gdańsk und Poznań ergab, wie oben angemerkt, dass die meisten Studierenden es für unabdingbar halten, die Fremdsprachen, Englisch

---

<sup>1</sup> An der Universität Gdańsk ist das schriftliche Abitur in Englisch und Deutsch die Voraussetzung für die Aufnahme an der Angewandten Linguistik.

und Deutsch, im Unterricht kontrastiv-konfrontativ zu betrachten. Daraus ergibt sich das Postulat, im Rahmen der pädagogischen Grammatik stärker auf dem Prinzip der vergleichenden Didaktik aufzubauen. Somit sollten im Unterricht Übungen angeboten werden, die die Regularitäten zwischen den Sprachen explizieren. Dies ist besonders wichtig, wenn zwei typologisch verwandte Sprachen parallel gelernt werden, wie es an der Angewandten Linguistik an den Universitäten in Bydgoszcz, Gdańsk und Poznań der Fall ist. Aber auch in den polnischen Grundschulen und Oberschulen sind Englisch und Deutsch die am häufigsten gewählten Fremdsprachen. Übungsbeispiele für den Vergleich der beiden Sprachen bieten Neuner und Hufeisen an (vgl. Neuner, Hufeisen 2003). Zwei wichtige Publikationen mit didaktischen Vorschlägen zum parallelen Lehren und Lernen des Englischen und Deutschen verfassten Wille, Wawrzyniak und Chłopek, Małgorzewicz (vgl. Chłopek, Małgorzewicz 2009; Wille, Wawrzyniak 2001).

Der Bereich der grammatischen Strukturen, die geeignetes Material für die sprachliche Kontrastierung und Besprechung im Unterricht darstellen, ist umfangreich. Zu den Strukturen zählen unter anderem: die Steigerung der Adjektive und Adverbien, die Passivbildung, Verben mit Präpositionalobjekt, die Struktur mit *man* oder die Modalwörter. Besonders begründet scheint die kontrastiv-konfrontative Analyse bei stark interferenzanfälligen Strukturen zu sein. Als das entsprechendste Beispiel erweist sich hier die Wortstellung. Im Bereich der Wortstellung ist die sog. Festigkeit der Wortstellungsregeln für die Interferenzwahrscheinlichkeit entscheidend. Die (Fremd-)Sprache, die die festeste Wortstellung aufweist, kann die Wortstellung der (Fremd-)Sprache, beeinflussen, deren Wortstellungssystem im Vergleich dazu flexibler ist. So wies Ringbom (1987) empirisch nach, dass die englische Wortstellung die deutsche Wortstellung beeinflusst, wenn die Wortstellung der Muttersprache flexibler ist, als die Wortstellungssysteme des Englischen und des Deutschen. Laut Ringbom können die Lernenden nur die (Fremd-)Sprachen mit der festen Wortstellung vergleichen, die Regeln der flexiblen Wortstellung werden meistens nicht wahrgenommen und nur intuitiv angewandt. Aus der Sicht der Konstellation: Polnisch als Muttersprache, Englisch und Deutsch als Fremdsprachen weist das Polnische die flexibelste, Englisch die strengste Wortstellung auf. Übungen, die die Unterschiede in der Festigkeit der Wortstellungssysteme explizieren würden, können die Lernenden auf den negativen Transfer in diesem Bereich aufmerksam machen.

Bei den vergleichenden Aktivitäten wird ferner angestrebt, auf die Strukturen der Muttersprache Bezug zu nehmen. Als Beispiel kann die von Gozdawa-Gołębiowski (2003) beschriebene Interface – Methode dienen. Sie setzt voraus, dass man das jeweilige sprachliche Phänomen in der

Muttersprache diskutiert, bevor der neue Lehrstoff – die Struktur in der Fremdsprache – präsentiert wird. Auf diese Weise werden die Lernenden in die Problematik eingeführt, ihr deklaratives Wissen und ihre Sprachbewusstheit werden voraktiviert. So kann man vor der Einführung der Wortstellungsregeln in der Fremdsprache über Varianten der Wortstellung in der Muttersprache diskutieren. Dies soll die Lernenden in die Problematik der Anordnung der Elemente im Satz einführen und allgemeine, in vielen Sprachen auffindbare Prinzipien veranschaulichen, wie etwa die Stellung neuer Informationen nach bekannten oder die Möglichkeiten zur Hervorhebung besonders wichtiger Elemente im Satz (vgl. Paradowski 2006).

Als geeigneter Übungstyp bieten sich für den Sprachvergleich Übersetzungs- und Umstellungsübungen. Das unten stehende Beispiel ist ein Vorschlag für die Behandlung der Wortstellung, hier der Anordnung der Angaben. Übersetzen Sie bitte den folgenden Satz ins Englische und Deutsche.

*Byliśmy wczoraj w restauracji.*

Antwort: *Wir waren gestern im Restaurant. / We were in a restaurant yesterday.*

Stellen Sie in allen drei Sätzen die temporale Angabe um. Welche Variante klingt neutral?

Welche Variante ist sprachlich inkorrekt? Streichen Sie diese Variante durch.

*Byliśmy wczoraj w restauracji./Wczoraj byliśmy w restauracji./W restauracji byliśmy wczoraj.*

*Wir waren gestern im Restaurant./ Gestern waren wir im Restaurant./Wir waren im Restaurant gestern.*

*We were in a restaurant yesterday./ Yesterday we were in a restaurant./We were yesterday in a restaurant.*

In welchem Satz ist die Zeit betont, in welchem der Ort? In welcher Stellung ist die Zeit bzw. der Ort eine neue Information?

Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Stellung der Angaben im Satz entdecken Sie zwischen den Sprachen?

Fragen, die im Unterrichtsgespräch gestellt werden können, sollen die

Lernenden darauf aufmerksam machen, dass die Anordnung der Elemente im Satz auf die vorgenommene Sprechintention ankommt. Die Beispiele explizieren auch deutlich die Unterschiede zwischen den Sprachen. Vor allem aber werden die Lernenden bei Aktivitäten dieser Art zum Nachdenken angeregt, ihre intuitiven Gedanken und Wahrnehmungen werden verbalisiert und somit bewusst gemacht. In der Anfangsstufe kann das Unterrichtsgespräch in der polnischen Sprache geführt werden. Auf diese Weise werden die komplizierten metasprachlichen Formulierungen vermieden und die sprachlichen Barrieren abgebaut, so dass mehr Lernende zur Diskussion ermutigt werden können.

## 6. Abschließende Bemerkungen

Durch bewussten Vergleich der Sprachphänomene und explizite Hervorhebung der Parallelen sowie der Differenzen zwischen den Sprachen ergibt sich die Möglichkeit, die Sprachbewusstheit der Lernenden zu fördern und sie auf den negativen Transfer vorzubereiten. Wann immer es sich also als hilfreich erweist, sollte gezielt auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Sprachsystemen eingegangen werden. Dabei muss aber festgestellt werden, dass es sich bei dem Vergleich nicht um die Rückkehr zu der konfrontativen Analyse der 1960er und 1970er Jahre in ihrer ursprünglichen Form handelt. Das Prinzip des Vergleichens soll auch keineswegs mit der traditionell verstandenen Übersetzungsmethode gleichgesetzt werden. Im modernen Fremdsprachenunterricht dient der sprachstrukturelle Vergleich vielmehr der Förderung der Sprachbewusstheit. Sprachbewusste Lernende wissen die Strukturen je nach der Sprechintention und ihrer Adäquatheit für das angestrebte kommunikative Ziel einzusetzen, sie können die Sprachen vergleichen, sprachliche Analogien erkennen, einordnen und auswerten, den negativen Transfer bemerken und mit ihm umgehen. Übersetzungsübungen, die beim Vergleich unternommen werden können, hätten das Ziel, auf die Besonderheiten der einzelnen Sprachen explizit hinzuweisen.

Vergleichendes Vorgehen im Unterricht fordert aber von den Lernenden eine erhöhte Aktivität. Lernende, die Sprachphänomene vergleichend erarbeiten, über Regularitäten reflektieren und diskutieren, sind ideale Lernende. Darüber hinaus bemerkt Neuner (1999:16-18), dass die vergleichende Pädagogik allein noch keinen didaktischen Erfolg garantiert. Ein anderes oft erhobenes Gegenargument ist dieses, dass es an Lehrkräften mangelt, die über Sprachkenntnisse in zwei Fremdsprachen verfügen. Dies ist in Polen ein unbestreitbares Argument. Entgegenwirken kann man dieser Situation nur auf diese Weise, die Lernenden die führende Rolle beim Analysieren, Strukturieren und Erkennen von Gesetzmäßigkeiten spielen zu lassen. Somit lässt sich für den Unterricht als ein weiterer Lernzielbereich formulieren, die Fähigkeit zu entwickeln den eigenen Lernprozess zu reflektieren, das Sprachpotenzial zu nutzen und das Erlernen jeder weiteren Sprache vorzubereiten.

## BIBLIOGRAFIA

- Bouvy, Ch. 2000. „Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer“ (w:) *English in Europe: The acquisition of a third language*. (red. J. Cenoz, U. Jessner). Clevedon: Multilingual Matters: 143-156.



- Cenoz, J. 2001. „The effect of linguistic distance, L2 Status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition.“ (w:) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. (red. J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner). Clevedon: Multilingual Matters: 8-20.
- Chłopek, Z., Małgorzewicz, A. 2009. *Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie. Gramatyka w ćwiczeniach*. Warszawa: REA.
- Gnutzmann, C. 1997. „Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 3: 227-236.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. 2003. *Interlanguage formation. A study of the triggering mechanisms*. Warszawa: Instytut Anglistyki UW.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. 2005. „Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna“. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1: 95-106.
- Groseva, M. 1998. „Dient das L2-System als ein Fremdsprachenlernmodell?“ (w:) *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. (red. B. Hufeisen., B. Lindemann). Tübingen: Stauffenburg: 21-30.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hufeisen, B. 1991. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Jessner, U. 1997. „Towards a dynamic view of multilingualism“ (w:) *Language choices: conditions, constraints, and consequences*. (red. M. Pütz). Amsterdam: John Benjamins B.V.: 17-30.
- Kleppin, K. 2004. „Mehrsprachigkeitsdidaktik = Tertiärsprachendidaktik? Zur Verantwortung jeglichen (Fremd-) Sprachenunterrichts für ein Konzept von Mehrsprachigkeit.“ (w:) *Mehrsprachigkeit im Fokus*. (red. K.R. Bausch, F.G. Königs, H.J. Krumm). Tübingen: Gunter Narr Verlag: 88-95.
- Königs, F.G. 1999. „Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen! Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit.“ (w:) *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (red. K. Aguado, A. Hu). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 1-17.
- Lutjeharms, M. 1999. „Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken.“ (w:) *Fremdsprache Deutsch* 1: 7-11.
- Meißner, F.J. 2003. „Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick“. *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache*, II. Tagungsdokumentation, 2. Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache. (red. G. Neuner, U. Koithan). Kassel: Kassel University Press: 23-41.
- Neuner G., „Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 1: 15-21.
- Neuner, G., Hufeisen B. et.al. 2003. *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch. Fernstudieneinheit. Erprobungsfassung*. Berlin und München: Langenscheidt.

- Paradowski, M.B. 2006. „Uczyć, aby nauczyć – rola języka ojczystego w gramatyce pedagogicznej i implikacje dla dydaktyki języków obcych.” (w:) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych.* (red. J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska, Urszula). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego: 125-144.
- Ringbom, H. 1987. *The role of the first language in foreign language learning.* Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Tönshoff, W. 1991. *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht. Formen und Funktion.* Hamburg: Dr. Kovac.
- Wille, L., Wawrzyniak, Z. 2001. *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik.* Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

## Anhang

### Ankieta

1. Angielski czy Niemiecki? Który język w pani/pana subiektywnej ocenie zna Pani/Pan lepiej?
2. Czy zauważa Pani/Pan pozytywny wpływ języka angielskiego na naukę języka niemieckiego, lub odwrotnie, tzn. czy znajomość jednego języka ułatwia naukę drugiego? Jeśli tak, proszę podać przykłady.
3. Czy zauważa Pani/Pan negatywny wpływ języka angielskiego na naukę języka niemieckiego, lub odwrotnie, tzn. czy znajomość jednego języka utrudnia naukę drugiego? Jeśli tak, proszę podać przykłady.
4. Czy sądzi Pani/Pan, że na błędy popełniane przez Panią/Pana w języku angielskim może mieć wpływ Pani/Pana znajomość języka niemieckiego? Jeśli tak, proszę podać przykłady.
5. Czy sądzi Pani/Pan, że na błędy popełniane przez Panią/Pana w języku niemieckim może mieć wpływ Pani/Pana znajomość języka angielskiego? Jeśli tak, proszę podać przykłady.
6. Czy uważa Pani/Pan, że na zajęciach praktycznej nauki języka i gramatyki praktycznej powinno się porównywać struktury obu języków? Dlaczego?
7. Czy porównywane są struktury języka angielskiego i niemieckiego na zajęciach praktycznej nauki języka lub gramatyki praktycznej?

*Anna Jaroszevska*  
*Uniwersytet Warszawski*

## **BADANIA BIOGRAFICZNE JAKO ŹRÓDŁO REFLEKSJI NAD PROCESAMI NAUCZANIA/UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH**

### **Biographical studies as a source of reflection on the process of foreign teaching and learning**

If reflection is the necessary condition for successful development of all participants of the process of foreign language teaching and learning, as well as for the evolution of the scientific discipline, as we may now call glottodidactics, it is worth looking for all possible examples of it. In the light of this, the author of this article develops the thesis that appropriately designed studies based on biographies may provide rich and useful material for reflection on foreign language learning and teaching. The author also attempts to explain why biographical research is so rarely used in Polish glottodidactic studies and if this state of affairs could be changed.

**Keywords:** biographical studies, reflection, foreign language learning and teaching, glottodidactics

**Słowa kluczowe:** badania biograficzne, refleksja, nauczanie i uczenie się języka obcego, glottodydaktyka

### **1. Wprowadzenie**

Choć w granicach wiedzy specjalistycznej, jak choćby w psychologii czy filozofii, „refleksja” jawi się jako pojęcie zawite i wieloznaczne (por. Chudy, 2006: 68–n.), to w opracowaniach słownikowych przeznaczonych do powszechnego użytku definiowana jest w sposób zwięzły i klarowny. Najczęściej przyjmuje się jej dwa zasadnicze wyjaśnienia: 1) „refleksja” jako świa-

doma czynność umysłowa, polegająca na głębszym zastanowieniu się, rozmyślaniu, rozważaniu połączonym z analizą, wyjaśnieniem, tłumaczeniem, przewidywaniem itp., 2) lub „refleksja” jako rezultat takiej czynności, przyjmujący postać określonych wniosków lub twierdzeń (por. Doroszewski, 1963: 873; Sobol, 2002: 831).

Dla potrzeb niniejszych rozważań, tematycznie ukierunkowanych na zagadnienie nauczania/uczenia się języków obcych – uściślając: na pogłębianie wiedzy o tych procesach i warunkujących je czynnikach – taka definicja wydaje się wystarczająca. Zastrzec jedynie należy, że zarówno w pierwszym, jak i drugim przypadku „refleksja” może przejawiać się w dwóch wymiarach, w pewnym sensie w mikro- i makro-skali (por. Kic-Drgas, 2010: 113).

Pierwszy wymiar ma charakter ściśle subiektywny. W takim rozumieniu „refleksja” – dla rozróżnienia: „autorefleksja” – jest wynikiem indywidualnej aktywności umysłowej konkretnego człowieka i dotyczy jego podmiotowej działalności, a więc jest skierowana wyłącznie na jego własne „ja”, konstytuuje jego tożsamość i osobisty rozwój.

Drugi wymiar, w jakim może manifestować się i jakiego może dotyczyć „refleksja”, ma charakter przedmiotowy. W tym ujęciu u podstaw refleksji leżą nie tyle własne wiedza, doświadczenia i procesy psychiczne konkretnej jednostki, choć i te nie są tu bez znaczenia, co czynione przez nią obserwacje „świata zewnętrznego”. Jest to zbiór typowo faktograficznych informacji na określony temat, również informacji o charakterze refleksyjnym, a więc i subiektywnych. Informacje te napływają z otoczenia samoistnie bądź są uzyskiwane od innych członków danej grupy społecznej w sposób wymuszony – sterowany stosowną metodologią i różnego typu narzędziami, którym można przypisać status metod i narzędzi własnych, nieprofesjonalnych i nienaukowych lub przeciwnie – naukowo sprawdzonych oraz uznanych w obszarze danej dyscypliny.

Z perspektywy naukowo-badawczej o przedmiotowym wymiarze „refleksji” można mówić zatem wówczas, gdy rodzajowo pogrupowane i tematycznie ukierunkowane refleksje uczestników badania stają się przedmiotem zainteresowania badacza, składają się na pewną całość lub całość tę dopełniają i w sprzyjających warunkach, zwykle wskutek ich szeroko pojętej analizy – ilościowej, jakościowej lub mieszanej – mogą być źródłem jego własnej, pogłębionej refleksji na określony temat. Uogólniając, pozwalają badaczowi uchwycić jakiś wycinek badanej przezeń rzeczywistości z innej perspektywy, niekiedy zupełnie nieznaney. Tym samym rozszerzają jej dotychczasowe opisy, niejako umożliwiając i zarazem obligując go do uwzględnienia tych zmian na etapie budowania nowych lub co najmniej rekonstruowania ogłoszonych już teorii, koncepcji czy tez, opisujących lub wyjaśniających rządzące tą rzeczywistością zasady, jak i zachodzące w niej procesy.

## 2. Status „refleksji” w badaniach biograficznych

Naukowych, a więc metodologicznie ugruntowanych sposobów dotarcia do tego typu informacji – informacji o znamionach refleksji w wymiarze przedmiotowym – jest wiele. Jednym z nich są badania biograficzne, a dokładniej: badania bazujące na metodzie biograficznej. Tu znów, posiłkując się zwięzłą definicją, można przyjąć, że metoda biograficzna jest przejawem badań historycznych i odnosi się do wszelkiego typu biografii zastanych (np. listów, dzienników, pamiętników, innych dokumentów osobistych, takich jak: notatki osobiste, sprawozdania, protokoły, teczki personalne itp., spisanych biografii lub autobiografii, literatury faktu, filmów, blogów internetowych) oraz wywołanych (np. wywiadów narracyjnych, opowiadań o życiu). Polega ona na opisie i analizie przebiegu życia ludzkiego, często jednostek wybitnych bądź z różnych względów interesujących, które rozpatrywane jest w kontekście określonego wycinka rzeczywistości, w ujęciu całościowym bądź fragmentarycznym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na wybrany, znajdujący się w zainteresowaniu badacza, rodzaj działalności, konkretny aspekt życia. W istocie metoda ta jest więc konglomeratem różnych innych metod i technik badawczych, jak chociażby: analiza dokumentów, obserwacja, metoda sondażu, metoda dialogowa. Sprzężone, w pewien osobliwy sposób pozwalają one wnikać badaczowi w przeszłość, poznać zarówno obiektywnie odnotowane fakty historyczne, jak i ich subiektywne, jednostkowe opisy czy relacje.

Warto dopowiedzieć, że w ramach metody biograficznej funkcjonują dwie submetody czy też odmiany metody biograficznej. Pierwsza z nich to „metoda indywidualnych przypadków”, której celem, uogólniając, jest zbadanie biegu bądź wybranego okresu życia jednostki. Druga to „metoda monograficzna”, zazwyczaj wykorzystywana w celu poznania i oceny mechanizmów funkcjonowania różnego typu placówek i instytucji (opiekuńczych, wychowawczych, kształcących, itd.). I jedna i druga może być stosowana w retrospektywnym wymiarze badań lub w badaniach typowo porównawczych, zmierzających do konfrontacji danych historycznych ze stanem obecnym, współczesnym (por. Rzepa, Leoński, 1993: 8-13; Sipińska, 2004: 156; Łobocki, 2006: 293–n.; Pilch, Bauman, 2010: 300).

Metoda biograficzna wspiera się na tezie, że wiedza o społeczeństwie, do której badacz próbuje dotrzeć m.in. za jej pośrednictwem, jest zawsze „czyjąś” wiedzą i że są takie wymiary rzeczywistości społecznej, których pełny opis i zrozumienie są możliwe jedynie wówczas, gdy zostaną uwzględnione nie tylko dane faktograficzne – zwane niekiedy obiektywnymi – najczęściej kojarzone z zapisami o charakterze ilościowym i statystycznym, ale i subiektywne ich opisy oraz interpretacje (Pilch/Bauman, 2010: 301). Szeroko pojęty proces

kształcenia jest niewątpliwie jednym z takich złożonych wymiarów (por. Miler-ski, Śliwerski, 2000: 106). Nie można mówić o jego poznaniu bez wnikliwej analizy związków i zależności występujących pomiędzy uczestnikami tego procesu. I nie chodzi tu jedynie o wniknięcie w relacje łączące uczniów i nauczycieli, o uchwycenie ich punktu widzenia na pewne istotne bądź mniej istotne kwestie – w gruncie rzeczy o ich znaczeniu musi rozstrzygnąć sam podmiot badania. Niezwykle ważne okazuje się również dogłębne poznanie otoczenia tworzonoego przez nich układu komunikacyjnego, zbadanie szeroko pojętego kontekstu, który w sposób bezpośredni bądź co najmniej pośrednio warunkuje zachodzące w tym układzie procesy zdobywania wiedzy czy nauczania i uczenia się ściśle określonych kompetencji – w zależności od profilu kształcenia. W procesie poznawczym, zwłaszcza gdy pod rozwagę brany jest rozwój jakiejś dyscypliny naukowej, której zadaniem jest kompleksowe rozpoznanie, opis, wyjaśnienie oraz stałe usprawnianie tej domniemanej rzeczywistości, indywidualne refleksje uczestników tego układu, jak też uczestników i twórców otaczającego go systemu, są więc dla badacza szczególnie cenne. Powracając myślą do przywołanej wcześniej definicji, można wprost stwierdzić, że są to ich wnioski i przemyślenia z przeżytych doświadczeń i poczynionych obserwacji z czasu, gdy w tym układzie/systemie uczestniczyli. Co więcej, także *stricte* naukowe refleksje, czynione w przeszłości przez poprzedników współczesnych badaczy, nie powinny stać się przedmiotem zupełnego zapomnienia, lecz, stosownie do potrzeb i możliwości, winny być przywoływane, a nawet powtórnie przez nich analizowane – z nowej perspektywy.

Przechodząc do meritum, warto odnotować wątek, na którego rozwinięcie nie wystarczy tu miejsca, a który niewątpliwie jest ważny i jego zgłębienie z perspektywy badań glottodydaktycznych również byłoby wskazane. Dla wygody, ale i uznania trafności poniższej tezy, posłużę się tu cytatem zaczerpniętym ze wstępu jednej z monografii, poświęconej w całości metodzie biograficznej – jak się okazuje, jednej z nielicznych w polskim piśmiennictwie:

(...) Stosunek do metody biograficznej przypomina podstawowy mechanizm gry komunikacyjnej typu <<tak, ale>>. Oto piszący o metodzie biograficznej zwykle podnoszą ogromną atrakcyjność studiów biograficznych (...) podkreślają, iż to w biografii zbiegają się wątki psychologiczne, społeczne, historyczne, ekonomiczne, geograficzne etc.; że w biografii odślaniają się – konstytutywne dla jednostki, grupy i społeczeństwa – związki postaw z wartościami oraz wzajemne uwikłania indywidualne, grupowe i społeczne. Stwarza to (...) możliwość poznania i zrozumienia głębi funkcjonowania jednostki, grupy czy społeczeństwa, jak również możliwość weryfikowania rozmaitych założeń teoretycznych, wręcz całych teorii wyjaśniających sens zachowań na każdym z tych szczebli funkcjonowania (...). To są główne argumenty na rzecz

<<tak>>, przemawiające za metodą biograficzną. Z drugiej zaś strony, ci sami autorzy wskazują na wszelkie <<ale>> metody biograficznej. Stwierdzają, że podstawą metody są retrospektywne i introspekcyjne dane o wątpliwej wiarygodności. Dlatego też metoda umożliwia wyłącznie stawianie hipotez, nie zaś ich testowanie. Zwracają również uwagę na to, że metoda biograficzna pozostaje zbyt otwarta na różnorodne, nawet przeciwstawne, wyjaśnienia, zależne od sposobu selekcji materiałów i wyboru teorii wyjaśniającej. Metodzie tej nie przysługują zatem walory obiektywności, reprezentatywności ani też jednorodności (porównywalności) (...) (por. Rzepa, Leoński, 1993: 7-8).

Mając świadomość tej dychotomii, raz jeszcze warto podkreślić potrzebę dogłębnej weryfikacji wartości naukowej, ale i oszacowania negatywnych konsekwencji, jakie może rodzić włączenie metody biograficznej w zakres badań glottodydaktycznych. Jednocześnie, w świetle przedmiotu zainteresowań glottodydaktyki, jej zakresu badawczego i wyznaczonych zadań (por. np. Grucza, 1978; Woźniewicz, 1987; Dakowska, 2008; Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010), metoda ta wydaje się godna uwagi pod warunkiem, że w badaniach będzie pełniła funkcję pomocniczą, uzupełniającą. Jest to oczywiście subiektywna, w dodatku wstępna ocena.

### **3. Badania biograficzne jako źródło refleksji w glottodydaktyce**

Punktem wyjścia do dalszych rozważań niech będą słowa polskiego metodologa specjalizującego się w dziedzinie pedagogiki, z którą glottodydaktyka jest przecież powiązana i z dorobku której, zwłaszcza jeśli chodzi o metodologię badań, w dalszym ciągu bardzo często korzysta:

Wychowanie, kształcenie i samokształcenie człowieka w ciągu całego życia, jako elementy dziedziny poznania pedagogicznego, mogą być w pełni opisywane, wyjaśniane, rozumiane, interpretowane, weryfikowane i projektowane wówczas, gdy badane są nie tylko w wymiarze faktów, zjawisk i procesów mających miejsce tu i teraz. Szansa pełnego poznania rodzi się wówczas, gdy uwzględni się parametry życia człowieka, którymi są czas i przestrzeń, a zatem gdy uwzględni się kontekst historyczny i przestrzenny. Powinno to skłaniać do wiązania badań diagnostycznych, wyjaśniających, badań istotnościowych (hermeneutyczno-fenomenologicznych) z badaniami historycznymi i porównawczymi (Palka, 2006: 69).

Bazując na tej tezie oraz nawiązując do wcześniejszych uwag, można przyjąć, że układ glottodydaktyczny, wyrażający działalność i relacje nauczyciela języków obcych oraz jego uczniów, a także system glottodydaktyczny,

w którym ów układ jest integralnie osadzony i pod którego wpływem niewątpliwie pozostaje, pod względem budowy i zasady funkcjonowania nie różni się wielce od układów i systemów kształcenia innych przedmiotów. Stąd i w sposobie ich naukowego poznania oraz naukowej węż ingerencji można doszukiwać się analogii. Oczywiście, gwoli ścisłości, trzeba wskazać na pewną cechę różnicującą te układy/systemy. Choć nie godzi ona w logikę niniejszych rozważań, to jednak nie powinna pozostać przemilczana. Otóż wspomniana różnica przejawia się w tym, że o ile w zwykłym układzie komunikacyjnym, właściwym systemom kształcenia innych niż język obcy przedmiotów, przedmiotem przekazu między nadawcą a odbiorcą są informacje semantyczne – uogólniając: wiedza przedmiotowa – przekazywane za pomocą języka znanego zarówno nauczycielowi, jak i uczniom, to w układzie glottodydaktycznym przedmiotem przekazu jest – w ujęciu metaforycznym – język, który znany jest nauczycielowi, podczas gdy dla jego uczniów pozostaje obcym, nieznanym; zwłaszcza w pierwszej fazie nauki (por. Grucza, 1978: 39).

W tym miejscu warto nawiązać do rozbudowanego modelu glottodydaktyki, w którym wokół układu glottodydaktycznego, gdzie główne role odgrywają nauczyciel oraz uczeń, zlokalizowano oddziałujące nań, współzależne od siebie, różnorodne czynniki zewnętrzne, tworzące kontekst procesu glottodydaktycznego. Są to: cele polityki oświatowej i powiązane z nimi programy nauczania, warunki organizacyjne kształcenia językowego, społeczne zapotrzebowanie na znajomość danego języka obcego, kontekst społeczno-grupowy, system kształcenia i doskonalenia glottodydaktycznego nauczycieli języków obcych, rodzinno-środowiskowe uwarunkowania i aspiracje, a także materialna obudowa procesu glottodydaktycznego, czyli wszelkiego rodzaju media i materiały glottodydaktyczne. System ten, nazwany systemem glottodydaktycznym, stanowi jednak zaledwie część całościowego modelu glottodydaktyki. Jest obszarem typowej praktyki dydaktycznej, a więc nauczania i uczenia się języków obcych w różnych formach i modelach kształcenia. Jednocześnie stanowi bazę empiryczną dla działalności naukowej. Na działalność tę składają się: 1) „glottodydaktyka czysta” – teoretyczny, stale rozbudowywany, fundamentalny zbiór wiedzy o całym układzie glottodydaktycznym, w tym właściwych dla niej twierdzeń, generalizacji, praw i ogólnych postulatów; 2) „glottodydaktyka stosowana” – pozwalająca metodami naukowymi badać i unowocześniać dotychczasowe oraz opracowywać zupełnie nowe metody nauczania i strategie uczenia się języków obcych; 3) „glottodydaktyka praktyczna” – której głównym zadaniem jest wdrażanie i weryfikacja w systemie glottodydaktycznym metod i strategii dostarczonych przez glottodydaktykę stosowaną (Woźniewicz, 1987: 88; por. Pfeiffer, 2001: 21).



Temat niniejszych rozważań obliguje zaś do postawienia pytania o miejsce „refleksji” w tak złożonym, dynamicznym i w gruncie rzeczy w dalszym ciągu jeszcze otwartym układzie, gdzie wyraźnie rysują się granice czystej teorii, nauki stosowanej i dydaktyki praktycznej. Dynamikę tę należy z pewnością przypisać fluktuacji: nauczycieli, uczniów oraz innych uczestników układu i systemu glottodydaktycznego, a także kadry naukowej (na poziomie nauki formalnej, akademickiej). Implikuje ją przede wszystkim ich rozwój osobniczy, kompetencyjny, zawodowy, ale i proces naturalnej zastępowalności pokoleń. Nie mniej istotne dla glottodydaktyki ujmowanej całościowo, jak i dla jej poszczególnych subdziedzin, są: postęp cywilizacyjny, szeroko pojęte zmiany geopolityczne i społeczno-kulturowe, związana z tym rekonstrukcja systemów kształcenia obcojęzycznego, w końcu rozwój samej glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej oraz ewolucja dyscyplin, z których dorobku jest ona zmuszona korzystać. To właśnie ta dynamika, te często głębokie, niekiedy wręcz rewolucyjne zmiany na każdym etapie, w każdym elemencie zarysowanej tu całości – glottodydaktyki – stanowią o jej niewyczerpalnym potencjale badawczym. To właśnie ta dynamika i rozwój nie tylko jakościowy, ilościowy czy rodzajowy, ale również rozwój czasoprzestrzenny, skłaniają bądź przynajmniej powinny skłaniać do refleksji – tak naukowej, jak i praktycznej, typowo użytkowej. Z jednej strony refleksja powinna być zatem osadzona w rzeczywistości współczesnej, a więc koncentrować się na wydarzeniach, zjawiskach, procesach, przedmiotach, a w końcu podmiotach obecnych „tu” i „teraz”. Z drugiej strony nie może nie uwzględniać ona historycznego bagażu, jaki sobą reprezentuje glottodydaktyka jako całość.

Analizując wybrane studia empiryczne z zakresu glottodydaktyki, jak również podręczniki metodologii badań glottodydaktycznych, łatwo dostrzec, że metoda biograficzna nie cieszy się szczególnym zainteresowaniem, przynajmniej nie w pełnym jej wymiarze. Choć techniki introspekcji, retrospekcji czy choćby analiza dzienników i pamiętników, tak nauczycieli, jak i uczących się – jakże bliskie tej metodzie – są znane i powszechnie wykorzystywane przez badaczy glottodydaktyków, z pełną świadomością ich wad i zalet, to służą raczej wydobywaniu informacji, także refleksji, na temat niedalekiej przeszłości, dotyczących najczęściej konkretnego ćwiczenia, materiału nauczania, metody, strategii, sekwencji lekcji, rocznego, rzadziej kilkuletniego cyklu zajęć itp. Trudno tu zatem mówić o badaniach biograficznych, które pozwalałyby na pozyskanie kompleksowej refleksji o charakterze retrospektywnym, a więc takiej, która jest czyniona czy też budowana przez podmiot badania „tu” i „teraz” na podstawie wspomnień sięgających daleko w przeszłość. A to właśnie ta jej forma wydaje się najcenniejsza. Pozwala bowiem, przy właściwie zaprojektowanych badaniach, na zgromadzenie

informacji dotyczących szeroko pojętych historycznych uwarunkowań kształcenia obcojęzycznego, w którym to procesie uczestniczył podmiot badania – na różnych etapach swojego życia, a zatem i rozwoju osobistego oraz kompetencyjnego, a przy tym często w zmieniających się okolicznościach społeczno-kulturowych. Co więcej, pozwala także na pozyskanie refleksji o charakterze porównawczym, w pewien sposób wartościujących zjawiska, zdarzenia, procesy, metody, materiały itd., z jakimi podmiot ten spotkał się kiedyś i których kiedyś doświadczył, i z jakimi spotyka się dzisiaj. Dodać więc należy, wartościujących w dwójnasób: w odniesieniu do ówczesnych realiów, jak i do stanu obecnego, kiedy zasoby jego językowych, kulturowych czy po prostu społecznych doświadczeń oraz wiedzy są nieporównywalnie większe. Refleksje tego typu mogą okazać się wartością nieprzecenioną zwłaszcza dla młodych badaczy, ale i praktyków, którzy częstokroć zachylają się nowymi technologiami, współczesną metodyką, zapominając o tym, że także w przeszłości ludzie uczyli się języków obcych i nierzadko efekty tej nauki, mimo że bez tak zaawansowanego wsparcia, były porównywalne, a być może i lepsze aniżeli dzisiaj.

Na pytania: *Jak to było dokładnie?* i *Czemu dziś jest inaczej?*, i zapewne na wiele innych pytań, odpowiedź mogą przynieść właśnie badania biograficzne. Również takie, które są skoncentrowane nie tyle na dotarciu do naocznych świadków bądź uczestników systemów glottodydaktycznych sprzed lat – tu przecież możliwości są ograniczone i kończą się na badaniach z udziałem najstarszych seniorów – co na analizie wszelkich informacji uwiecznionych na piśmie bądź w obrazie, a dotyczących badawczo wartościowych postaci, instytucji, systemów. Informacje te mogą występować pod postacią: opublikowanych materiałów dydaktycznych, wokabularzy, uczniowskich zeszytów, dzienników szkolnych, dzienników innych, pamiętników, listów, zdjęć, szkiców, ale także przedmiotowo ukierunkowanych sprawozdań statystycznych, raportów wynikowych, planów zajęć, konspektów lekcji, programów nauczania, strategii politycznych czy choćby rozpraw naukowych i/lub pseudonaukowych, w tym dzienników z obserwacji i badań, których co najmniej kilka weszło do obiegu naukowego, dając impuls do rozwoju myśli, która z biegiem lat, przy udziale niezliczonej rzeszy osób, przerodziła się w dyscyplinę naukową. Jeśli wybiec myślą w przyszłość, do katalogu tego można by dopisać wszelkiego typu materiały digitalizowane, jak: nagrania audio/wideo z lekcji pokazowych, wideorejestracje z badań, foniczne zapisy wszelkiego typu wywiadów, elektroniczne dzienniki szkolne, programy studiów, e-podręczniki, blogi internetowe itd. One także, w przyszłości, zostaną zaliczone do materiałów historycznych. O ile będzie można skoncentrować je wokół wybranej, poznawczo interesującej

i badawczo wartościowej postaci lub instytucji, ich badanie na podstawie metody biograficznej będzie z pewnością zasadne.

Odrębnej uwagi wymaga literatura przedmiotu, której twórcami byli i są przedstawiciele świata nauki. Dziś są to glottodydatycy. Wcześniej byli to lingwiści. Jeszcze wcześniej myśliciele, pasjonaci, nauczyciele praktycy – dla rozwoju myśli glottodydaktycznej nie mniej ważni. Ich twórczość, niewątpliwie naznaczona refleksją, często poprzedzoną wnikliwymi studiami, wyróżnia się wielce spośród innych biograficznych materiałów. Także przez to, że w wielu przypadkach, współcześnie najczęściej, ma charakter naukowy. Trzeba przyznać, że wielokrotnie staje się ona przedmiotem kolejnych rozpraw, gdzie naturalną rzeczą – wedle zasad naukowego stylu pisarskiego – jest przeprowadzenie analizy dotychczasowego stanu badań nad jakimś zagadnieniem. Warunkiem koniecznym jest więc dla badacza odwołanie się do badań poprzedników, ustosunkowanie się do stawianych przez nich tez i sądów, a w konsekwencji na ich podstawie i w konfrontacji z wynikami innych badań, w szczególności własnych, zbudowanie osobistej refleksji na interesujący temat. Nie można jednak nazwać takiej działalności badaniami biograficznymi. Inaczej rzecz się ma, gdy badacz postawi sobie za cel kompleksową analizę dorobku danego autora – również badacza. Ma on wówczas możliwość prześledzenia ewolucji jego myśli naukowej, zapoznania się z jego refleksjami poddawanych rekonstrukcji w kolejnych dziełach, pod warunkiem, że te podejmują ten sam problem. W takim przypadku z dużą dozą śmiałości można takim studiom przypisać status badań biograficznych. Co więcej, zapoznając się z dorobkiem niektórych myślicieli, zwykle pionierów w swojej dziedzinie, można doszukać się w ich pracach właściwości autobiograficznych. Mają oni bowiem w zwyczaju powoływać się na własne, wcześniejsze badania i budowane na ich podstawie tezy czy całe koncepcje teoretyczne, nierzadko odnosząc się do nich krytycznie. W świetle zaprezentowanych rozważań, należy to uznać za przejaw refleksji szczególnej, gdyż naukowo udokumentowanej i umotywowanej, co nie zdarza się np. w przypadku biograficznej autoanalizy czynionej przez seniorów uczących się języków obcych. Tu jednak należy wyraźnie podkreślić, że każdy przejaw refleksji na temat uczenia się i nauczania języków obcych, wydobytej dzięki metodzie biograficznej, ma wartość niebagatelną dla rozwoju dyscypliny naukowej, jaką jest dziś glottodydaktyka. A choć powyższe przypadki są skrajne i z przyczyn oczywistych nieporównywalne, to w pewnym przynajmniej zakresie, ukazują istotę problemu. Multiplikacja perspektyw badawczych, tak podmiotowa, jak i w wymiarze czasoprzestrzennym, nie powinna być wobec powyższego negowana, lecz raczej dobitnie postulowana – przy założeniu, że dopełnione zostaną zasady naukowej rzetelności i obiektywizmu, co akurat w badaniach biograficznych może stanowić poważne wyzwanie.

#### 4. Zakończenie

Rozważania niniejsze należy traktować jako zaproszenie do dyskusji na temat możliwości wykorzystania badań biograficznych w procesie budowania i jednocześnie weryfikacji dorobku glottodydaktyki, tak na etapie teorii-twórczym i badań empirycznych, jak również w praktyce dydaktycznej. Konferencja naukowa poświęcona zagadnieniu „refleksji” w uczeniu się i nauczaniu języków obcych (Wrocław 2013), gdzie zostały przedstawione, wydawała się dobrą ku temu okazją.

W ubiegłym roku, na innej konferencji, zorganizowanej pod patronatem Komisji Europejskiej i Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, zwracając się do ekspertów edukacji językowej, nauczycieli, studentów, doktorantów, pracowników akademickich, władz oświatowych odpowiedzialnych za kształtowanie polityki językowej oraz partnerów społecznych aktywnie działających w dziedzinie nauki języków obcych, jedna z czołowych przedstawicielek polskiej glottodydaktyki postulowała w retrospektywnym wywodzie, aby nie przekreślać „tradycyjnych” metod nauczania, bo podobnie jak te, które dziś wydają się „ultranowoczesne”, i te zakorzenione w dalekiej przeszłości mają swoje zasługi w nauce języków obcych, na co dowodem są biografie wielu postaci, w różny sposób i w różnym czasie wstawionych na kartach historii Polski i Europy (por. Komorowska, 2012). Podążając za tą radą i wcielając się w rolę początkującego badacza, dopiero od niedawna zainteresowanego tym zakresem problemowym, pisząc te słowa stawia zatem pytania o istotę badań biograficznych, ich sens, dotychczasową historię oraz wyniki w dziedzinie obcojęzycznego kształcenia? Jednocześnie prosi o wszelkie sugestie – wypadałoby rzec: refleksje – które wskażą trop do dalszych poszukiwań w tej materii.

#### BIBLIOGRAFIA

- Chudy, W. 2006. „Refleksja” (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom V R–St. Pilch, T. (red.)*. 2006. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak: 68-72.
- Dakowska, M. 2008. „Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych” (w:) *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać. Księga jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z okazji 65. urodzin*. Jaroszevska, A., Torenc, M. (red.). 2008. Warszawa: Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego: 39-50.
- Doroszewski, W. (red.). 1963. *Słownik języka polskiego*. Tom VII Pri–R. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Grucza, F. 1978. „Glottodydaktyka, jej zakres i problemy” (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, 1: 29-44.

- Kic-Drgas, J. 2010. „Rola refleksji w nauczaniu języków obcych” (w:) *Lingwistyka Stosowana. Przegląd*, 2: 113-120.
- Komorowska, H. 2012. *Jak wczoraj i dziś kształcenia językowego wpłynę na edukacyjne jutro?* Wystąpienie plenarne wygłoszone w dniu 24 września 2012 r. w Bibliotece Uniwersyteckiej w Warszawie podczas konferencji „Nowe Technologie i Media Społecznościowe w Edukacji Językowej”.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). 2000. *Leksykon PWN: Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Palka, S. 2006. *Metodologia – Badania – Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wydawnictwo WAGROS.
- Rzepa, T., Leoński, J. (red.). 1993. *O biografii i metodzie biograficznej*. Poznań: Wydawnictwo „Nakom”.
- Sipińska, D. 2004. „Metoda biograficzna” (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom III M–O*. Pilch, T. (red.). 2004. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak: 156-167.
- Sobol, E. (red.). 2002. *Nowy słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2010. „Obszary badawcze glottodydaktyki” (w:) *Neofilolog*, 34: 21-35.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Woźniewicz, W. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.



**Krystyna Miłuła**  
Uniwersytet Rzeszowski

## **NIE LUBIĘ NIEMCÓW, BO NIE – O AUTOREFLEKSJI W POSTRZEGANIU INNYCH**

**“I don’t like Germans because I don’t like them” – self-reflection  
in the process of perceiving others**

The aim of this article is to present and discuss the results of a questionnaire carried out among secondary school students of German with a view to examining the students’ perception and assessment of the Germans. Analysis of the data provides an answer to the question whether secondary school students of German are able to think critically while assessing others or maybe, on the contrary, are only able to repeat others’ judgements without reflection. The discussion of the results of the questionnaire seems to indicate that, unfortunately, the majority of the secondary school students of German can hardly be regarded as reflective. In the second part of the article, the author puts forward some proposals which may prove important in the process of educating reflective foreign language teachers, and consequently, reflective students.

**Keywords:** reflection, a reflective student, a reflective teacher, perception of others, an image of the Germans and Germany, stereotypes

**Słowa kluczowe:** refleksja, refleksyjny uczeń, refleksyjny nauczyciel, postrzeganie innych, obraz Niemców i Niemiec, stereotypy

### **1. Wstęp**

W *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem* (2000: 426) Władysława Kopalińskiego przeczytamy, że *refleksja* to „głębszy namysł, zastanowienie”, ale także „myśl, wniosek, będące wynikiem, owo-

cem rozmyślenia, medytacji.” Słowo to używane jest zatem zarówno w odniesieniu do procesu jak i jego produktu końcowego. Refleksja kojarzy się więc z działaniem uświadomionym, nastawionym na dogłębną analizę problemu przez daną osobę, której efektem są spostrzeżenia, oceny, wnioski sformułowane przez nią na bazie dotychczas zdobytej wiedzy, doświadczenia i w pewnym stopniu także emocji towarzyszących temu procesowi.

Refleksja to cenna umiejętność, która nie jest elementem biologicznego wyposażenia człowieka, lecz aby być w jej posiadaniu, trzeba ją w sobie wykształcić. Kształtowanie jej to proces długoterminowy, trwający całe życie i przebiegający na wszystkich szczeblach socjalizacji, który uzależniony jest nie tyle od osób chcących kształtować refleksyjność danej jednostki, co raczej od niej samej, a więc od tego, czy chce wyzbyć się pasywności, przejmując odpowiedzialność za swoje działania, czy jest gotowa do rozwijania w sobie postawy autonomicznej, czy chce monitorować, analizować, oceniać podejmowane przez siebie działania w sposób uczciwy i realistyczny.

Nie wszyscy dążą jednak do tego, aby tę zdolność posiadać i zadowalają się postawą bezmyślnego odbiorcy, który docierające do niego informacje w niezmienionej postaci przekazuje dalej, przy czym trudno jednoznacznie stwierdzić, na ile rozumie ich sens oraz na ile się z nimi identyfikuje. Osoba taka nie potrafi uzasadnić prezentowanych opinii, konstruktywna dyskusja, wymiana zdań i poglądów, szukanie ewentualnego kompromisu w interpretowaniu danej kwestii są w zasadzie wykluczone, gdyż jedyna argumentacja, jaką można od niej usłyszeć brzmi: *bo tak było napisane; bo tak X powiedział, więc tak jest*. Niestety taka postawa dotyczy nie tylko osób słabiej wykształconych, ale nierzadko także absolwentów / prawie absolwentów studiów wyższych, którzy informacje zaczerpnięte z bliżej nieokreślonych, mało wiarygodnych źródeł, np. stron internetowych, prasy brukowej, postrzegają jako prawdę powszechnie uznaną. Ta bezrefleksyjna postawa jest dość niepokojąca, gdyż człowiekiem, który nie chce myśleć, można manipulować, wmówić mu wszystko, łatwo przeciągnąć na stronę nie do końca uczciwych działań i co gorsza utwierdzić go jeszcze w przekonaniu, że czyni dobrze. Tę negatywną, pasywną postawę należy starać się zwalczyć, a przed dużym wyzwaniem w tym względzie stoi szkoła.

Kształtowanie obywateli odznaczających się otwartością umysłu, odpowiedzialnością i szczerością (Mizerek 2000, w: Zawadzka 2004: 299) to niezaprzecalnie zadania szkoły, co zresztą podkreślano wielokrotnie w dokumentach regulujących kształcenie w naszym kraju. Choćby w *Podstawie programowej dotyczącej nauczania języków obcych w liceum* (2010: 21) przeczytamy, że jednym z celów kształcenia ogólnego jest „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i *odpowiedzialne* funkcjonowanie we współczesnym świecie”,



a za jedną z najważniejszych umiejętności uznano „umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i *krytycznej analizy informacji*.” Odpowiedzialność za rozwój krytycznego myślenia u uczniów spoczywa jednak na barkach wszystkich nauczycieli bez względu na przedmiot nauczania, chociaż trzeba przyznać, że szczególną rolę przypisuje się w tym złożonym procesie nauczycielowi języka obcego, który jest mediatorem pomiędzy dwoma językami, dwoma kulturami, a więc dwoma obrazami świata, dwoma systemami odniesienia.

Problematyka refleksji w procesie nauczania i uczenia się języka obcego podejmowana była wielokrotnie na łamach literatury przedmiotu, przy czym znacznie więcej uwagi poświęcono perspektywie nauczyciela (refleksyjnego praktyka), koncentrując się na omówieniu modeli refleksyjnego kształcenia nauczycieli, cech i umiejętności refleksyjnego nauczyciela, jego wpływu na efekty procesu nauczania, jak i ukazania blasków i cieni jego refleksyjnej praktyki (Wysocka 2003; Zawadzka 2004; Derenowski 2008; Komorowska 2008; Witkowska 2009) niż perspektywie ucznia (Piotrowska-Skrzypek 2008). W odniesieniu do ucznia refleksję definiowano najczęściej jako umiejętność sprowadzającą się do *uczenia się jak się uczyć* (por. Piotrowska-Skrzypek 2008: 250-251), a więc do umiejętności sięgania przez ucznia po takie strategie uczenia się, które są dla niego najskuteczniejsze. Ponadto ukazywano profil refleksyjnego ucznia widziany oczami nauczyciela (Piotrowska-Skrzypek 2008) oraz możliwości rozwijania postaw refleksyjnych u osób uczących się (Piotrowska-Skrzypek 2008; Witkowska 2009). Mimo iż zagadnienie refleksji w glottodydaktyce omawiane jest dość szeroko, brak publikacji traktujących o refleksji w procesie postrzegania innych. Nie ulega bowiem wątpliwości, że postawy (na ile refleksyjne?) osób uczących się danego języka obcego wobec jego rodzimych użytkowników wpływają na jakość i tempo przyswajania przez nich tego języka.

Celem publikacji jest ukazanie sposobu oceniania Niemców przez licealistów uczących się języka niemieckiego na podstawie materiału zebranego przy pomocy ankiety. Analiza danych pozwala odpowiedzieć na pytanie, czy licealiści potrafią krytycznie myśleć podczas oceny innych, a wydając osąd są w stanie go logicznie uzasadnić? Czy może powtarzają tylko bezrefleksyjnie opinie innych osób, których do końca nie rozumieją i tak naprawdę nie mają pewności co do ich słuszności i rzeczywistego przełożenia.

## 2. Badania empiryczne

Badania nad postawami nie są badaniami jednoznacznymi, więcej w nich nieścisłości niż w badaniach innego typu, a także łatwiej o pomyłkę. Jednak badania te dostarczają ciekawych informacji z jednej strony o stosunku uczestni-

czących w nich osób wobec kulturowo innych, a z drugiej zaś o umiejętności weryfikacji i oceny posiadanych informacji.

## 2.1. Metodologiczne podstawy badania<sup>1</sup>

Badanie przeprowadzone zostało wśród licealistów<sup>2</sup> rozpoczynających (w klasie pierwszej) naukę języka niemieckiego od poziomu A1, uczęszczających do wybranych podkarpackich szkół (LO w Brzozowie, LO w Krośnie, LO w Jaśle) w latach 2008-2010. W tym przedziale czasowym dokonano trzech pomiarów, uczniowie każdorazowo wypełniali ten sam kwestionariusz, który składał się z trzech zadań. W niniejszej publikacji skoncentrujemy się tylko na zadaniu drugim ankiety, a dokładniej na pytaniach 4-8, ponieważ zebrane na ich podstawie dane pozwalają wnioskować o stopniu refleksyjności biorących w badaniu uczniów. Zadanie respondentów polegało na określeniu jednoznacznej odpowiedzi *tak*, *nie*, *ani tak ani nie* na zawarte w ankiecie pytania korespondujące częściowo z tymi stosowanymi w skali Bogardusa<sup>3</sup>, a następnie na uzasadnieniu jej. Ankieta zawierała m.in. następujące pytania: Czy chciał(a)byś mieć Niemca za sąsiada? Czy chciał(a)byś, aby Niemiec był twoim przełożonym w firmie (która ma swoją siedzibę w Polsce)? Czy chciał(a)byś, aby Niemiec zasiadał w polskim rządzie? Czy chciał(a)byś mieć żonę (męża) niemieckiego pochodzenia? oraz Czy lubisz Niemców?

W tradycyjnych badaniach opierających się na skali Bogardusa respondenci nie są obligowani do tego, by wyjaśnić swój wybór. Mimo iż respondenci muszą pomyśleć nad tym, czy udzielić odpowiedzi twierdzącej na postawione pytanie, czy też nie, to i tak nie muszą dogłębnie zastanawiać się i wyjaśniać, dlaczego zaznaczyli taką, a nie inną odpowiedź. Uzasadnienia zastosowane przeze mnie w omawianym badaniu, rozbudowują niejako tradycyjną skalę Bogardusa, bo pozwalają dowiedzieć się, dlaczego ankietowani określili właśnie tę odpowiedź, co nimi kierowało. Na podstawie za-

---

<sup>1</sup> W niniejszym artykule wykorzystano dane (uzasadnienia licealistów) zebrane podczas badania opisanego w Miłuńska (2012: 158-350), które poddane zostały analizie w oparciu o inny wachlarz kryteriów niż ten zastosowany we wspomnianej publikacji.

<sup>2</sup> Ilość osób biorących udział w badaniu różniła się podczas poszczególnych pomiarów – pomiar I 152 osoby (w tym kobiety stanowiły 59%, a mężczyźni 41%), pomiar II 133 osoby (w tym kobiety stanowiły 57%, a mężczyźni 43%), pomiar III 137 osób (w tym kobiety stanowiły 58%, a mężczyźni 42%). Podczas analizy uzasadnień ankietowanych podział na pomiary nie będzie uwzględniony.

<sup>3</sup> Skala Bogardusa to skala dystansu społecznego, która służy do pomiaru skłonności ludzi do uczestniczenia w – różnicowanych co do stopnia bliskości – stosunkach społecznych z innymi grupami ludzi (por. Openheim 2004).

sadnień możemy również stwierdzić, czy uczniowie podczas oceny innych działają w sposób refleksyjny, a jeśli tak, to w jakim stopniu.

## 2.2. Analiza uzyskanych rezultatów

Uzasadnienia uczniów zebrane na podstawie przedłożonej im wypełnienia ankiety, uwzględniając poziom refleksji podczas ich pisania, dają się przyporządkować do czterech grup: brak uzasadnienia, uzasadnienia lakoniczne, uzasadnienia stereotypowe, uzasadnienia wnikliwe. Każda z wyodrębnionych grup przedstawiona została poniżej, a jej opis zawiera analizę uzasadnień ankietowanych popartą wybranymi przykładami w postaci oryginalnych wypowiedzi uczniów oraz wnioski wyprowadzone na podstawie tejże analizy.

### - **brak uzasadnienia**

Mimo iż w poleceniu ankietowani zostali poproszeni o to, aby zakreśloną jednoznaczną odpowiedź uzasadnić, nie wszyscy to uczynili. Przyczyn takiego zachowania może być moim zdaniem kilka. Na pierwszym miejscu wymieniłabym fakt, że ankieta była anonimowa. Uczniowie zdawali więc sobie sprawę z tego, że nieprzyłożenie się do jej wypełnienia nie będzie niosło z sobą żadnych konsekwencji, np. w postaci oceny niedostatecznej z języka niemieckiego. Nie mieli ochoty pisać uzasadnienia, więc go nie napisali. Brak uzasadnienia mógł być również wynikiem tego, że licealistom trudno było wyjaśnić, dlaczego udzielili danej odpowiedzi. Znacznie prościej jest napisać np. „nie lubię Niemców”, niż wyjaśnić podłoże takiej opinii.

### - **uzasadnienia lakoniczne**

Niemalą grupę stanowią uzasadnienia powierzchowne, niedojrzałe, które sformułowane zostały głównie przez respondentów reprezentujących negatywne stanowisko wobec zawartej w pytaniu kwestii. Oto wybrane przykłady:

- Czy lubisz Niemców? – „nie lubię Niemców, bo nie”; „nie lubię i już”; „nigdy ich nie lubiłem”; „z zasady”; „nie znam i nie lubię.”
- Czy chciał(a)byś, aby Niemiec był twoim przełożonym w firmie? – „nie, wolę Polaka”; „NIGDY.”
- Czy chciał(a)byś mieć żonę (męża) niemieckiego pochodzenia? – „nie, wolałbym Polkę / wolałbym Polaka.”

Uzasadnienia lakoniczne zdarzały się też po stronie osób udzielających twierdzącej odpowiedzi, np. na pytanie czy lubisz Niemców odpowiedź brzmiała – „po prostu ich lubię”; „lubię Niemców, bo tak.”

Zdarzało się także, że ankietowani sami byli świadomi tego, że nie są w stanie wyjaśnić przyczyn zajmowanego stanowiska – Czy chciał(a)byś, aby Niemiec zasiadał w polskim rządzie? – „wolałbym, aby tak nie było, nie wiem czemu.”

Trudno w sposób jednoznaczny ocenić, co kierowało uczniami udzielającymi odpowiedzi powierzchownych. Można jedynie przypuszczać, że albo nie chciało im się pisać uzasadnień, więc aby nie zostawić pustego miejsca wypadało coś napisać, choćby przytaczane już *bo tak*, *bo nie*, albo faktycznie nie wiedzieli jak wyjaśnić swoje stanowisko. Podczas gdy pierwsze z opisanych zachowań będące w dużej mierze wynikiem lenistwa respondentów pozostawia jeszcze nadzieję na to, że jeśli by im się chciało pomyśleć, to ich odpowiedzi byłyby bardziej wnikliwie, tak drugie jest w moim przekonaniu bardziej niepokojące, ponieważ osoba wyraża swoje zdanie na dany temat, w tym wypadku ocenia przedstawicieli innej nacji, i wcale nie potrafi uzasadnić swojego zdania/oceny. Niektórzy respondenci może nawet nie wiedzieli dlaczego nie lubią Niemców, ale skoro Niemcy generalnie nie są w Polsce darzeni taką sympatią jak inne narody, to lepiej napisać, że się ich po prostu nie lubi niż lubi.

Inna wypowiedź, która w sposób jednoznaczny wskazuje na brak jakichkolwiek pokładów refleksji podczas oceny innych, to: „nie znam i nie lubię”. Z jednej strony wypowiedź ta może sugerować ogólną niechęć osoby jej udzielającej wobec tego, co nowe i obce, które w związku z tym podlega natychmiastowemu negatywnemu wartościowaniu. Z drugiej zaś wypowiedź ta uwidacznia bierne stanowisko osoby oceniającej, która woli oceniać kogoś negatywnie, tylko dlatego, że go nie zna, niż zadać sobie trud i poznać go choć trochę. Człowieka, który nie dąży do poszerzania swoich horyzontów poprzez poszukiwanie nowych informacji i krytyczną ich analizę, w żadnym wypadku nie można określić mianem osoby refleksyjnej.

#### - **uzasadnienia stereotypowe**

Prawie połowa sformułowanych przez ankietowanych uzasadnień daje się przyporządkować do tej kategorii. U ich podstaw leżą stereotypy etniczne Niemców rozpowszechnione w Polsce. Są one obecne w umyśle każdego człowieka w formie gotowych schematów, które przed zastosowaniem nie wymagają żadnej modyfikacji. Nie trzeba się zastanawiać nad ich słusznością, skoro „wszyscy” traktują je jako normę i punkt odniesienia. Zwalniają więc ich użytkowników z myślenia, oszczędzają czas i m.in. dlatego tak często przywoływane są podczas oceny innych. Ekonomizacja procesów poznawczych, o której mowa, to zaledwie jedna z wielu (pozytywnych) funkcji stereotypów wymienianych przez Chlewińskiego (1992: 18-19)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Inne ich zalety to: dostarczanie przejrzystej mapy poznawczej otoczenia społecznego, która ułatwia orientację w złożonym świecie społecznym, zapewnienie poznawczej kontroli nad światem i związanego z nią poczucia bezpieczeństwa oraz zapewnienie przewidywalności zachowań jednostek będących członkami danej grupy, co umożliwia osobie

W dziejach stereotypu Niemca w Polsce wyróżnić można za Bartmińskim (2009: 256-260) kilka okresów, w obrębie których powstały i rozwijały się charakterystyczne dla tych ram czasowych stereotypy, a pożywką dla ich narodzin i bardziej bądź mniej intensywnego rozwoju były relacje pomiędzy Polakami i Niemcami. Wspomniany autor wyróżnił następujące stereotypowe modele Niemca: Niemiec jako „obcy” i Niemiec-„pludrak”; Niemiec-zaborca i wróg ale i reprezentant kultury wysokiej; Niemiec-hitlerowiec i zbrodniarz oraz Niemiec jako pracowity, bogaty i kulturalny Europejczyk. Na uwagę zasługuje fakt, że stereotypy ukształtowane w jednym okresie czasowym nie były w kolejnym zastępowane, lecz jedynie uzupełniane nowymi określeniami padającymi pod adresem naszych zachodnich sąsiadów. To spowodowało, że obecny obraz Niemców zawiera stereotypy „typowe” dla każdego z okresów wymienionych przez Bartmińskiego (2009). Ten stan wynika niewątpliwie z faktu, że stereotypy etniczne, zresztą jak wszystkie pozostałe, cechuje werbalny charakter, gdyż są utrwalone w języku i za jego pośrednictwem przekazywane innym, co wyraźnie zaakcentowali m.in. Chlewiński (1992: 12), Bartmiński (2009) nadając jednej ze swoich monografii tytuł *Stereotypy mieszkają w języku*, czy Schaff (1981: 36), który stwierdził, że nie ma stereotypów niewerbalnych – stereotypy „występują zawsze jako treść jakiegoś słowa czy wyrazu”. Są one więc przekazywane werbalnie z pokolenia na pokolenie w formie gotowych, odpornych na wszelkie zmiany produktów o stosunkowo dużym zabarwieniu emocjonalnym. Stereotypy etniczne, jak słusznie zauważył Wrzesiński (2004: 61), są dokumentem i owocem fałszowania rzeczywistości przez daną nację.

W obrazie Niemców stworzonym na podstawie stereotypowych uzasadnień badanych licealistów znaleźć można stereotypy nawiązujące do wszystkich wyżej wymienionych modeli stereotypowego Niemca. Z uwagi na ograniczoną objętość niniejszej publikacji omówione zostaną one tylko w sposób pobieżny.

Na pierwszy plan wysuwa się **stereotyp Niemca-hitlerowca** nawiązujący do okresu II wojny światowej. Respondenci bez względu na rodzaj pytania w uzasadnieniach swoich negatywnych wypowiedzi sięgali po cechy wskazujące na okrutny i zbrodniczy charakter Niemców. Oto wybrane przykłady: „nie chcę Niemca za sąsiada, bo przypominałby mi Hitlera”; nie lubię Niemców, „ponieważ Hitler był Niemcem [?, KM] i Niemcy podstępnie atakowali Polskę”; „bo chcieli zgładzić nasz naród”; „przez wojnę zniechęciłem Niemców, nie mogę im wybaczyć tego, co zrobili z ludnością Polski

---

oceniającej inną osobę przy pomocy stereotypów na formułowanie sądów daleko wychodzących poza jej faktyczne informacje o teje osobie / grupie, której jest członkiem.

w czasie II wojny światowej”; „nie lubię Niemców, bo mi się kojarzą z hitleryzmem i ludobójstwem w obozach zagłady”; „bo są nazistami.”

Drugim najczęściej przywoływanym stereotypowym modelem Niemca był **model Niemca jako pracowitego, bogatego i kulturalnego Europejczyka**. Stanowi on niejako przeciwagę dla negatywnego wizerunku Niemca odwołującego się do okresu II wojny światowej. Zaznaczyć jednak należy, że wiele cech występujących w tym modelu pochodzi z modelu wcześniejszego, a więc **Niemca jako reprezentanta kultury wysokiej**. Polacy mieszkający w zaborze pruskim zauważyli wiele pozytywnych cech Niemców, głównie socjoekonomicznych, podkreślając, że Niemcy to m.in. ludzie zdyscyplinowani, gospodarni, pracowici, posłuszni, ceniący sobie ład i porządek. W nawiązaniu do tych modeli Niemca ankietowani wskazywali na następujące cechy naszych zachodnich sąsiadów: chciał(a)bym mieć szefa niemieckiego pochodzenia, ponieważ „Niemcy są bardzo dokładni i precyzyjnie określają polecenia”; „w firmie będzie panował porządek i ład”; „dbają o dyscyplinę”; Chciałabym, aby Niemiec zasiadał w polskim rządzie, ponieważ „byłby pracowity i skupiałby się na pracy”; „Niemiec zaprowadziłby porządek w ustroju politycznym”; „usprawniłby pracę rządu; nauczyłby Polaków oszczędności i zorganizowania”; „pokazałby, że w polityce też może być kulturalnie i solidnie.”

W uzasadnieniach ankietowanych znaleźć można nawiązania do dwóch innych modeli zaproponowanych przez Bartmińskiego. W pierwszej kolejności odniosę się do **modelu Niemca-zaborcy i wroga**, który dąży do zgermanizowania ludności polskiej. Oto wybrane przykłady: nie lubię Niemców, bo cechuje ich „buta, arogancja, egoizm, agresywna postawa (najczęściej wobec słabszych)”; „Niemcy wywyższają się i uważają się za lepszych od innych”; „Niemcy gardzą Polakami”; „nie chcę Niemca w polskim rządzie, ponieważ germanizowałby rząd.”

W obrazie Niemca z XXI wieku stworzonym na bazie uzasadnień licealistów pojawiają się także stereotypy nawiązujące do staropolskiego, ludowego **modelu Niemca jako „obcego”**, z którym nie sposób dogadać się w żadnym „normalnym”, tj. słowiańskim, języku. Ta obcość Niemców stała z pewnością przyczyną tego, że Niemcom przypisywano cechy mitologiczne, demoniczne, czy wręcz diabelskie oraz odmawiano im cech ludzkich (por. J.-S. Bystron 1995: 170, 178). Uczestniczący w badaniu uczniowie odnosili się w uzasadnieniach do stereotypów mających swoje korzenie w XVIII wieku: „nie potrafiłabym się z nim [Niemcem, KM] porozumieć”; „uważam, że nie byłabym w stanie znaleźć wspólnego języka z człowiekiem o tak odmiennych cechach charakteru.” Licealiści wskazywali także na inność, wręcz dziwność, języka niemieckiego w porównaniu z językiem polskim – „nie zniósłbym słuchania tego języka, ten język jest strasznie ‘ciężki’, ‘twardy’ bolałyby mnie uszy.”

Na uwagę zasługują jeszcze stwierdzenia – „Niemiec jest człowiekiem przeciw”; „Niemcy to też ludzie” – akcentujące przynależność Niemców do gatunku ludzkiego. Z jednej strony wydają się one stać w opozycji do stanowiska Polaków polegającego na odmawianiu Niemcom cech ludzkich już w okresie staropolskim, które jeszcze bardziej nasiliło się podczas II wojny światowej i w latach powojennych. Z drugiej zaś strony tak silne podkreślanie tego, że Niemcy to też ludzie może jedynie świadczyć o tym, że i obecnie niektórzy Polacy traktują Niemców tylko jako Niemców, a nie jako ludzi.

Powyższe przykłady potwierdzają tylko jak trwałe i odporne na wszelkie zmiany są stereotypy (etniczne). Tę stałość zawdzięczają dobrze prosperującemu mechanizmowi niedopuszczania informacji niezgodnych z treścią zawartą w stereotypie. Stąd nie dziwi fakt, że prawie siedemdziesiąt lat po zakończeniu II wojny światowej znaczna grupa ankietowanych ocenia żyjących Niemców właśnie przez jej pryzmat i utożsamia ich z hitlerowcami, nazistami. Uzasadnienia tychże uczniów nie wymagają żadnej dogłębnej analizy, aby stwierdzić, że ani przez chwilę nie zastanowili się nad sensem, a może raczej bezsensem, formułowanych przez siebie wypowiedzi.

Stereotypowy wizerunek Niemca w Polsce potrafił przetrwać wieki. To dzięki stereotypom rozpowszechnionym w społeczeństwie każdy jego człowiek, nawet ten, który nigdy nie miał bezpośredniego kontaktu z naszymi zachodnimi sąsiadami potrafi ich „scharakteryzować”, w zasadzie tylko na podstawie tego, że należą do tej nacji. Stwierdzenie to potwierdzają wyniki badania – zaledwie 10% licealistów spędziło w Niemczech więcej niż dwa dni (patrz Miłułka 2012: 177-178), a więc miało sposobność „spotkać” Niemców. Reszta badanych oceniała naszych zachodnich sąsiadów na bazie informacji pochodzących z drugiej ręki, przekazywanych choćby przez osoby z najbliższego otoczenia, media, szkołę. Ankietowani zgromadzili pewną wiedzę o Niemcach, ale na ile jest ona obiektywna, na ile zawiera rzeczywiste informacje, a na ile przepełniona jest plotkami, uogólnieniami, fałszywymi sądami? Sami uczniowie byli niejednokrotnie świadomi tego, że negatywny obraz naszych zachodnich sąsiadów przekazywany jest bez nanoszenia jakichkolwiek zmian z generacji na generację – „Nie lubię Niemców, bo tak jest przekazywane w Polsce z pokolenia na pokolenie”; „Nie lubię Niemców, ponieważ w społeczeństwie panuje niechęć do tego narodu.”

Autorom stereotypowych uzasadnień odpowiada pasywna, oziębiała, jakby nie było negatywna postawa polegająca na kurczowym trzymaniu się cudzych sądów, stwierdzeń, insynuacji bez poddania ich jakiegokolwiek analizie.

- **uzasadnienia wnikliwe**

Ostatnią grupę stanowią uzasadnienia napisane przez uczniów refleksyjnych, stroniących od bezkrytycznego powielania niesprawdzonych, zasłyszanych

opinii, wnikliwie analizujących problem przed wydaniem sądu, czego przykładem są poniższe wypowiedzi.

Wielu licealistów podkreślało, że podczas oceny innych należy unikać generalizacji, a więc nieuzasadnionego rozciągania cech typowych dla jednej osoby na cały naród, z którego się wywodzi: „Nie jestem w stanie określić ogółu. Nie mogę przekładać swoich uczuć, np. o jednej osobie na cały naród”; „Nie mam do nich [Niemców, K.M.] uprzedzeń. To, że niektórzy są nietolerancyjni nie oznacza, że trzeba dyskryminować cały naród.”

Ponadto sprzeciwiając się kategoryzacji respondenci apelowali, aby nie oceniać innych osób tylko na bazie ich pochodzenia, lecz raczej na podstawie ich konkretnych, indywidualnych cech – „Liczy się dla mnie osoba, a nie narodowość z jakiej pochodzi”; „Liczy się osobowość i charakter. Czasem jest tak, że Polacy nie lubią Polaków”; „Nie można oceniać ludzi po ich pochodzeniu. Tak samo Niemiec i Polak może być dobry i zły; chciałabym, aby był to człowiek uczciwy, nie ważne z jakiego kraju pochodzi”; „obojętne skąd by pochodził. Ważne by panowała dobra atmosfera, by firma dobrze prosperowała.”

Zwracali także uwagę na fakt, że bezpośredni kontakt z Niemcem pozwala na lepsze, tj. pełniejsze poznanie Niemców i ich kultury – Niemiec jako sąsiad „umożliwiłby bliższe poznanie kultury niemieckiej i wykreowanie innych niż dotychczas poglądów o Niemcach i Niemcach”; „miałam okazję spędzać z nimi czas, uważam, że pomimo ludzkich przeświadczeń są bardzo otwarci, weseli i gościnni.”

Licealiści zaznaczali niekiedy, że podczas oceny Niemców nie sposób zapomnieć o wydarzeniach związanych z II wojną światową, jednak nie powinny one przysłonić rzeczywistego wizerunku tej nacji – „Nie lubię, bo w przeszłości ciągle atakowali Polskę, byli okrutni wobec Polaków. Jednak uważam, że nie można za to winić Niemców jako całego narodu, bo na pewno byli ludzie temu przeciwni, a pokolenie, które brało udział w wojnie przestaje istnieć, więc nie można winić ‘teraźniejszych’ Niemców za wojenne okrucieństwa.”

Mimo iż większość uzasadnień licealistów trudno określić mianem refleksyjnych, wnikliwych, to i tak pocieszający jest fakt, że wśród ankietowanych znalazły się osoby dociekliwe, bystre, spostrzegawcze, dysponujące umiejętnością sięgania do różnych zasobów wiedzy, potrafiące myśleć, logicznie łączyć fakty, stawiać własne hipotezy i weryfikować je, wyciągać wnioski. Wymienione cechy niektórych licealistów wpisują się doskonale w profil ucznia refleksyjnego powstałego w oparciu o wskazania nauczycieli języków obcych, które zebrała i omówiła Piotrowska-Skrzypek (2008: 250).



### 3. Perspektywa edukacyjna

Propagowanie kształtowania postaw refleksyjnych u uczniów nie jest nowym nurtem w polskiej edukacji, ponieważ już w roku 1998 w *Reformie systemu edukacji* MEN (w: Zawadzka 2004: 225) apelowało, aby nauka w liceum sprzyjała rozwojowi samodzielności i krytycznego myślenia, refleksji wobec własnej hierarchii wartości. Biorąc pod uwagę wyniki analizy uczniowskich uzasadnień widać, że postulaty ministerstwa sprzed 15 lat do tej pory nie doczekały się pełnej realizacji.

Ograniczona do minimum ilość zadań skłaniających uczniów do wyrażenia swojego zdania na dany temat i uzasadnienia go, dyskusji, podczas której omawiany problem ukazywany jest z różnych perspektyw, powoduje, że uczniowie z dużą łatwością bezmyślnie przejmują opinie innych i przekazują je jako swoje własne, mimo iż nie potrafią nazwać powodów skłaniających ich do preferowania właśnie takiego stanowiska. Ograniczone ramy czasowe, nacisk na inne cele kształcenia, szereg obowiązków, którym sprostać muszą nauczyciele języków obcych, są pewnie przyczyną tego, że wielu z nich nie zważa na to, czy uczniowie udzielając odpowiedzi na pytanie postępują w sposób refleksyjny czy nie<sup>5</sup>.

Inna, moim zdaniem zasadnicza, przyczyna braku refleksyjności wśród uczniów tkwi niewątpliwie w słabym przygotowaniu nauczycieli do bycia nauczycielem refleksyjnym, refleksyjnym praktykiem. Nauczyciel refleksyjny to osoba stale zadająca pytania i stawiająca hipotezy, które weryfikuje na bazie swoich własnych doświadczeń i informacji zebranych od innych (Wysocka 2003: 132). Takiego nauczyciela powinna zatem cechować świadomość podejmowanych działań – od wytyczania celów, poprzez sposoby ich realizacji a na obiektywnej, z uwzględnieniem plusów i minusów, ewaluacji rezultatów kończąc, umiejętność analizy poszczególnych etapów swoich działań, odpowiedzialność za ich skutki oraz otwartość na działania innych osób<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Z jednej strony jeśli wypowiedź analizujemy tylko pod względem językowym i komunikacyjnym nie powinno nas interesować nas, nauczycieli, to, czy są to rzeczywiste czy fikcyjne odczucia ucznia. Z drugiej jednak nauczyciel języka obcego jest także wychowawcą, a lekcja języka obcego otwiera dodatkowe możliwości realizowania założeń wychowania interkulturowego uczniów, a więc wychowania w duchu wolności, demokracji, tolerancji, odpowiedzialności i przestrzegania wartości zgodnych z ogólnohumanistycznymi wartościami.

<sup>6</sup> Szerzej na temat refleksyjnego nauczyciela w: Wysocka (2003; 2013), Zawadzka (2004), Derenowski (2008), Piotrowska-Skrzypek (2008), Witkowska (2009).

Model refleksyjnego kształcenia nauczycieli obecny jest w dydaktyce języków obcych od początku lat 90-tych ubiegłego wieku, obok modelu czeladniczego i teoretycznego. Mimo iż, jak podkreśliła Komorowska (2008: 74), model ten ćwiczy wiele umiejętności – dokonywania wyboru, planowania i samooceny, obserwacji i interpretacji, to sposoby jego wdrażania spotykają się z krytyką. Niełatwo także w jednoznaczny sposób stwierdzić, w jakim stopniu czynni zawodowo nauczyciele języków obcych w Polsce kwalifikują się do tego, aby określić ich mianem refleksyjnych praktyków. Pomimo trudności związanych z wprowadzaniem modelu refleksyjnego w życie szkolne pozostaje mieć nadzieję, że ilość refleksyjnych nauczycieli języków obcych, którzy nieustannie analizując sytuację dydaktyczną dążą do doskonalenia podejmowanych przez siebie działań w celu zoptymalizowania procesu nabywania języka obcego przez uczniów oraz poznawania kultury w tym języku odzwierciedlonej, będzie zwiększać się z roku na rok na skutek kształcenia filologicznego oraz innych kursów doskonalących, np. w ramach studiów podyplomowych.

Wracając zaś do kształtowania refleksyjności podczas oceny kulturowo innych, w tym wypadku Niemców, podkreślić należy, że refleksyjna postawa nauczyciela w tym względzie jest niezwykle istotna. Tylko nauczyciel świadomy odmienności kulturowej i szanujący inne kultury zareaguje na bezpodstawne stereotypowe sądy swoich podopiecznych, którzy mówiąc o naszych zachodnich sąsiadach używają nierzadko określenia „Szwab”. Zaś nauczyciel bezmyślny, pozbawiony wrażliwości i niewątpliwie koniecznej wiedzy do wykonywania tego zawodu nie tylko będzie śmiać się razem z uczniami z tego typu wypowiedzi utwierdzając ich tym samym w przekonaniu, że Niemiec i Szwab to wyrażenia synonimiczne, ale niekiedy sam daje uczniom zły przykład formułując (celowo?) w nieumiejętny sposób temat lekcji – *Dzisiaj będziemy mówić o tym, co Szwaby lubią jeść*<sup>7</sup>.

Poważne potraktowanie modelu refleksyjnego kształcenia nauczycieli pozwoli moim zdaniem na ograniczenie liczby nauczycieli wydających się nie ponosić żadnej odpowiedzialności za swoje działania dydaktyczne. W zasadzie tylko refleksyjny nauczyciel, który monitoruje swoje działania dydaktyczne dostrzeże także konieczność podejmowania wszelkich starań zmierzających do rozwijania wśród uczniów kompetencji uczeniowej definiowanej przez Wilczyńską (2002: 325) jako „zdolność do podejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się we wszystkich jego aspektach.” Uczeń świa-

---

<sup>7</sup> Informację tę uzyskałam od jednej ze studentek filologii germańskiej PWSZ w Chełmie, która w roku akademickim 2005/2006 odbywała praktykę pedagogiczno-metodyczną właśnie u wyżej wspomnianego nauczyciela, który wówczas uczył w jednej ze szkół województwa lubelskiego, byłego chełmskiego.

domy odpowiedzialności za swoją naukę oraz działania będące jej wynikiem nigdy nie powiedziałby *Nie lubię Niemców, bo nie*.

## BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J. 2009. *Stereotypy mieszkają w języku. Studia etnolingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bystroń, J.-S. 1995 [1935]. *Megalomania narodowa*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Chlewiński, Z. 1992. „Stereotypy: struktura, funkcje, geneza. Analiza interdyscyplinarna”. (w:) *Stereotypy i uprzedzenia* Z. Chlewiński i I. Kurcz (red.). Warszawa: Instytut Psychologii PAN: 7-28.
- Derenowski, M. 2008. „Rozwijanie refleksyjności nauczycielskiej jako efektywny sposób zwiększania motywacji i zapobiegania problemowi wypalenia zawodowego”. (w:) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Tom 1. A. Michońska-Stadnik i Z. Wąsik (red.). Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej: 211-216.
- Komorowska, H. 2008. „Samoocena w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli – nowe rozwiązania europejskie”. (w:) *Kultury i języki poznawać – uczyć się – nauczać. Kulturen und Sprachen verstehen – lernen – lehren. Księga jubileuszowa z okazji 65. urodzin Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik*. A. Jaroszewska i M. Torenc (red.). Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Germanistyki: 71-80.
- Kopaliński, W. 2000. *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa: Świat Książki.
- Mihułka, K. 2012. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a szkolna rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako obcego*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Oppenheim, A.-N. 2004. *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Piotrowska-Skrzypek, M. 2008. „Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem ... autonomiczny? – podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum”. (w:) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. M. Pawlak (red.). Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: 245-255.
- Podstawa Programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. 2010. [http://www.konferencje.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyki-obce\\_DW\\_04.2011](http://www.konferencje.men.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/jezyki-obce_DW_04.2011).
- Schaff, A. 1981. *Stereotypy a działanie ludzkie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Wilczyńska, W. (red.) 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Witkowska, M. 2009. „Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenie myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego”. (w:) *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzy-

- kowska (red.). Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: 129-139.
- Wrzesiński, W. 1994. „Sąsiad czy wróg. Ze studiów nad stereotypem Niemca w Polsce w XIX i XX wieku”. (w:) *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko/niemieckiego Sympozjum Naukowego 9-11 grudnia 1992*. F. Grucza i inni (red.). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego: 61-74.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wysocka, M. 2013. „Możliwości wykształcenia refleksyjnych uczniów przez refleksyjnych nauczycieli”. Wykład plenarny wygłoszony 10.09.2013 r. podczas konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego we Wrocławiu.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

**Mirosław Pawlak**  
**Anna Mystkowska-Wiertelak**  
**Jakub Bielak**

*Uniwersytet Adama Mickiewicza w Kaliszu*  
*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie*

## **PRZEKONANIA STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ NA TEMAT NAUCZANIA GRAMATYKI**

### **English majors' beliefs about grammar instruction**

Learners' beliefs concerning the process of learning and teaching a foreign language without doubt play a very important role since they can determine the effectiveness of the instructional techniques and procedures that are employed by teachers, thereby considerably influencing the outcomes of that process. This applies in equal measure to teaching all the language skills and subsystems, including grammar instruction, or, more generally, form-focused instruction. In view of such considerations, the aim of the present paper is to report the findings of a study which sought to tap the beliefs of 106 Polish students of English philology with respect to such issues as the choice of the syllabus, the degree of integration of focus on form with meaning and message conveyance, the ways in which grammar structures are introduced and practiced as well as the provision of corrective feedback on grammar errors. The data were collected by means of a questionnaire specifically designed for this purpose (Pawlak, 2012, 2013b), which contained both Likert-scale and open-ended questions related to all of these areas. The analysis of the data demonstrates that the participants manifest clear preferences with respect to the process of learning and teaching grammar, which, on the one hand, may provide a basis for introducing modifications into grammar classes taught to English majors, and, on the other, makes it possible to identify areas that should be given more emphasis in the course of educating future teachers of English.

**Keywords:** learner beliefs, grammar instruction, corrective feedback

**Słowa kluczowe:** przekonania uczących się, nauczanie gramatyki, korekta błędów

## 1. Wprowadzenie

Pomimo wielu ożywionych dyskusji, które miały miejsce w latach 70. i 80. ubiegłego wieku, zainspirowanych w dużej mierze teorią Krashena (1982) czy wynikami badań świadczących o tym, że proces przyswajania języka obcego nie przebiega linearnie i że istnieją pewne etapy rozwojowe, których nie da się zmodyfikować przy pomocy zabiegów dydaktycznych (patrz Long i Larsen-Freeman, 1991; Ellis, 1994, 2008), zdecydowana większość specjalistów stoi obecnie na stanowisku, że nauczanie gramatyki jest nie tylko przydatne, ale wręcz konieczne w pewnych kontekstach edukacyjnych (Pawlak, 2006a, 2008; Nassaji i Fotos, 2011; Pawlak, 2013b). Takie podejście znajduje swoje uzasadnienie w szeregu teorii i hipotez, które zostały zaproponowane na przestrzeni ostatnich kilku dziesięcioleci, takich jak na przykład hipoteza świadomego spostrzegania (Schmidt, 1990, 2001), hipoteza interakcyjna (Long, 1996), hipoteza produkcji językowej (Swain, 1995), teoria uczenia się sprawności (DeKeyser, 1998, 2010), teoria przetwarzania danych językowych (Pienemann, 1998), modele konekjonistyczne (Ellis, 2005) czy też teoria socjokulturowa (Lantolf, 2006; Lantolf i Thorne, 2006). Równie istotne są wyniki licznych badań empirycznych, jasno pokazujące, że nauczanie gramatyki może być skuteczne nie tylko w rozwijaniu wiedzy eksplicytnej (tj. świadoma znajomość reguł, której wykorzystanie jest możliwe wtedy, kiedy uczący się dysponuje odpowiednim czasem, tak jak ma to miejsce podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń), ale także implicytnej (tj. takiej, która jest nieświadoma, a przynajmniej w dużym stopniu zautomatyzowana, i może zostać bez problemu wykorzystana w spontanicznej komunikacji), a jego pozytywne efekty są trwałe (np. Pawlak, 2006a; Ellis; 2008, Larsen-Freeman, 2010; Nassaji i Fotos. 2011; Pawlak, 2013b).

Oczywiście, o wiele ważniejsze od pytania, czy należy nauczać struktur gramatycznych, jest pytanie, w *jaki sposób* nauczanie to powinno się odbywać, ponieważ trudno się nie zgodzić, że nie wszystkie sposoby wprowadzania i ćwiczenia tych struktur, czy korekty błędów popełnianych w ich użyciu są jednakowo skuteczne. Dlatego też teoretycy i badacze nie mogą się zgodzić co do całego szeregu kwestii, przy czym najważniejsze z tego typu kontrowersji ogniskują się na takich obszarach jak wybór struktur, które mają być nauczane (np. wszystkie czy tylko te, które sprawiają uczącym się problemy), optymalny czas rozpoczęcia interwencji (tj. już od samego początku, czy też dopiero na późniejszych etapach), intensywność nauczania struktur gramatycznych (tj. czy lepiej skupiać się na wybranej strukturze czy może różnych formach języka), miejsce gramatyki w programie nauczania (tj. wybór programu strukturalnego czy też zadaniowego), organizacja lekcji poświęconych gramatyce (np.

nauczanie gramatyki na początku czy też na końcu) i w końcu wybór najbardziej odpowiednich technik służących rozwijaniu wiedzy eksplicytniej i implicytnej (np. dedukcja a indukcja, produkcja a recepcja struktur gramatycznych, zadania komunikacyjne a tradycyjne ćwiczenia, techniki korekty błędów językowych) (Ellis, 2006; Nassaji i Fotos, 2011; Pawlak, 2013b). Co ważne, kwestie te są nie tylko przedmiotem sporów pośród specjalistów, ale są też na co dzień aktualne w trakcie lekcji i zajęć języka obcego, a przekonania uczniów i nauczycieli w tym zakresie mają niebagatelne znaczenie dla skuteczności stosowanych rozwiązań dydaktycznych, determinując w pewnym zakresie wyniki nauki. Biorąc to pod uwagę, celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania, które miało za zadanie określić przekonania studentów filologii angielskiej w odniesieniu do nauczania gramatyki, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień, które wciąż dzielą specjalistów.

## **2. Wcześniejsze badania nad przekonaniem uczniów dotyczącymi nauki gramatyki**

Zdecydowana większość przeprowadzonych do tej pory badań empirycznych poświęconych przekonaniom dotyczącym uczenia się i nauczania struktur gramatycznych koncentrowała się na opiniach nauczycieli (np. Burgess i Etherington, 2002; Borg, 2003; Pawlak, 2006b; Pawlak i Drożdżał-Szelest, 2007; Phipps i Borg, 2009), co zresztą wydaje się w pełni uzasadnione, biorąc pod uwagę fakt, że to właśnie oni podejmują decyzje, które struktury, kiedy i jak będą wprowadzane, jak również które z popełnianych błędów staną się przedmiotem korekty. Tym niemniej, jak słusznie wskazują Allwright i Bailey (1991), każda lekcja jest w jakimś zakresie współtworzona przez uczniów i nauczycieli, bo nawet wydawałoby się najbardziej skuteczne techniki czy też na pozór doskonale zaplanowane zadania mogą okazać się nieprzydatne, jeśli uczący się są do nich negatywnie nastawieni i dlatego nie będą wykazywali zaangażowania w trakcie lekcji. Z tego względu w pełni uzasadnione jest też podejmowanie prób określenia przekonań i preferencji uczących się w odniesieniu do różnych aspektów procesu uczenia się i nauczania gramatyki, a tego typu badań powinno być o wiele więcej niż obecnie. Z uwagi na ograniczone ramy niniejszego artykułu, poniżej przedstawiamy jedynie pewne trendy, które można zaobserwować w tego typu projektach badawczych, nie omawiając szczegółowo ich wyników.

Pierwsze badania w tym zakresie przeprowadzone były przy pomocy dobrze znanego kwestionariusza opracowanego przez Horwitz (1987), tzw. BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), który dotyczy przekonań

uczniów związanych z różnymi aspektami nauki języka obcego, ale zawiera też dwa stwierdzenia odnoszące się bezpośrednio do gramatyki, tj. „Nauka języka obcego polega przede wszystkim na zapamiętaniu reguł gramatycznych” oraz „Ważne jest, aby często powtarzać i ćwiczyć”, przy czym respondenci najczęściej się z nimi zgadzali (np. Peacock, 2001). Jeśli chodzi o badania poświęcone przekonaniom uczących się odnoszącym się do bardziej konkretnych kwestii związanych z nauczaniem gramatyki, takich jak wymienione powyżej, kilka z nich skupiało się na preferencjach dotyczących korekty błędów językowych. Przeprowadzili je między innymi Griffiths i Chunhong (2008), wśród chińskich studentów, i Pawlak (2010), wśród polskich uczniów w szkole ponadgimnazjalnej, i mimo różnych kontekstów i nieco odmiennej metodologii, ich wyniki były bardzo podobne, wskazując, że ich uczestnicy są przekonani o przydatności korekty, a zdecydowana większość z nich uważała, że powinna ona być przeprowadzana przez nauczyciela. W kolejnym projekcie badawczym, Pawlak (2012) porównał przekonania polskich i włoskich studentów filologii angielskiej dotyczące różnych aspektów nauczania gramatyki przy wykorzystaniu narzędzia opisanego w następnej sekcji. Wykazał on, że pomimo pewnych różnic, uczestnicy z obu krajów są przekonani o pozytywnej roli nauczania gramatyki i poprawiania błędów, są zwolennikami stosowania strukturalnego programu nauczania, wprowadzania struktur przy pomocy dedukcji, używania różnorodnych sposobów ćwiczenia tych struktur (tj. zarówno w tradycyjnych ćwiczeniach, jak i w komunikacji) i preferują natychmiastową korektę błędów przez nauczyciela. Bardzo ciekawe są także projekty badawcze, które przeprowadzili Loewen i in. (2009) oraz Spada i in. (2009) i to nie ze względu na uzyskane wyniki, ale z uwagi na fakt, że w obu przypadkach miały one na celu walidację nowych narzędzi zbierania danych na temat przekonań uczących się. Pierwszy z nich ogniskował się na przekonaniach dotyczących nauczania gramatyki i poprawiania błędów gramatycznych, podczas gdy drugi koncentrował się na kluczowym dla wielu teoretyków i badaczy rozróżnieniu pomiędzy nauczaniem, w którym wprowadzanie i ćwiczenie struktur gramatycznych poprzedza lub odbywa się po wykonaniu zadania komunikacyjnego oraz takim, w którym uwaga uczniów jest ukierunkowywana na daną formę w trakcie wykonywania takiego zadania (np. przez korektę błędów). Trzeba tutaj zaznaczyć, że skonstruowane w wyniku tych badań narzędzia stanowiły jeden z punktów odniesienia dla opracowania kwestionariusza wykorzystanego w opisanym poniżej projekcie badawczym, jak i innych przeprowadzonych przez jednego z autorów (Pawlak, 2012, 2013a).

Szczególnie przydatne są wyniki badań, w których przekonania uczących się związane z nauczaniem struktur gramatycznych były konfrontowane



z przekonaniem nauczycieli w tym zakresie. W jednym z nich, Schultz (1996) porównała preferencje amerykańskich studentów i ich nauczycieli, dowodząc że ci pierwsi są bardziej przekonani o skuteczności interwencji dydaktycznej aniżeli ci drudzy. Następnie potwierdziła te wyniki w kolejnym badaniu (Schulz 2001), którego uczestnikami byli zarówno Amerykańscy, jak i Kolumbijscy nauczyciele oraz uczniowie, wykazując jednocześnie wpływ czynników kulturowych, ponieważ okazało się, że Kolumbijczycy byli bardziej przywiązani do eksplicytnego (tj. świadomego) sposobu nauki i poprawiania błędów gramatycznych. Porównania przekonań uczniów i nauczycieli w zakresie nauczania form językowych, w tym przypadku w szkole średniej, dokonali też Liao i Wang (2008), tym razem na Tajwanie. Analiza danych uzyskanych za pomocą kwestionariuszy i wywiadów pokazała, że choć obie grupy uznawały nauczanie gramatyki za niezwykle ważne, uczący się woleli być od razu, bezpośrednio poprawiani przez nauczyciela, podczas gdy nauczyciele byli sceptycznie nastawieni do tego typu korekty, głównie z powodów afektywnych. I w końcu Pawlak (2013a), wykorzystując narzędzie użyte w opisanym w niniejszym artykule badaniu, porównał przekonania polskich studentów filologii angielskiej i wykładowców prowadzących zajęcia z gramatyki na studiach anglistycznych. Wykazał, że choć uczestnicy w obu grupach wierzą w pozytywną rolę nauczania form językowych, to istnieją również dość istotne różnice, jako że studenci byli bardziej przekonani o przydatności gramatyki w komunikacji, preferowali dedukcję a nie indukcję, cenili różne rodzaje praktyki językowej i byli zadania, że błędy powinny być natychmiast poprawiane przez nauczyciela.

### 3. Charakterystyka projektu badawczego

Jak już wspomniano we wstępie, w opisanym poniżej badaniu podjęta została próba określenia przekonań studentów filologii angielskiej w odniesieniu do nauczania struktur gramatycznych oraz korekty błędów pojawiających się w użyciu tych struktur. Koncentrowało się ono przede wszystkim na tych kwestiach, które wciąż są przedmiotem sporów pośród specjalistów, tj.:

- ogólnej roli nauczania gramatyki, również w odniesieniu do różnych sprawności;
- wyborze programu nauczania (tj. programie strukturalnym i zadaniowym);
- planowaniu lekcji gramatycznych (tj. zakresie integracji nauczania form językowych z przekazywaniem treści i znaczeń);
- wprowadzaniu struktur gramatycznych (tj. przydatności dedukcji i indukcji);

- ćwiczeniu struktur gramatycznych (tj. roli tradycyjnych ćwiczeń i zadań o charakterze komunikacyjnym, jak również recepcji i produkcji);
- sposobach poprawiania błędów językowych (tj. momentu korekty, jej źródła, a także konkretnych technik jej dokonywania).

W badaniu uczestniczyło 106 studentów filologii angielskiej na różnych latach studiów licencjackich, w tym 85 kobiet i 21 mężczyzn. Doświadczenie respondentów, jeśli chodzi o naukę języka angielskiego wynosiło około 10 lat, a średnia samoocena ich umiejętności w tym języku wynosiła 3,96 w szkolnej skali sześciostopniowej (1 – niedostateczna, a 6 – celująca). Biorąc pod uwagę fakt, że uczestnicy badania studiowali na różnych latach, a nawet na jednym roku często istniała przepaść pomiędzy najlepszymi i najslabszymi z nich, nie jest łatwo określić ich ogólny poziom zaawansowania, choć można przyjąć, że oscylował on między B2 i C1 według *Europejskiego opisu kształcenia językowego*. Jak jest to normą w przypadku studiów filologicznych, respondenci uczestniczyli w intensywnym kursie języka angielskiego, biorąc udział w zajęciach z gramatyki, fonetyki, konwersacji i pisania, a z uwagi na fakt, że realizowali specjalność nauczycielską, uczęszczali również na zajęcia z dydaktyki i metodyki języka obcego. Warto również w tym miejscu podkreślić, że nauczanie gramatyki odbywało się podczas odrębnych zajęć, często niezależnie od treści pozostałych modułów, i miało w dużej mierze tradycyjny charakter, co oznacza, że stosowany był tam strukturalny program nauczania, a po zapoznaniu się ze stosowanymi regułami studenci mieli możliwość ich użycia w różnego rodzaju ćwiczeniach, ale rzadko w zadaniach o charakterze komunikacyjnym.

Niezbędne dane zebrano przy użyciu specjalnie w tym celu opracowanego narzędzia, wykorzystanego we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych przez jednego z autorów (Pawlak, 2012, 2013a). Kwestionariusz ten miał na celu dostarczenie informacji dotyczących zarówno konkretnych faktów, takich jak długość nauki języka angielskiego, płeć i samoocena, jak i poglądów, tj. roli nauczania gramatyki i różnych aspektów nauczania tego podsystemu. Opracowano go na podstawie przeglądu literatury dotyczącej uczenia się i nauczania gramatyki (np. Ellis, 2006; Larsen-Freeman 2010; Nassaji i Fotos, 2011), jak również narzędzi stworzonych przez innych badaczy i wykorzystanych w projektach badawczych omówionych w poprzedniej sekcji (np. Schultz, 2001; Loewen i in., 2009; Spada i in., 2009). W ankiecie wykorzystano 30 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta, gdzie 1 oznaczało całkowity brak zgody, a 5 pełną zgodę, a także 4 pytania otwarte. Jeśli chodzi o te pierwsze, to dotyczyły one wszystkich obszarów, które określono w pytaniach ba-

dawczych, a więc ogólnej roli nauczania gramatyki, programu nauczania, organizacji zajęć poświęconych gramatyce, sposobów wprowadzania i ćwiczenia struktur gramatycznych oraz technik służących poprawianiu błędów gramatycznych<sup>1</sup>. Jeśli zaś chodzi o te drugie, to zaczerpnięto je w niezmienionej formie z badania, które przeprowadzili Loewen i in. (2009) i dotyczyły one powodów, dla których respondenci lubią bądź też nie lubią uczyć się gramatyki, jak również ich najbardziej i najmniej ulubionych sposobów pracy nad tym podsystemem. Trzeba też podkreślić, że narzędzie to poddano wcześniej pilotażowi, co umożliwiło doprecyzowanie pewnych stwierdzeń, podjęto próbę określenia jego trafności przez dogłębną analizę aktualnej literatury oraz konsultacje ze specjalistami, jak również rzetelności, poprzez obliczenie alfy Cronbacha, której wartość była zadowalająca ( $\alpha = 0.81$ ), co jest dowodem wewnętrznej spójności narzędzia. Zebrane w ten sposób dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Ta pierwsza polegała na wyliczeniu częstości występowania poszczególnych odpowiedzi w stwierdzeniach w skali Likerta (od 1 do 5), obliczeniu wartości procentowych tych odpowiedzi, a następnie dodaniu wartości oznaczających brak zgody (tj. „całkowicie się nie zgadzam” i „nie zgadzam się”) oraz zgodę (tj. „całkowicie się zgadzam” i „zgadzam się”), w wyniku czego udzielone odpowiedzi podzielone zostały na trzy kategorie, tj. „nie zgadzam się” (N), „zgadzam się” (Z) i „nie wiem” (NW). Analiza ilościowa dotyczyła pytań otwartych i polegała na określeniu pewnych tendencji w udzielanych przez uczestników odpowiedziach.

#### 4. Wyniki projektu badawczego

Już na samym początku należy stwierdzić, że uczestnicy badania byli przekonani o sporej roli gramatyki w procesie nauki języka angielskiego, o czym świadczy fakt, że ocenili tę rolę na 4,05 w skali pięciostopniowej. Taki wynik nie powinien zbytnio dziwić, biorąc pod uwagę fakt, że byli oni studentami filologii angielskiej, regularnie uczęszczali na zajęcia poświęcone temu tylko podsystemowi, a umiejętność poprawnego, ale też odpowiedniego użycia struktur gramatycznych jest każdego roku oceniana podczas egzaminu końcowego z praktycznej nauki języka angielskiego, zarówno na teście leksykalno-gramatycznym, jak i w różnego rodzaju pracach pisemnych i na egzaminie ustnym. W niniejszej analizie, odpowiedzi na stwierdzenia w skali Likerta, które stanowiły trzon kwestionariusza, pogrupowane zostały w zależności od obszaru, którego dotyczą, tj. ogólnej roli

---

<sup>1</sup> Konkretnie stwierdzenia zawarte w kwestionariuszu można znaleźć w tabelach, w których zamieszczono wyniki dotyczące poszczególnych obszarów będących przedmiotem zainteresowania autorów.

nauczania gramatyki, wyboru programu nauczania, planowania zajęć poświęconych gramatyce, wprowadzania struktur gramatycznych, ćwiczenia tych struktur i poprawiania błędów związanych z ich użyciem. Szczegółowe wyniki znaleźć można w tabelach 1-6, z których każda dotyczy jednego z wymienionych aspektów uczenia się i nauczania form językowych.

| Nr | Stwierdzenie  | Z   | NW  | N   |
|----|---|-----|-----|-----|
| 29 | Lubię się uczyć gramatyki.  | 61% | 24% | 15% |
| 25 | Jestem przekonany, że mój angielski szubko się poprawi, jeśli będę się uczył gramatyki i ćwiczył. | 66% | 26% | 8%  |
| 8  | Nauczyciele powinni poprawiać błędy gramatyczne podczas lekcji.                                   | 90% | 9%  | 1%  |
| 11 | Znajomość reguł wspomaga komunikację.   | 87% | 10% | 3%  |
| 17 | Znajomość gramatyki pomaga w zrozumieniu wypowiedzi innych osób.                                  | 72% | 23% | 5%  |
| 8  | Znajomość gramatyki pomaga mi w czytaniu.   | 90% | 9%  | 1%  |
| 1  | Zazwyczaj myślę o regułach, kiedy piszę w języku angielskim.                                      | 68% | 23% | 9%  |
| 4  | Lubię, kiedy nauczyciel poprawia błędy gramatyczne w mówieniu.                                    | 94% | 4%  | 2%  |
| 19 | Lubię, kiedy nauczyciel poprawia błędy gramatyczne w wypowiedziach pisemnych.                     | 97% | 1%  | 2%  |

Tabela 1: Rola nauczania struktur gramatycznych.

Nawet pobieżne spojrzenie na wyniki zamieszczone w tabeli 1. pokazuje, że studenci są przekonani o ważnym miejscu gramatyki w procesie nauki języka angielskiego, zarówno bardziej ogólnie, jak i w odniesieniu do różnych sprawności językowych. Świadczy o tym fakt, że aż 61% z nich stwierdziło, że lubi uczyć się gramatyki, a 66% było zdania, że opanowanie tego podsystemu pozwala na osiągnięcie wyższego poziomu zaawansowania. W odniesieniu do konkretnych sprawności, aż 90% studentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że znajomość reguł gramatycznych pomaga im w czytaniu ze zrozumieniem, 87% było przekonanych, że wspomaga ona komunikację, 72% dostrzegało jej pozytywną rolę w rozumieniu wypowiedzi innych osób, a 68% przyznało, że myśli o regułach gramatycznych w trakcie komponowania wypowiedzi pisemnych. Warto także odnotować, że zdecydowana większość respondentów (90%) jest przekonana, że nauczyciel powinien poprawiać błędy gramatyczne i to zarówno w wypowiedziach ustnych (94%), jak i pisemnych (97%). Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że tak pozytywne opinie mogły być w pewnym stopniu wynikiem faktu, że część studentów odnosiła się do zajęć z gramatyki, a nie do całego procesu nauki języka angielskiego oraz tego, że opanowanie niezbędnych struktur gramatycznych w wielu przypadkach decyduje o zaliczeniu lub nie egzaminu końcowego, a co za tym idzie konieczności powtórzenia roku.

Przekonania studentów filologii angielskiej na temat nauczania gramatyki

| Nr | Stwierdzenie  | Z   | NW  | N   |
|----|---|-----|-----|-----|
| 9  | Lubię koncentrować się tylko na strukturach, które stwarzają problemu w komunikacji.      | 17% | 34% | 49% |
| 27 | Lubię, kiedy nauczyciel daje podaje nam listę struktur, które będą nauczane podczas zajęć | 56% | 32% | 12% |

Tabela 2: Wybór programu nauczania.

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło preferowanego przez studentów rodzaju programu nauczania, przy czym kluczowe było tutaj rozróżnienie pomiędzy programem strukturalnym, gdzie systematycznie nauczane i ćwiczone są w zasadzie wszystkie ważniejsze struktury, a pewnym wyzwaniem może być jedynie ich uszeregowanie, oraz programem zadaniowym, w którym interwencja dydaktyczna ogniskuje się tylko na tych strukturach, które są uczącym się potrzebne bądź też które są powodem trudności w osiągnięciu celów komunikacyjnych. Jak pokazują dane w tabeli 2., uczestnicy badania są w większości przekonani o wyższości programu strukturalnego, bo 56% z nich stwierdziło, że lubi otrzymywać listę struktur, które mają być nauczane, podczas gdy tylko 17% było zdania, że wykładowca powinien skupiać się na formach języka, które są źródłem problemów w komunikacji. Warto tutaj jednak zwrócić uwagę na dość dużą liczbę osób niezdecydowanych (34% i 32%), co może świadczyć o tym, że część respondentów optowałaby za jakimś połączeniem obu typów programów, co zresztą wydaje się znajdować potwierdzenie w odpowiedziach udzielonych poniżej w odniesieniu do innych stwierdzeń w kwestionariuszu. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że takie, a nie inne preferencje mogą być wynikiem doświadczeń edukacyjnych uczestników badania, bo tak na poprzednich etapach edukacyjnych, jak i na studiach filologicznych, normą jest stosowanie programu strukturalnego, szczególnie w przypadku zajęć z gramatyki praktycznej.

| Nr | Stwierdzenie   | Z   | NW  | N   |
|----|--|-----|-----|-----|
| 7  | Chcę wiedzieć, nad jaką strukturą gramatyczną pracujemy.   | 81% | 16% | 3%  |
| 30 | Lubię uczyć się gramatyki w taki sposób, że najpierw otrzymuję wyjaśnienie, a potem mogę przećwiczyć użycie danej struktury. | 87% | 9%  | 4%  |
| 13 | Lubię uczyć się gramatyki w trakcie wykonywania ćwiczeń i rozwijania sprawności językowych.                                  | 67% | 23% | 10% |
| 28 | Lubię uczyć się gramatyki poprzez wykorzystanie struktur w zadaniach komunikacyjnych.  | 60% | 33% | 7%  |

Tabela 3: Planowanie zajęć poświęconych gramatyce.

Trudniejsze w interpretacji są odpowiedzi respondentów dotyczące sposobu organizacji zajęć z gramatyki praktycznej, które zostały przedstawio-

ne w tabeli 3. Z jednej bowiem strony, aż 81% studentów chce od razu wiedzieć, nad jaką strukturą gramatyczną pracują, a aż 87% zgadza się ze stwierdzeniem, że najpierw powinni zostać zapoznani z odpowiednimi regułami, a dopiero potem zacząć używać danej struktury w różnego rodzaju ćwiczeniach. Z drugiej jednak strony, 67% studentów stwierdziło, że lubi się uczyć gramatyki przez wykonywanie ćwiczeń i w trakcie rozwijania sprawności językowych, a 60 % stoi na stanowisku, że dobrze jest się uczyć gramatyki podczas wykonywania zadań komunikacyjnych. Widzimy więc, że choć także tutaj dominuje przekonanie o przydatności dość tradycyjnego nauczania gramatyki, w którym struktura jest najpierw wprowadzana, a potem stosowana w kontrolowanych ćwiczeniach i w końcu zadaniach komunikacyjnych, uczestnicy badania widzą też rolę dla organizowania zajęć według zasad podejścia zadaniowego, w którym kluczową rolę odgrywa tzw. *nacisk na formę języka* (Long, 1991) w sytuacji, gdy jest ona źródłem trudności (np. popełniony błąd, trudności z wyrażeniem zamierzonych myśli). Choć w tym przypadku (stwierdzenia 13 i 26) o wiele częściej pojawia się odpowiedź „nie wiem”, to można spekulować, że takie wyniki sugerują, że, w opinii studentów, zajęcia poświęcone gramatyce można planować w różny sposób, zależnie od tego, jaki ma być ich cel. Mogą one też sygnalizować preferencje uczestników co do innych zajęć wchodzących w skład praktycznej nauki języka angielskiego, bo przecież wydaje się dość oczywiste, że zwracanie uwagi uczących się na formy języka może się doskonale sprawdzać podczas zajęć z konwersacji czy nawet z pisania.

| Nr | Stwierdzenie   | Z   | NW  | N   |
|----|--|-----|-----|-----|
| 2  | Najlepiej jest odkrywać reguły gramatyczne razem z innymi.                                   | 37% | 41% | 22% |
| 5  | Lubię samodzielnie odkrywać reguły gramatyczne.  | 44% | 36% | 20% |
| 10 | Wolę czytanie i słuchanie tekstów, w których pojawia się dana struktura niż podawanie reguł. | 37% | 33% | 30% |
| 12 | Najlepiej, kiedy nauczyciel wyjaśnia reguły.   | 77% | 20% | 3%  |
| 14 | Użycie przez nauczyciela języka polskiego pomaga mi w zrozumieniu reguł gramatycznych.       | 49% | 34% | 17% |
| 16 | Uważam, że użycie odpowiedniej terminologii pomaga w zrozumieniu reguł.                      | 34% | 43% | 23% |
| 20 | Pomocne jest to, kiedy nauczyciel demonstruje użycie struktur gramatycznych.                 | 82% | 17% | 1%  |

Tabela 4: Wprowadzanie struktur gramatycznych.

Jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli 4., respondenci nie byli też do końca zgodni co do sposobu wprowadzania nowych reguł gramatycznych. Co prawda widać tutaj wyraźne preferencje na rzecz dedukcji, o czym świadczy fakt, że aż 77% respondentów stwierdziło, że najlepiej jest, kiedy nauczy-

ciel podaje i wyjaśnia określone reguły, a tylko 3% uważało, że to złe rozwiązanie. Tym niemniej, nie należy lekceważyć faktu, że 44% studentów było zdania, że przydatne jest samodzielne odkrywanie reguł, 37% zgodziło się ze stwierdzeniem, że woli czytanie i słuchanie tekstów, w których pojawia się dana struktura niż bycie zapoznawanymi z określoną regułą i również 37% wyraziło chęć odkrywania reguł i prawideł we współpracy z innymi. Trzeba tutaj jednak zauważyć, że w przypadku tych trzech stwierdzeń sporo było odpowiedzi negatywnych (od 22% do 30%), a wiele osób nie miało zdania (od 33% do 41%), co wydaje się jednak świadczyć o tym, że, być może pod wpływem poprzednich i obecnych doświadczeń, bardziej pożądane jest jednak podejście dedukcyjne, które zresztą, jak pokazują wyniki badań (patrz Pawlak, 2006a), wydaje się też być bardziej efektywne. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że pomimo dość przecież wysokiego poziomu zaawansowania, niemal połowa studentów (49%) uważa, że użycie języka ojczystego pomaga im lepiej zrozumieć struktury gramatyczne, a nieco bardziej zróżnicowane są poglądy dotyczące przydatności terminologii gramatycznej (34% – „zgadzam się”, 43% – „nie wiem” i 23% – „nie zgadzam się”). Niełatwy do wyjaśnienia jest również fakt, że aż 82% respondentów uważa, że pomocne jest to, kiedy nauczyciel demonstruje użycie struktur gramatycznych i choć, ze względu na brak stosownych danych, jest to tylko spekulacja, wydaje się, że studentom bardziej chodziło o podawanie jak największej liczby przykładów, a nie fizyczne pokazywanie znaczenia takiej czy innej formy językowej.

| Nr | Stwierdzenie  | Z   | NW  | N  |
|----|---|-----|-----|----|
| 3  | Wykonywanie tradycyjnych ćwiczeń (np. parafrazy, tłumaczenie) jest najlepszym sposobem nauki gramatyki. | 73% | 21% | 7% |
| 18 | Uważam, że ważne jest używanie struktur gramatycznych w komunikacji.                                    | 76% | 19% | 5% |
| 15 | Wolę najpierw zrozumieć, jak używana jest dana struktura zanim sam zacznę jej używać.                   | 94% | 5%  | 1% |
| 21 | Lubię, kiedy otrzymuje teksty, w których nowa struktura jest jakoś wyróżniona (np. kursywa, inny kolor) | 83% | 14% | 3% |

Tabela 5: Ćwiczenie struktur gramatycznych.

Analiza wyników dotyczących preferencji studentów w odniesieniu do sposobu ćwiczenia struktur gramatycznych, które zostały przedstawione w tabeli 5., pokazuje jeszcze raz, że widzą oni miejsce zarówno dla bardziej tradycyjnych ćwiczeń, jak i dla wykorzystywania zadań komunikacyjnych. Z jednej strony, świadczy o tym fakt, że 73% respondentów jest zdania, że ćwiczenia oparte na parafrazie, tłumaczeniu, czy podaniu odpowiedniej formy są najlepszym sposobem nauki gramatyki, a aż 94% uważa, że powinni

najpierw zrozumieć, jak używana jest określona struktura, zanim zaczną jej używać. Z drugiej jednak strony, widoczne jest też przekonanie, że niezbędne jest stosowanie nowych struktur w komunikacji (76%), a bardzo wielu respondentów chciałoby otrzymywać teksty, w których nauczana forma języka została w jakiś sposób wyróżniona, przez co mogą na nią zwrócić uwagę (83%), co z kolei dowodzi, że doceniają wartość uczenia się gramatyki przez recepcję. Jedną z możliwych interpretacji jest taka, że studenci widzą pozytywną rolę zarówno tradycyjnego nauczania, być może głównie podczas zajęć z gramatyki, jak i podejścia zadaniowego, na przykład podczas zajęć z konwersacji. Równie prawdopodobne wydaje się jednak wytłumaczenie, że są oni przekonani co do tego, że po wykonaniu tradycyjnych ćwiczeń powinien nadejść czas na wykorzystanie nauczanych struktur w komunikacji, co oznaczałoby ich przywiązanie do bardzo popularnej procedury, w której po prezentacji danej formy następuje kontrolowana praktyka, a następnie praktyka przez komunikację (ang. *presentation – practice – production*, czyli PPP). Biorąc pod uwagę realia nauczania języków obcych w polskich szkołach, w tym także na studiach filologicznych, takie wyniki mogą świadczyć o tym, że ten ostatni element, czyli spontaniczne użycie tej czy innej struktury, jest nazbyt często zaniedbywany, co utrudnia wykształcenie wiedzy implicytnej czy też odpowiednią automatyzację wiedzy eksplicytnej.

| Nr | Stwierdzenie  | Z   | NW  | N   |
|----|---|-----|-----|-----|
| 6  | Uważam, że nauczyciel powinien poprawiać jedynie te błędy, które utrudniają komunikację.          | 19% | 37% | 44% |
| 22 | Lubię, kiedy nauczyciel poprawia moje błędy, jak tylko je popełnię.                               | 69% | 24% | 7%  |
| 24 | Lubię, kiedy nauczyciel poprawia moje błędy po zakończeniu zadania.                               | 51% | 29% | 20% |
| 26 | Lubię, kiedy moje błędy gramatyczne są poprawiane nie przez nauczyciela, ale innych uczących się. | 8%  | 28% | 64% |

Tabela 6: Korekta błędów gramatycznych.

W końcu, jak pokazują wyniki zamieszczone w tabeli 6., respondenci są przekonani o pozytywnej roli korekty błędów językowych i to przede wszystkim takiej, w przypadku której mogą mieć pewność, że podana forma jest prawidłowa, a używane techniki jasno wskazują na źródło trudności i pozwalają im dokonać odpowiednich modyfikacji. Dowodzi tego fakt, że aż 69% respondentów jest zdania, że to nauczyciel powinien dokonywać korekty od razu po pojawieniu się błędu, a tylko 19% uważa, że powinien się on koncentrować jedynie na tych błędach, które utrudniają komunikację. Znamienne jest też odkrycie, że tylko 8% studentów chce być poprawianych



przez innych uczących się, a 64% tego nie chce, co może świadczyć o tym, że nie mają oni zaufania co do trafności korekty dokonywanej przez rówieśników, ale też o tym, że jest ona dla nich trudna do zaakceptowania ze względu na afektywnych, bo o ile bycie poprawianym przez nauczyciela wydaje się być czymś oczywistym podczas lekcji języka obcego, to już korekta dokonywana przez innego, może słabszego, uczącego się często może być bardziej stresująca. Trzeba też oczywiście zwrócić uwagę na fakt, że 51% studentów stwierdziło, że lubi, kiedy korekta następuje po wykonaniu zadania, ale nie musi to świadczyć o zanegowaniu przydatności natychmiastowego dostarczenia negatywnej informacji zwrotnej, ale po prostu o pozytywnej roli odłożonych w czasie sposobów poprawiania błędów.

Przechodząc do analizy odpowiedzi na pytania otwarte, która, z uwagi na ograniczenia w objętości niniejszego artykułu, może być jedynie fragmentaryczna, należy podkreślić, że również w tym przypadku widoczne jest głębokie przekonanie o pozytywnej roli nauczania gramatyki, o czym świadczą na przykład takie stwierdzenia jak: „Jeśli znam gramatykę, mogę powiedzieć to, co chcę”, czy też „Znajomość gramatyki pozwala mi na tworzenie bardziej precyzyjnych wypowiedzi”. Udzielone odpowiedzi pokazują także, że studenci przywiązują ogromną wagę do tradycyjnych ćwiczeń, polegających na transformacji czy tłumaczeniu, bo, jak to ujęła jedna z respondentek, „Wykonywanie ćwiczeń gramatycznych jest niezwykle potrzebne i pomocne”. Warto też podkreślić, że ci studenci, którzy zdecydowali się udzielić odpowiedzi na pytanie, jak nie lubią się uczyć gramatyki, a wcale nie było ich aż tak wielu, często kwestionowali rolę indukcji we wprowadzaniu struktur gramatycznych, uzasadniając to na przykład w następujący sposób: „Nie lubię odkrywania reguł, ponieważ mogę popełnić błąd, a to spowolni moją naukę”. Jak widać z podanych przykładów, wyniki analizy jakościowej potwierdziły w dużej mierze wyniki analizy ilościowej, pokazując, jak ogromną wagę studenci przywiązują do tradycyjnych sposobów uczenia się i nauczania gramatyki.

## 5. Wnioski i implikacje

Podsumowując, studenci filologii angielskiej biorący udział w opisanym powyżej badaniu, są przekonani o kluczowej roli gramatyki w nauce języka angielskiego i preferują tradycyjne w dużej mierze podejście do nauczania tego podsystemu języka, oparte o program strukturalny, stopniowe przechodzenie od prezentacji, przez kontrolowane ćwiczenia do komunikacji, wprowadzenie struktur poprzez dedukcję, wykonywanie tradycyjnych ćwiczeń i niezwłoczną korektę błędów przez wykładowcę. Nie oznacza to jed-

nak, że nie doceniają takiej organizacji zajęć, gdzie najważniejsze jest przekazywanie treści, co powoduje, że nauczyciel zwraca ich uwagę jedynie na te struktury, które są źródłem problemów, czy też używania określonych struktur w zadaniach komunikacyjnych, co rozwija umiejętność ich wykorzystania w czasie rzeczywistym. Takie wyniki można interpretować w dwojaki sposób, gdyż z jednej strony mogą one oznaczać przeświadczenie studentów co do konieczności połączenia strukturalnego i zadaniowego programu nauczania, ale z drugiej mogą świadczyć o ich niedosycie co do możliwości wykorzystania nauczanych struktur w komunikacji, po tym jak mieli już okazję wykonania wielu tradycyjnych ćwiczeń. Trzeba także pamiętać o tym, że takie, a nie inne przekonania respondentów mogły być wynikiem nie tylko ich doświadczeń edukacyjnych, ale również faktu, że mogli je oni odnosić zarówno do zajęć z gramatyki, jak i innych zajęć z bloku praktycznej nauki języka angielskiego, a niebagatelne znaczenie miał zapewne fakt, że gramatyka jest jednym z ważniejszych elementów ocenianych podczas egzaminu końcowego. Wydaje się również rzeczą oczywistą, że przekonania dotyczące uczenia się i nauczania mogą być w wielu przypadkach kwestią indywidualną, stanowiąc w takim czy innym stopniu odzwierciedlenie poziomu zaawansowania, celów nauki, stylów i strategii uczenia się, czy też oczekiwań wykładowców. W związku z tym, z całą pewnością ryzykowne mogłoby się okazać zalecenie, że tego typu preferencje powinny być bezkrytycznie brane pod uwagę podczas organizacji zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego. Z drugiej jednak strony, nie oznacza to, że takie przekonania można ignorować, choćby dlatego, że, mimo przywiązywania wagi do dość tradycyjnego nauczania gramatyki, wielu respondentów jest w pełni świadomych konieczności stosowania poznawanych form języka w komunikacji, co może świadczyć o tym, że sam proces nauczania struktur gramatycznych na studiach filologicznych jest zbyt tradycyjny i że za mało czasu poświęca się na stworzenie możliwości bardziej spontanicznego ich używania. Może to również oznaczać, że trzeba położyć o wiele większy nacisk na korelację tego, co dzieje się podczas zajęć z gramatyki i innych zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, tak aby studenci mieli szansę wykorzystać poznawane struktury w celu przekazywania autentycznych treści. Oczywiście niezbędną są także dalsze badania nad przekonaniem uczących się co do nauki gramatyki, takie które koncentrowałyby się na innych etapach edukacyjnych, wykorzystywałyby inne narzędzia poboru danych (np. wywiady) oraz brały pod uwagę rolę kontekstu, różnic indywidualnych, jak również to, że przekonania mogą podlegać ewolucji wraz z upływem czasu. Choć, z oczywistych względów, nigdy nie będzie możliwe pełne dostosowanie sposobu nauczania do preferencji uczących się i zapewne

nie zawsze byłoby to nawet pożądane, im więcej wiemy o ich preferencjach, tym bardziej skuteczna będzie interwencja dydaktyczna. Każde zajęcia są bowiem w takim czy innym zakresie współtworzone przez uczniów i nauczycieli, a zredukowanie potencjalnych różnic w oczekiwaniach obu stron z pewnością może się przyczynić do większej skuteczności procesu nauczania struktur gramatycznych. Takie badania mogą również dostarczyć cennych informacji dla osób kształcących przyszłych nauczycieli, gdyż kształtowanie przekonań już na tym etapie ma szansę przełożyć się na to, w jaki sposób struktury gramatyczne będą na co dzień nauczane.

## BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. and Bailey, K. M. 1991. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, S. 2003. „Teacher cognition in grammar teaching: A literature review”. (w:) *Language Awareness* 12: 96-108.
- Burgess, J. i Etherington, S. 2002. „Focus on grammatical form: Explicit or implicit?”. (w:) *System* 30: 433-458.
- DeKeyser, R. M. 1998. „Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar”. (w:) *Focus on form in classroom second language acquisition*. Doughty, C. J. i Williams, J. (red.). Cambridge: Cambridge University Press: 42-63.
- DeKeyser, R. M. 2010. „Cognitive-psychological processes in second language learning”. (w:) *The handbook of language teaching*. Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). Oxford: Wiley-Blackwell: 119-138.
- Ellis, N. 2005. „At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge” (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 27: 305-352.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. (wydanie pierwsze). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2006. „Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective”. (w:) *TESOL Quarterly* 40: 83-107.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. (wydanie drugie). Oxford: Oxford University Press.
- Griffiths, C. i Chunhong, Z. 2008. „Researching error correction in China: Procedure, product and pitfalls” (w:) *Investigating English language learning and teaching*. Pawlak, M. (red.). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu: 127-137.
- Horwitz, E. K. 1987. „Surveying student beliefs about language learning”. (w:) *Learner strategies in language learning*. Wenden, A. L. (red.). New York: Prentice Hall: 119-129.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

- Lantolf, J. P. 2006. „Sociocultural Theory and second language learning: State of the art”. (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 28: 67-109.
- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the sociogenesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2010. „Teaching and testing grammar” (w) *The handbook of language teaching*. Long, M. H. i Doughty, C. J. (red.). Oxford: Wiley-Blackwell: 518-542.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Liao, M.-C. i Wang, H.-C. 2008. „Differences in student and teacher perceptions of grammar instruction and error correction”. Referat wygłoszony podczas 25 międzynarodowej konferencji na temat uczenia się i nauczania języka angielskiego, Taiwan.
- Loewen, S., Shaofeng, L., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Seongmee, A. i Xiaoqing, C. 2009. „Second language learners’ beliefs about grammar instruction and error correction”. (w:) *Modern Language Journal* 93: 91-104.
- Long, M. H. 1991. „Focus on form: A design feature in language teaching methodology”. (w:) *Foreign language research in cross-cultural perspective*. de Bot, K., Ginsberg, R. i Kramsch, C. (red.). Amsterdam: John Benjamins. 39-52.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”. (w:) *Handbook of second language acquisition*. Ritchie, W. i Bhatia, T. (red.). San Diego: Academic Press. 413-68.
- Nassaji, H. i Fotos, S. 2011. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. London and New York: Routledge.
- Pawlak, M. 2006a. *The place of focus on form in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. 2006b. „Teaching grammar in Polish schools: Facing the reality”. (w:) *English language, literature and culture: Selected papers from PASE*. Fisiak, J. (red.). Poznań: Adam Mickiewicz University Press. 63-72.
- Pawlak, M. 2008. „Jak efektywnie nauczać gramatyki na lekcjach języka obcego w polskich szkołach?” (w:) *Neofilolog* 31: 77-85.
- Pawlak, M. 2010. „Learners’ perspectives on the role of error correction in the foreign language classroom: The importance of space, technique and timing”. (w:) *Exploring space: Spatial notions in cultural, literary and language studies. Volume 2. Space in language studies*. Ciuk, A. i Mołek-Kozakowska, K. (red.). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 316-325.
- Pawlak, M. 2012. „Cultural differences in perceptions of form/focused instruction: The case of advanced Polish and Italian learners”. (w:) *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning*. Wojtaszek, A. i Arabski, J. (red.). Heidelberg.: Springer. 77-94.
- Pawlak, M. 2013a. „Comparing learners’ and teachers’ beliefs about form-focused instruction” (w:) *Investigations in teaching and learning languages: Studies in*

- honor of Hanna Komorowska*. Gabryś-Barker, D., Piechurska-Kuciel, E. i Zybort, J. (red.). Heidelberg: Springer. 109-131.
- Pawlak, M. 2013b. „Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom”. (w:) *Psycholinguistics and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching. Studies in honor of Waldemar Marton*. Drożdżał-Szelest, K. i Pawlak, M. (red.). Heidelberg: Springer: 199-220.
- Pawlak, M. i K. Drożdżał-Szelest, K. 2007. „When I think about grammar... Exploring English department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching”. (w:) *Exploring focus on form in language teaching*. Pawlak, M. (red.). Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Peacock, M. 2001. „Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study”. *System* 29: 177-195.
- Phipps, S. i Borg, S. 2009. „Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices”. *System* 37: 380-390.
- Pienemann, M. 1098. *Language processing and second language development; Processability theory*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning” (w:) *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Schmidt, R. 2001. „Attention”. (w:) *Cognition and second language instruction*. Robinson, P. (red.). Cambridge: Cambridge University Press. 3-32.
- Schulz, R. 1996. „Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar”. *Foreign Language Annals* 17: 195-202.
- Schulz, R. 2001. „Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia” (w:) *Modern Language Journal* 85: 244-258.
- Spada, N., Barkaoui, K., Peters, C., So, M. i Valeo, A. 2009. „Developing a questionnaire to investigate second language learners' preferences for two types of form-focused instruction”. *System* 37: 70-81.
- Swain, M. 1995. „Three functions of output in second language learning”. (w:) *Principles and practice in applied linguistics. Studies in honor of Henry Widdowson*. Cook, G. i Seidlhofer, B. (red.). Oxford: Oxford University Press: 125-144.



**Wioletta A. Piegzik**

*Liceum Ogólnokształcące nr VII we Wrocławiu*

## **OD REFLEKSJI DO KONSTRUOWANIA WIEDZY I WSPÓLNOTY KOMUNIKACYJNEJ: WYNIKI BADANIA W DZIAŁANIU**

**From reflection to the construction of knowledge and communication  
community: The results of action research**

The purpose of the following paper is to consider the development of reflection in foreign language learners. Based on the results of action research, we show to what extent the performance of group tasks affected the perception of reality and influenced changes in the communication and learning behavior of participants of an action research project. Reflection is analyzed on the basis of statements contained in student diaries and transcriptions from video recording of discussions. This means that on the one hand, we are interested in the opinions, conclusions and evaluations made by learners, but on the other hand, we attach importance to the coherence between formulated judgments and practical group action. It is not uncommon that declarations are not in accordance with the activities undertaken and that, in consequence, their value is questionable. The paper also points to difficulties associated with becoming a reflective person as well as the restrictions connected with the scientific measurements of this process.

**Keywords:** reflection, constructivist perspective, task-based approach, action research, student's diaries

**Słowa kluczowe:** refleksja, perspektywa konstruktywistyczna, podejście zadaniowe, badanie w działaniu, dzienniczki uczestników badania

### **1. Wprowadzenie**

Rozwijanie refleksji i związanej z nią postawy refleksyjnej u uczących się języka obcego stanowi dla glottodydaktyki zagadnienie tyleż ważne, co trudne i kło-

potliwe. Ważne, ponieważ refleksyjny uczeń zastanawia się nad sobą jako osobą i uczniem oraz przebiegiem własnego uczenia się. Z reguły zna własne cele i potrafi obiektywnie oceniać własne działania. Samodzielnie organizuje sobie uczenie się, gdyż zdaje sobie sprawę, że od niego samego zależy przede wszystkim efekt końcowy. Jest najczęściej osobą świadomą i autonomiczną. Refleksja stanowi natomiast zagadnienie trudne i kłopotliwe, ponieważ stanowi ona proces wewnętrzny, jednostkowy i przez to subiektywny. Trudności pojawiają się więc przede wszystkim w obszarze metodologii, która ma pozwolić na rzetelne uchwycenie subiektywnego i indywidualnego procesu. Introspekcja nasuwająca się jako metoda badawcza, już nawet bez szczegółowej analizy, zdaje się być niewystarczająca lub przynajmniej wątpliwa. Dane uzyskane za jej pomocą mają charakter jednostkowy i dotyczą indywidualnego doświadczenia, skąd trudno o całościowe i niesubiektywne ujęcia, do jakich dąży nauka. Metody zaś zainspirowane behawioryzmem, kładące nacisk na obiektywizm i obserwację zachowań trącą niemocą poznania wewnętrznych procesów. Mogą one co najwyżej, „ostrzec nas przed możliwością metodologicznych błędów (...)” (Cassirer 1998:36) lub redukować ludzką myśl do mniej złożonych i przez to bardziej uchwytnych wymiarów.

Jak zatem postąpić, aby jednostkowe i subiektywne dane zyskały miano wiedzy cechującej się ogólnością oraz obiektywizmem? W jaki sposób uchwycić i opisać refleksję, zachodzące u ucznia zmiany dotyczące jego sposobu myślenia i postawy związanej z podejmowanymi działaniami będącymi skutkami odbytej refleksji? W artykule proponujemy badanie w działaniu jako metodę badawczą nad refleksją. Należy ono do grupy badań jakościowych, które ukierunkowane jest zarówno na poznanie określonego zjawiska, jak i na wprowadzanie zmian w badanej grupie poprzez świadome zarządzanie zasobami ludzkimi (zob. Wilczyńska i Michońska –Stadnik 2010: 150). W ramach badania w działaniu możliwe jest także koncentrowanie się zarówno na aspektach teoretycznych, jaki i praktyce. Wiąże się to z możliwością doboru różnorodnych narzędzi badawczych, które pozwalają na wieloaspektowe poznanie badanego zjawiska. W naszym wypadku chodzi o stymulowanie rozwoju refleksji uczących się poprzez pracę w grupie nad wspólnym zadaniem. Interesuje nas poznanie refleksji jako procesu mentalnego, który manifestuje się poprzez obserwowalne zachowania danej osoby, świadczące (lub nie świadczące) o odbytej refleksji. Wskazując na aspekt behawioralny nie mamy jednak na myśli ‘czystego’ podejścia ilościowego związanego np. z określoną liczbą powtarzanych zachowań danego typu, lecz ich jakość rozumianą w naszym wypadku jako np. otwartość na poglądy innych osób, wzajemną pomoc itp. Zakładamy, iż idąc właśnie tę drogą, tj. łącząc introspekcję i obserwowalne zachowania uczestników badania, zdołamy uzyskać w miarę możliwości wszechstronne i obiektywne spojrzenie na reflek-



się. Wychodzimy z założenia, że pominięcie introspekcji jako metody badawczej pomimo wspomnianych jej niedoskonałości jest niemożliwe, ponieważ „(...) *bez bezpośredniego uświadamiania sobie uczuć, emocji, postrzegania, myśli nie potrafilibyśmy nawet określić zasięgu psychologii*” (Cassirer 1998: 36). Natomiast brak odniesienia do obserwowalnych zachowań pozbawiłby nas pewności i obiektywizmu. Z tego powodu refleksję uczących się analizować będziemy na podstawie ich wypowiedzi zapisanych w dzienniczkach uczestników badania (poziom werbalizacji myśli i emocji) oraz na podstawie transkrypcji nagrań wideofonicznych ukazujących konkretne zachowania uczniów podczas pracy nad projektem (poziom działania). Proponowana dwutorowość ma także na celu ukazanie różnorodności i złożoności natury ludzkiej refleksji w analizowanym obszarze nauczania/uczenia się języka obcego w grupie. Innym natomiast celem jest uzasadnienie wstępnej hipotezy mówiącej o tym, iż wartość refleksji wiąże się z jej skutkami, czyli zmianami, jakie powoduje u uczącego się. Można bowiem posiadać nawyk zastanawiania się nad różnymi elementami/zdarzeniami, ale nie wdrażać wniosków z refleksji do praktycznego działania. Wartość takiej refleksji jest z pewnością dużo mniejsza.

Mając na uwadze powyższe, w niniejszej pracy refleksja zostaje analizowana wraz z obserwowanymi działaniami komunikacyjnymi i działaniami związanymi z uczeniem się będącymi następstwem owej refleksji. Świadomi jesteśmy, iż można nam w tym miejscu zarzucić nadmierną troskę o pragmatyczność ludzkiego myślenia i działania. Na nasze usprawiedliwienie podajemy jedynie fakt, iż uważamy, że nauczanie/uczenie się języków powinno podążać (oczywiście nie w sposób ślepy i bezrefleksyjny) za wymaganiami współczesnego świata i kultury, które promują umiejętności praktyczne i skuteczność działania oraz komunikowania się, nie pomijając przy tym wartości współdziałania z innymi dla uzyskiwania wyższych wyników i satysfakcji płynącej z pracy w grupie.

W konsekwencji powyższego, pierwsza część pracy poświęcona będzie refleksji rozumianej jako proces mentalny, mający swe źródło w kontaktach społecznych, a także próbie ukazania grupy uczeniowej jako miejsca sprzyjającego jej rozwojowi. W części drugiej opiszemy badanie własne oraz przedstawimy skutki odbytej przez uczniów refleksji. Zagadnienie rozwijania refleksji omówione zostanie w perspektywie zadaniowej, uwypuklającej jedność działania i komunikowania się oraz w perspektywie konstruktywistycznej wskazującej na fakt, że wiedza jest budowana przez osoby uczące się, które współpracują ze sobą, a nie zaś tylko przekazywana i zapamiętywana. Na koniec sformułujemy wnioski i omówimy napotkane w badaniu trudności.

## 2. Refleksja w nauczaniu/uczeniu się języka

Refleksja (lub też myślenie refleksyjne) pojawia się wtedy, kiedy osoba uważa lub odczuwa pewną trudność, niepewność lub wątpliwość, która staje się na tyle ważna dla tej osoby, że odczuwa ona potrzebę jej rozwiązania lub wyjaśnienia (zob. Dewey 1988: 36). Problem staje się wtedy celem myślenia i wypełnia myślenie swoją treścią. Refleksyjny uczeń, który napotyka na trudność, czy wątpliwość językową, zaczyna zastanawiać się. Niepewność i ciekawość zaczynają stanowić jedność. Uczeń przeszukuje więc pamięć, łączy nowe informacje z posiadaną już wiedzą, buduje przesłanki, będące podstawą do formułowania wniosków. Nierzadko także zaczyna poszukiwać informacji w różnych źródłach. Problemy dotyczą oczywiście nie tylko języka, ale i komunikacji w tym języku, relacji interpersonalnych, budowania kompetencji komunikacyjnych i ogólnych oraz wielu innych jeszcze kwestii.

Nasze doświadczenie nauczyciela wskazuje, że miejscem które sprzyja szczególnie pojawianiu się różnorodnych problemów, mogących stanowić podstawę do refleksji i w efekcie do budowania wniosków jest klasa językowa, w której uczenie się oparte jest na wspólnym wykonywaniu zdań. W klasie tej konfrontowane są różne opinie i potrzeby, ujawniają się różne osobowości i kompetencje. Wspólne zadanie stanowiące wspólny cel sprzyja więc współpracy (a więc i pokonywaniu różnic), ale też i powstaniu konfliktu kognitywnego (zob. szerzej: Piegzik, 2011) oraz ujawniania odmiennych zachowań komunikacyjnych i zachowań związanych z uczeniem się, mogących stanowić ważne doświadczenie dla każdego uczącego się w tej grupie. Doświadczenie to oparte na interakcjach uczącego się z innymi uczącymi i nauczającym stawiamy w centrum kształcenia językowego, wskazując na jego wartość poznawczą, afektywną i społeczną (por. także ESOKJ 2001). Przypuszczamy, że właśnie w takiej klasie językowej możliwe jest nie tyle nabywanie nowych informacji, powiększających wiedzę ucznia (oparte głównie na rozumieniu i zapamiętywaniu), ale samodzielne jej konstruowanie związane z analizą i krytycznym myśleniem. Mamy tutaj na myśli samodzielne operacje myślowe związane z interpretacją nowych danych, u podstaw których leżą wspólne interakcje werbalne. W ten sposób wiedza nie jest kompilacją danych, przekazywaną od jednej osoby do drugiej, ale stanowi spójny i logiczny konstrukt wytwarzany samodzielnie w toku refleksji osoby uczącej się.

W opisywanym przez nas poniżej badaniu nowe doświadczenie uczenia się języka poprzez wykonywanie zadań, jak również prowadzenie dzienniczków stało się dla wielu osób inspiracją do podejmowania szeregu refleksji, z których wynikała nowa wiedza oraz, jak się okazało w toku badania, tak-

że konieczność wnikliwego przemyślenia i praktycznego zbudowania wspólnoty komunikacyjnej, w której odbywał się proces uczenia się języka.

### **3. Badanie w działaniu jako metoda badania nad refleksją**

Głównym celem językowym przeprowadzonego przez nas badania było kształtowanie umiejętności uczestniczenia w działaniach negocjacyjnych, jednym zaś z celów pozajęzykowych - rozwijanie refleksji. Ze względu na specyfikę wyróżnionych celów, odwołaliśmy się do metodologii jakościowej. Obie wskazane umiejętności stanowią bowiem złożone procesy, na przebieg których wpływ mają czynniki wewnętrzne (myśli, emocje) oraz czynniki zewnętrzne (np. współpraca z innymi), które nie podlegają opisowi ilościowemu. W ramach metodologii jakościowej wybraliśmy badanie w działaniu, które wiąże się z podwójną rolą badacza-nauczyciela znajdującego się, na wzór podejścia etnograficznego, w badanym przez siebie środowisku (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 153), w którym możliwe jest monitorowanie 'od środka' i stosunkowo łatwy oraz stały dostęp do danych. Innym ważnym powodem wyboru metody badawczej był fakt, iż metoda ta pozwala na osadzenie wybranego przedmiotu badań w naturalnym, tj. znanym uczniom kontekście dydaktycznym pozbawionym elementów nowych i tym samym sztucznych, które mogłyby wpłynąć na zmianę zachowania. Nie bez znaczenia był również fakt, iż u podstaw wybranego badania znajduje się dialog ucznia z nauczycielem oraz uczniów ze sobą. Rozmowa, podczas której ma miejsce pogłębianie aspektów wspólnego i indywidualnego uczenia się/nabywania kompetencji rodzi zdolność do refleksji, z której wynika świadomość ucznia.

W zdefiniowanej kluczowej dla badania kategorii 'umiejętność uczestniczenia w działaniach negocjacyjnych' (por. Piegzik 2011:110-113) wyróżniliśmy umiejętności językowe (np. umiejętność współkonstruowania dyskursu w języku obcym) oraz umiejętności ogólne (np. umiejętność współpracy). Za kluczową umiejętność ogólną uznaliśmy umiejętność bycia osobą refleksyjną oraz stawania się osobą świadomą siebie i własnych zachowań. Wybraliśmy tę umiejętność jako nadrzędną, ponieważ z refleksji rodzi się świadoma wiedza, która może być podstawą do podejmowania nowych zachowań, korekty starych i w efekcie do rozwoju. Refleksja i wiedza zbudowana w jej następstwie pozwala uczącemu się na samokontrolę, samocenę, zdanie sobie sprawy ze swoich mocnych i słabych stron, w końcu także na samodzielne podejmowanie decyzji i branie za nie odpowiedzialności. W związku z powyższym badanie miało także na celu ukazanie, że lekcja języka obcego w grupie jest okazją do kształcenia kompetencji językowych oraz kompeten-

cji ogólnych, mogących mieć wpływ na cały (a nie tylko językowy) proces kształcenia oraz na rozwój umiejętności ważnych w przyszłym życiu zawodowym i osobistym ucznia. Jedno z pytań badawczych brzmiało:

**PS1:** *W jakim zakresie udział w pracy projektowej rozwinie u uczniów świadomość własnego uczenia się, tj. świadomość własnej motywacji do uczenia się języka w interakcji, stosowanych strategii, świadomość własnych zachowań komunikacyjnych oraz przebiegu uczenia się języka?*

Jako metodę nauczania/uczenia się wybrano pracę projektową, gdyż łączy ona komunikację z działaniem społecznym, nie rozdzielając procesu uczenia się i komunikowania. Nauka języka obcego nie polega już tylko na samym komunikowaniu się, gdzie język jest środkiem i celem, lecz na realizacji większego zadania, które wymaga od uczniów poszukiwania adekwatnych informacji, użycia różnych strategii, licznych przemyśleń odnoszących się do procedury wspólnych działań, wybranych materiałów, także refleksji nad sobą jako negocjatorem i partnerem we wspólnym uczeniu się i komunikowaniu.

### **3.1. Uczestnicy badania**

W badaniu udział wzięła grupa szesnastu uczących się, dla których język francuski stanowił drugi język obcy. W momencie rozpoczęcia badania uczniowie reprezentowali poziom A2, który pozwalał im na samodzielne budowanie prostych wypowiedzi na zrealizowane wcześniej tematy oraz proste interakcje w oparciu o poznane słownictwo oraz gramatykę. Uczestnicy badania znali metodę pracy projektowej i mieli w tym zakresie spore doświadczenie. Nigdy jednak nie wykonywali pracy projektowej w grupie uczeniowej w żadnym języku obcym. Świadomość niskiego poziomu zaawansowania językowego budziła początkowo u uczestników badania obawy. Ustąpiły one jednak, kiedy uczniowie poznali różne strategie komunikacyjne oraz kiedy ustalono, że wszelkie 'nieudane' próby komunikacyjne nie będą oceniane. Wszyscy wyrazili zgodę na nową metodę pracy, tj. wspólne wykonywanie zadań, na nagrywanie kamerą wideo etapu realizacyjnego, podczas którego dochodzi do największej ilości negocjacji treści i procedury działania oraz indywidualne prowadzenie dzienniczków uczestnika badania. Tematy zadań i prac projektowych związane były ściśle z obowiązującymi treściami kształcenia zawartymi w obowiązującej Podstawie Programowej, która na drugi język obcy wyznaczała dwie godziny w tygodniu.

### 3.2. Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano kilka narzędzi badawczych. Pierwszym była kamera wideo, na którą nagrywano fazę scalania uprzednio wynegocjowanych i przygotowanych zadań. Nagrania były każdorazowo wspólnie z nauczycielem oglądane i komentowane. Podczas dyskusji wyłaniano zachowania grupy, które przyczyniły się do sprawnego wykonania zadania oraz sprawnej komunikacji, jak również zachowania blokujące lub hamujące porozumienie i sprawną realizację projektu. Chodziło o rozbudzenie refleksji odnoszącej się do zachowań własnych oraz zachowań innych osób, do siebie jako osoby, jako ucznia oraz partnera komunikacyjnego.

Innym narzędziem badawczym był dzienniczek uczestnika badania, który prowadził każdy biorący w badaniu uczeń. Podczas opisywanego badania zdecydowano się na interaktywną formę prowadzenia dzienniczka, która zdaniem uczestników badania bardziej motywowała ich do systematycznego redagowania przemyśleń i obserwacji. Terminy oddawania dzienniczków nauczycielowi nie zostały odgórnie narzucone, choć uczący się wiedzieli, że częste redagowanie sprzyja systematycznemu rozwojowi refleksji i świadomości.

Rozwijaniu refleksji służyła także karta samooceny. Był to dokument opracowany przez uczestników badania i nauczyciela. Karta zawierała trzy grupy pytań odpowiadające trzem fazom pracy projektowej. Odpowiedzi były zamknięte i odnosiły się do stopnia opanowania danej umiejętności przez ucznia (np. potrafię wyrażać zgodę/niezgodę; potrafię harmonijnie i często przejmować głos w dyskusji). Samoocena uczącego się nie miała wpływu na ocenę nauczyciela. Kartę samooceny wypełniał każdy uczeń po zakończeniu każdej pracy projektowej. W praktyce, czyli podczas ośmiu miesięcy trwania badania, zrealizowano trzy prace projektowe i każdy uczeń wypełnił trzy karty samooceny.

Badanie poprzedzono i zakończono dyskusją w języku polskim. Celem pierwszej było rozbudzenie świadomości celów wspólnej nauki. Celem drugiej – podsumowanie pracy oraz refleksja nad osiągnięciami i możliwościami ich wykorzystania w przyszłości.

### 4. Wyniki badania

Z przeprowadzonego badania wynika, że klasa językowa, w której naucza się drugiego języka obcego, na który przypada znacznie mniejsza liczba godzin w całym cyklu kształcenia średniego niż na język pierwszy (w znakomitej większości język

angielski), może być miejscem jednoczesnego kształcenia kompetencji komunikacyjnej oraz kompetencji ogólnych, w tym umiejętności bycia refleksyjnym.

#### 4.1. Konstruowanie wspólnoty komunikacyjnej

Badanie ujawniło, że zarządzanie projektem przez uczących się nierozzerwalnie łączy się z przejmowaniem odpowiedzialności za komunikację. Nauczający nie jest już osobą zarządzającą konstruowanym w klasie dyskursem, która weryfikuje poprawność uczniowskich wypowiedzi, ale raczej obserwatorem, czasem doradcą. Rolę nauczyciela jako szefa komunikacji (fr. *chef de parole*), przejmują na zmianę poszczególni uczyący się, którzy współpracując z pozostałymi osobami w grupie, dążą do konstruowania wspólnoty komunikacyjnej, w której wszyscy mają prawo do swobodnego wyrażania własnych opinii. W ten sposób klasa nie jest daną, gotową, zastaną przez uczących się przestrzenią, którą zarządza nauczyciel i która zdeterminowana jest przez odgórnie narzucony program. Klasa staje się przestrzenią, która powstaje w wyniku działań komunikacyjnych jej uczestników. Przypomina ona rzeczywistość społeczno-kulturową pojmowaną w duchu konstruktywistycznym, gdzie ludzkie zbiorowości konstruują swoje wyobrażenia i/lub pojęcia świata i za pomocą których możliwe jest tworzenie poszczególnych elementów tego świata (zob. szerzej Wendland 2011: 13). Budowanie takiej wspólnoty łączy się w klasie językowej (podobnie jak w każdym kontekście życia społecznego) z posiadaniem zbieżnych celów oraz posługiwaniem się (nawet w ograniczonym zakresie) tym samym językiem. W naszym przypadku istotnym elementem jest również fakt świadomego dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi, w taki sposób, aby budowana rzeczywistość stanowiła przestrzeń, w której każdy może swobodnie rozwijać własne kompetencje. Opisywana w pracy wspólnota to zatem „mikro społeczność”, gdzie przebiega zorganizowane i zaplanowane kształcenie językowe, uwypuklające praktyczne działania implikujące w sposób naturalny interakcje werbalne. W prezentowanym badaniu nowe doświadczenie samodzielnego kierowania komunikacją i budowania wspólnoty zainspirowało do wyrażania szeregu opinii, nasunęło szereg wątpliwości i trudności. Poniżej cytujemy fragmenty wypowiedzi związane z refleksjami na ten temat różnych uczestników, którzy pełnili różne role we wspólnej pracy nad powierzonymi zadaniami<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cytowane w pracy przykłady zaczerpnięto z dzienniczków uczestnika badania przeprowadzonego badania w działaniu oraz z transkrypcji korpusu wideo zawartej w niepublikowanej rozprawie doktorskiej W. Piegzik (2011). *Interakcje negocjacyjne w pracy projektowej licealistów (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)*. Poznań: UAM.

KR: Mi, jako animatorowi, było trudno zachęcić kilka osób do rozmowy. Nie wiem, czy wynikało to z ich niechęci, strachu przed dyskusją, czy to ja wybierałam złe momenty. Poza tym wydaje mi się, że jak na nasze umiejętności do dyskusji, dość dobrze spełniłam swoją rolę. W następnej negocjacji spróbuję zachęcić do rozmowy wszystkich, a silnym osobowościom dać dodatkowe pole do popisu.

Cytowana wypowiedź jest przykładem refleksji nad sposobami pokonania napotkanych trudności komunikacyjnych. Widoczne są w niej próby formułowania przesłanek, które odnoszą się zarówno do uczestników grupy, jak i samej uczennicy. Uczestniczka badania poszukuje przyczyn trudności komunikacyjnych tak na zewnątrz, jak i wewnątrz samej siebie. Świadczyć to może – zgodnie z założeniami teorii atrybucji<sup>2</sup> – o jej myśleniu przyczynowo-skutkowym, które dąży do poznania obiektywnych racji oraz pokonania jednostronnych i schematycznych interpretacji. Niezależnie od przyczyny napotkanych trudności komunikacyjnych, animatorka znajduje rozwiązanie, które wiąże się z odmiennym podejściem do grupy nieaktywnej oraz które otwiera nowe możliwości dla części grupy aktywnej. Cytowana wypowiedź ma charakter osobisty, o czy świadczy narracja pierwszoosobowa i formuła pytań stawianych samej sobie.

Wnioski wynikające z odbytych refleksji są przez uczestniczkę badania wdrażane w praktykę dyskursywną. Służą one praktycznemu budowaniu wspólnoty komunikacyjnej, w której jest miejsce na rozwijanie kompetencji językowych i ogólnych. Oto przykład<sup>3</sup> (Tabela 1):

| Transkrypcja interakcji w języku francuskim                            | Tłumaczenie interakcji na język polski                              |
|--|---|
| KR. <i>quelle idée est meilleure' la gare<br/>ou(1.0)*l'église*</i>    | KR. <i>który pomysł jest lepszy' dworzec czy<br/>(1.0)*kościół*</i> |
| BG. <i>heu la gare</i>   | BG. <i>yy dworzec</i>   |
| AG. <i>la gare'</i>  | AG. <i>dworzec'</i>   |
| KR. <i>oui (.) parce que'</i>  | KR. <i>tak (.) ponieważ'</i>  |
| BG. <i>parce que la gare est (.) est important(.)<br/>et c'est heu</i> | BG. <i>ponieważ dworzec jest (.) jest ważny(.)<br/>i to jest y</i>  |
| AG. <i>pour visiter =</i>  | AG. <i>do zwiedzania =</i>  |
| BG. <i>= pour visiter</i>  | BG. <i>= do zwiedzania</i>  |

<sup>2</sup> W artykule odnosimy się do znanej powszechnie w naukach humanistycznych oraz społecznych teorii atrybucji, za ojca której zwykło się uważać Fritza Heidera. Teoria, najogólniej mówiąc, wyjaśnia w jaki sposób człowiek interpretuje zachowania własne oraz cudze.

<sup>3</sup> Ważniejsze symbole transkrypcyjne: (.) mikropauza, (2.0) pauza w sekundach, : przedłużenie dźwięku (liczba kropek zależna od skali przedłużenia), ' wznosząca się linia intonacyjna, = rozpoczęcie kolejnej wypowiedzi bez pauzy, »nie nie nie« wypowiedź szybsza od pozostałych, **tak** wypowiedź w języku polskim, (pour que) niepewne odczytanie słowa, [początek realizowanych jednocześnie wypowiedzi, \*l'église\* wypowiedź cichsza niż reszta wypowiedzi w jej otoczeniu, LES TITRES wypowiedź głośniejsza niż reszta w jej otoczeniu.

|   |   |
|---|---|
| AK. (xxx)<br>KR. <i>oui(.) et c'est c'est plus moderne que que l'église et c'est(.)différente chose(.) oui' et c'est bon pour présenter différentes choses(.)oui'</i><br>BG. <i>oui</i><br>AG. <i>oui</i> | AK. (xxx)<br>KR. <i>tak(.) i jest jest nowocześniejszy niż niż kościół i to jest (.) inna rzecz(.) tak' i do-brze jest przedstawić różne rzeczy (.)tak'</i><br>BG. <i>tak</i><br>AG. <i>tak</i> |
|---|---|

Tabela 1: Interakcje uczestników badania, podczas których konstruowana jest wspólnota komunikacyjna.

Jak wynika z cytowanego fragmentu, animatorka zachęca wszystkich uczestników do wypowiedzania się głównie poprzez częste i krótkie pytania. Pytania dotyczą opinii, zgody na podjętą decyzję lub też uzasadnienia opinii. Uzasadnianie związane z próbą budowania argumentacji widoczne jest w krótkim *parce que'* (ponieważ'), które wymusza na rozmówcy prezentację argumentu oraz które 'w zgrabny sposób' przedłuża lakoniczną wypowiedź. KR zgodnie z dokonanymi ustaleniami w dzienniczku nie narzuca rozmówcom swoich rozwiązań. Brak charakteru decyzyjnego widoczny jest w systematycznym zwracaniu się go grupy i chęci poznania jej opinii. Taki styl pracy sprzyja, jak można zauważyć w cytowanym fragmencie, współpracy uczestników, którzy pomimo niskiego poziomu zaawansowania językowego, dokonują, posługując się wyłącznie językiem francuskim, serii negocjacji treści, z których wynikają ustalenia do wspólnego projektu.

## 4.2. Konstruowanie wiedzy praktycznej

Zbudowana wspólnota komunikacyjna staje się w opisywanym badaniu miejscem obserwacji i praktycznych działań jej współtwórców. Obfituje ona w różnorodne dane inspirujące liczne refleksje. Z refleksji tych wynika świadoma wiedza uczących się, która systematycznie jest budowana i prezentowana w dzienniczkach uczestników badania. Wątkami najczęściej podejmowanymi są: strategie uczenia się języka, zasady skutecznej komunikacji, różnice pomiędzy komunikacją w języku rodzimym a obcym, rola języka ciała i komunikacji niewerbalnej oraz wiele innych. Oto przykład wypowiedzi uczestniczki badania, która w wyniku obserwacji grupy formułuje zasady komunikacji w grupie, a następnie stosuje je w praktyce.

BG: W komunikacji ważne jest uzyskanie jej efektu (ale takiego, który zadowala każdego z rozmówców – aby doszli do porozumienia). Rozmówcy powinni uważnie się słuchać, być interaktywni, z ciekawością się dopytywać drugiej osoby, patrzeć sobie w oczy (żeby rozmówca czuł, że się go słucha),



mówić przyjaznym tonem głosu, gestykulować (wtedy wypowiedź jest bardziej żywa), reagować na komunikaty (...).

Sformułowana wypowiedź stanowi próbę podsumowania tego, czym jest komunikacja w grupie i jakie cechy powinna ona posiadać. Z wypowiedzi wynika, że BG kładzie nacisk na skuteczność komunikacji, przez którą rozumie uzyskanie satysfakcjonującego dla wszystkich porozumienia. Jest prawdopodobne, że wniosek ten wynika z szeregu negocjacji odbytych w klasie, których celem był właśnie konsensus, a nie tylko wymiana informacji bez próby zakreslenia wspólnych wniosków. Znamienny być może również fakt, iż uczestniczka badania wskazuje nie tylko na efekt końcowy komunikacji, ale podkreśla wagę całego procesu dochodzenia do niego. Wśród działań sprzyjających skutecznej komunikacji wycicha ona zarówno te, które łączą się z interakcjami stricte werbalnymi (np. interaktywność), jak i te, które dotyczą działań para i niewerbalnych (ton głosu, kontakt wzrokowy, gestykulacja). Jest to zatem dość wszechstronne spojrzenie na komunikację ujawniające jej istotę (porozumienie) oraz elementy konstytutywne. Zachowania komunikacyjne BG i grupy, w której realizuje ona projekt ujawniają, że sformułowana przez nią wiedza o charakterze praktycznym znajduje swoje odbicie w konkretnych zachowaniach dyskursywnych (Tabela 2).

| Transkrypcja interakcji w języku francuskim  | Tłumaczenie interakcji na język polski  |
|--|---|
| <p>KP. okey'(1.0)nous(.)nous avons le projet'(1.0)<br/>c'est fini'</p> <p>Groupe. non</p> <p>AK. non</p> <p>JU. le titre (pokazuje palcem materiały)</p> <p>AK. [LES TITRES DES CHAPITRES (gestykuluje heh)</p> <p>BG. [les titres des chapitres</p> <p>JU. le titre (pokazuje miejsce na kartce, w którym trzeba wpisać tytuł)</p> <p>KP. okey(.) *nie wiedziałam* (sięga po materiały)</p> <p>BG. j'ai la proposition</p> <p>KP. oui'</p> <p>BG. pour Edith Piaf (...) la voix de la France(.) (gestykuluje ręką i uśmiecha się)</p> <p>KP. oui(.) okey(.) <b>może tu'</b></p> | <p>KP. okey'(1.0)mamy(.) mamy już projekt'(1.0) czy to koniec'</p> <p>Grupa. nie</p> <p>AK. nie</p> <p>JU. tytuł (pokazuje palcem materiały)</p> <p>AK. [TYTUŁY ROZDZIAŁÓW (gestykuluje heh)</p> <p>BG. [tytuły rozdziałów</p> <p>JU. tytuł (pokazuje miejsce na kartce, w którym trzeba wpisać tytuł)</p> <p>KP. okey(.) *nie wiedziałam* (sięga po materiały)</p> <p>BG. Mam propozycję</p> <p>KP. tak'</p> <p>BG. dla Edith Piaf (...) głos Francji(.) (gestykuluje ręką i uśmiecha się)</p> <p>KP. tak(.) okey(.) <b>może tu'</b></p> |

Tabela 2. Interakcje uczestników badania, podczas których wdrażana jest w praktykę skonstruowana wiedza na temat komunikacji.

Powyższy fragment ukazuje, iż grupa, w której uczestniczka badania (BG) pracuje nad projektem stanowi zespół osób współpracujących i aktywnie słuchają-

cych się. Próba zakończenia pracy przez animatorkę kończy się protestem grupy, która kontroluje realizację wszystkich przewidzianych zadań, w tym sformułowania tytułów do poszczególnych rozdziałów folderu o sławnych Francuzach. Głośniejsze i równoczesne wypowiedzi świadczą o ożywieniu komunikacji. W takiej też atmosferze uczestniczka BG wysuwa swoją propozycję, jej gestykulacja i uśmiech mogą świadczyć o naturalności zachowania. Fragment ujawnia, że sformułowane w dzienniczku wnioski nie są tylko deklaracjami, lecz kryją się za nimi konkretne zmiany zachowania, świadczące o dokonującym się rozwoju.

### 4.3. Konstruowanie wiedzy teoretycznej

Wśród wypowiedzi uczestników badania da się również wskazać takie, których autorzy dążą do sformułowań mających charakter ogólny i uniwersalny. Uczniowie ci odnoszą się do posiadanej już wiedzy z danej dziedziny, korzystają z nowego doświadczenia uczenia się w grupie oraz próbują skonstruować własne wnioski. Sformułowania tego typu nazwaliśmy 'konstruowaniem wiedzy teoretycznej', ponieważ odnieść je można do różnych teorii próbujących wyjaśnić proces uczenia się, zjawisko samoświadomości, także dyscyplin zajmujących się wymienionymi fenomenami np. do nauk kognitywnych. Wypowiedzi te mają także charakter wyjaśniający, cechujący opisy teoretyczne. A oto przykład:

PD: To że mamy świadomość swojego samokształcenia, a więc to czy wiemy, że jesteśmy np. wzrokowcem, słuchowcem, itd. itd., to nic innego jak świadomość swojego umysłu, a zatem i mózgu.

Uczestnik badania w swoich przemyśleniach utożsamia samoświadomość kształcenia ze świadomością posiadanego typu percepcyjnego. Takie odkrycie pozwala mu na odnalezienie paralelności pomiędzy wskazanymi zjawiskami intelektualnymi. Powyższy przykład świadczyć zapewne może o umiejętności transferu posiadanej już wiedzy biologicznej do obszaru uczenia się języka obcego i zdobywania kompetencji uczenia się w grupie. Samodzielnie wyprowadzone wnioski są dowodem odbytej refleksji, z której wynika świadomość siebie oraz posiadanej wiedzy<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O ile refleksję postrzegamy jako proces mentalny związany z przetwarzaniem informacji, któremu towarzyszy logiczne łączenie poszczególnych elementów/ogniw tego procesu, o tyle za jej skutek/efekt uważamy świadomość (*wiem już, że wiem* oraz *wiem, co wiem*). Z tego też względu niniejszą pracę należy uznać jako komplementarną do innej poświęconej zjawisku świadomości uczenia się języka obcego napisaną przez piszącą te słowa (Por. Piegzik: 2013).

## 5. Wnioski

Zrealizowane badanie w działaniu ujawniło, że rozwijanie refleksji u uczących się języka oparte na prowadzeniu dzienniczków i dyskusjach towarzyszących oglądaniu nagrań wideofonicznych pociąga za sobą modyfikacje w zachowaniach komunikacyjnych i zachowaniach związanych z procesem uczenia się. Z badania wynika, że istotną przyczyną dokonanych zmian była zbudowana wspólnie mikro społeczność umożliwiającą jej uczestnikom i konstruktorom możliwość świadomej obserwacji i krytycznej analizy wielu różnych stylów uczenia się i komunikowania, różnych poglądów i prezentowanych faktów. Zbudowana w klasie wspólnota komunikacyjna stanowiła przestrzeń nowych doświadczeń, miejsce poddania w wątpliwość dotychczasowych nawyków mentalnych (ang. *mental habits*), preferencji, ideologii, wartości, także zachowań komunikacyjnych w języku obcym (por. także Mezirow 2001; Duchesne 2010). Dla wielu uczestników badania stare nawyki (praca tylko dla siebie, realizacja tylko własnych celów, zapamiętywanie treści, zastanie klasy jako przestrzeni już zorganizowanej i kierowanej przez nauczyciela) okazały się nieskuteczne w nowej sytuacji uczenia się. Pełnienie zaś nowych ról w klasie wymusiło aktywność i myślenie w kategoriach wspólnego celu.

Z badania wynika, że o ile refleksja uczących się pociągnęła za sobą rozwój ich kompetencji ogólnych (zdolność i chęć do współpracy, poszerzenie wiedzy ogólnej, samoświadomość), o tyle postęp w zakresie rozwijania kompetencji językowej oraz dyskursywnej, przez którą rozumiemy umiejętność współkonstruowania poprawnego językowo i logicznie dyskursu, nie był końca równoległy. O ile pierwsze znaczące zmiany świadczące o rozwoju refleksji i kompetencji ogólnych są zauważalne już właściwie na przełomie drugiego i trzeciego miesiąca badań, o tyle przyrost umiejętności językowych następował wolniej i do końca ostatniego miesiąca badań uczący się mieli problemy z budowaniem zdań złożonych lub też dłuższych kilkuzdaniowych wypowiedzi. W wypowiedziach uczestników badania da się zauważyć przewagę prostych struktur leksykalno-gramatycznych oraz słownictwo o dużym stopniu pospolitości. Błędy są częste, głównie gramatyczne, nie zakłócają one jednak komunikacji. Uczący się często posługują się wyrażeniami eliptycznymi lub urywają rozpoczęte zdanie. Ich wymowa jest jednak z reguły poprawna, respektują oni np. zjawisko elizji czy łączenia międzywyrazowego. Należy również zaznaczyć, że pomimo wspomnianych trudności językowych uczestnicy badania osiągnęli sporą płynność językową, która pozwoliła im na sprawne budowanie wspólnego dyskursu. Myślimy tu o częstym przejmowaniu głosu przez różnych uczestników, odnoszeniu się do wypowiedzi poprzedników oraz składaniu propozycji do wspólnego projektu. Do innych

napotkanych trudności zaliczyć należy brak możliwości redagowania dzienniczka w języku francuskim. Poziom A2 uniemożliwił swobodne wypowiedzianie się na tematy dotyczące własnego uczenia się języka w grupie. Z tego względu w opisywanym w pracy badaniu nie dochodziło do transferu umiejętności: od umiejętności redagowania do wypowiedziania się. Przypuszczamy, że o ile umiejętności językowe uczestników badania byłby wyższe, tj. pozwalałyby na swobodne wypowiedzianie się w języku obcym w dzienniczkach, wyższy byłby także przyrost kompetencji językowych. Należy również zaznaczyć, iż niektórzy uczestnicy badania mieli także problem z systematycznością prowadzenia dzienniczków, co wynikało głównie z faktu, iż nie zdecydowano się na wyznaczanie konkretnych dat oddawania dzienniczka, uznając, iż refleksja rodzi się w określonych momentach, nie zaś 'na zawołanie'. Z dokonanej analizy wynika jednak, iż dane ilościowe (częstotliwość oddawania dzienniczka) są wprost proporcjonalne do pogłębionych refleksji i konstruowanych wniosków (dane jakościowe)<sup>5</sup>. Oznacza to, że im częściej dokonywane były zapisy, tym refleksja uczących się i ich świadoma wiedza były większe. Myślimy tu o wnioskach wynikających z dokonanych analiz, sformułowaniach odnoszących się do perfekcji własnej pracy i pracy w grupie, mniej zaś o relacjonowaniu faktów i subiektywnych ocenach.

W opisywanym badaniu narzędziem najbardziej stymulującym refleksję był dzienniczek. Dzienniczki zresztą, podobnie jak nagrania wideofoniczne dostarczyły także najwięcej danych pozwalających na analizę zagadnienia rozwijania refleksji u uczących się. Niski stopień stymulacji okazała się mieć natomiast karta samooceny. Wydaje się zatem, iż formuła gotowych odpowiedzi posiada w konfrontacji z formą otwartą dzienniczka dużą mniejszą moc stymulacji refleksji. Niski stopień stymulacji karty może jednak dziwić, ponieważ był to dokument opracowany przy współpracy wszystkich uczniów-uczestników badania oraz nauczyciela.

Reasumując, należy uznać, że grupowe wykonywanie zadań ukierunkowane na świadomą obserwację grupy i rozwój refleksji przyczyniło się do pogłębienia umiejętności ogólnych, językowych i dyskursywnych, zaś zbudowana wiedza praktyczna i teoretyczna stanowią bogaty dorobek każdego uczestnika opisanego tu badania.

## BIBLIOGRAFIA

- Cassirer, E. 1998. *Esej o człowieku. Wstęp do filozofii kultury*. przeł. A. Staniewska. Warszawa: Czytelnik.

---

<sup>5</sup> Por. szerzej Piegzik (2011:173-177).

- Council of Europe. 2003. *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Dewey, J. 1988. *Jak myślimy ?* przeł. Z. Bastgenowa. Warszawa: PWN.
- Duchesne, C. 2010. „L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle”. *Education et francophonie* vol. XXXVIII (1): 33-50. [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-033\\_DUCHESNE.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-1-033_DUCHESNE.pdf) DW 19.03.2013
- Mezirow, J. 2001. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon: Cronique Sociale.
- Piegiż, W. 2011. „Interakcje negocjacyjne w pracy projektowej licealistów (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)”. Niepublikowana rozprawa doktorska. Poznań: UAM.
- Piegiż, W. 2013. „Rola świadomości uczenia się a rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych : podejście zadaniowe” (w:) *Dydaktyka języków obcych a kompetencje ogólne* (red. J. Stańczyk i E. Nowikiewicz), Bydgoszcz: NKJO: 85-97.
- Wendland, M. 2011. *Konstrukttywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe IF UAM.
- Wilczyńska, W i Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Wprowadzenie. Kraków: Avalon.



**Aleksandra Wach**

*Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu*

## **ENHANCING LEARNERS' REFLECTIONS IN THE PROCESS OF LEARNING ELF PRONUNCIATION THROUGH TECHNOLOGY-BASED SELF-STUDY**

### **Enhancing learners' reflections in the process of learning EFL pronunciation through technology-based self-study**

This article reports the findings of a qualitative study aimed at investigating how the use of technology-based resources in out-of-class self-study by learners of English affects their level of reflectivity during the process of learning pronunciation. Using as a research tool learners' diaries submitted on Moodle, the study also explores the value of such diaries in promoting reflection in learners. The findings largely confirmed the considerable role played by technology-based self-study and diary writing in enhancing reflection on learning pronunciation in the participants. These reflections concerned their growing phonological awareness, the use of materials appropriate for pronunciation practice, pronunciation learning strategies, and the affective side of learning. The didactic implications include the need to employ a wide range of technology-based resources for self-study and to encourage learners to keep reflective diaries as part of their pronunciation instruction.

**Keywords:** reflection, pronunciation, self-study, technology-based resources, learning diary

**Słowa kluczowe:** refleksja, wymowa, samodzielne uczenie się, technologia, dziennik uczenia się

## 1. Introduction

The contemporary focus on learner-centeredness in foreign language education highlights the role of active learner involvement in the teaching process and stresses the role of learner reflection in effective learning. Reflection is considered to enrich the learning experience by encouraging learners' to think about what, why and how they learn, engaging their emotions, and highlighting the positive actions resulting from learning (Hinett, 2002; Ghaye, 2011). It helps learners acquire new insights from the material they study, apply new knowledge to their own experience, and learn more about their own learning processes. This, in turn, leads to "deep learning" (Moon, 2004) and lays the foundations for their taking more effective actions in the future. Learner reflectivity may be promoted in various ways, of which using technology-based resources and keeping a diary are often cited (Vitanova and Miller, 2002; Strampel and Oliver, 2007).

As suggested by researchers (e.g. Setter and Jenkins, 2005; Levis, 2007; Chun, 2012; Zhang, 2012), technology-based resources for learning pronunciation offer numerous benefits to learners, one of which is providing easy access to relevant L2 input. This considerably increases learners' exposure to natural, native-like speech (Derwing, 2008), which may contribute to raising learners' phonological awareness. Furthermore, self-study with technology allows learners to gain independence from teachers, providing them with opportunities to try out various pronunciation learning strategies and enhancing their motivation to learn pronunciation (Strampel and Oliver, 2007). These factors may also stimulate learners to reflect on their practice and progress.

This article describes the outcomes of a study which investigated the role of pronunciation learning undertaken by learners out of class through using Internet-based media as ways of promoting reflection about pronunciation learning processes. First, however, the concepts of reflection in learning L2 in general, and in learning L2 pronunciation with the use of technology in particular, are discussed.

## 2. The role of reflection in learning a foreign language

According to most definitions (e.g. Hinett, 2002), reflection encompasses thinking about learning and trying to understand what and why we learn. Reflective "mental processing" (Moon, 2004: 82) also has an affective dimension, as it embraces feelings and emotions associated with the newly learned knowledge, the material to be learned, one's learning processes, and the learning situation.



If reflection becomes a part of learning, it usually leads to further processing of ideas and, eventually, to an improvement in learning. As noted by Moon (2004: 82), reflection that is triggered by thinking about complex ideas often brings about specific outcomes, whether anticipated or unexpected, which help us shape our future actions by looking back at what has happened and linking this with present or future activity. The importance of reflecting on problem-oriented activity is stressed by Ghaye (2011), for whom reflection helps learners develop new insights into problems and find new ways of understanding them. Therefore, he sees reflection as “skilled practice that uses experience, knowledge and inquiry processes to increase our capability to intervene, interpret, and act positively on successes, problems, issues, and significant questions” (Ghaye, 2011: 20).

Ghaye (2011) concludes that reflection fosters the following kinds of learning: affective learning (by controlling feelings and emotions in the process of learning), cognitive learning (by developing different, and perhaps more creative ways of thinking), positive action learning (by turning thinking into action), and social learning (by learning with and from others). Highlighting the relationship between reflection and action, Moon (1999) notes that reflection is involved in experiential learning, which consists in constructing one's learning in a practical situation. In other words, this kind of learning allows learners to make sense of experience. Hinett (2002) states that reflection leads a learner from experience to understanding. Elements of reflective activity in experiential learning include, among others, noticing the need to tackle a problem, clarifying relevant issues, reviewing one's emotions, mentally processing knowledge and ideas, and, possibly, taking action that leads to improvement (Moon, 1999; 2004).

Summing up these ideas, Moon (2004: 86) states that reflection takes learners from “surface” to “deep” learning, which involves an orientation to meaning and a readiness to modify one's “cognitive structure”. In meaningful, reflection-based learning, material is reviewed and reconsidered from a new perspective or from one based on new experience. Therefore, it can be concluded that reflection creates favorable learning conditions by regulating the pace of learning and developing a “sense of ownership of learning” in the learner, thus making this experience more personal. Another point worth mentioning here is that reflection can stimulate metacognition; through reflection, learners discover more about their learning processes and strategies, and through critical self-evaluation embedded in reflection they recognize their own strengths and weaknesses as learners. Therefore, Moon makes the point that reflection is an element of “good quality learning”, contributing to the development of “appropriate learning behavior”.

Such learning is based on constructivist principles, as it challenges the learner, involves a restructuring of cognitive structures, and leads to active creation of meaning representations. Similarly, Dantas-Whitney (2002) sees the link between reflectivity and constructivist learning in that reflection leads the learner to the ability to construct their own ideas on the basis of existing knowledge. As Race (2002) puts it, reflection helps a learner internalize and personalize newly acquired knowledge.

As can be concluded from the discussion above, reflection is an ability that should be fostered in learners, at least in those who are mature enough to benefit from it in their learning processes. Kohonen (2007) lists several ways in which reflection can be developed, for example: writing diaries and reflective personal essays, keeping a portfolio, participating in drama activities, telling personal stories, investigating case studies, and taking part in reflective discussions in cooperative groups. In addition, technology-based materials, which are particularly suitable for self-study, as they are both authentic and stimulating, may also be useful in promoting reflective learning (Henett, 2002; Strampel and Oliver, 2007).

### **3. The role of technology in fostering reflection in L2 pronunciation learning**

The contemporary communicative paradigm in language learning and teaching offers numerous possibilities for designing pronunciation practice activities which are adjusted to learners' needs. These pedagogical options range from "surface" to "deep" learning activities, to use Moon's terminology (2004), described in the previous section. "Surface" activities are based on mechanical practice, such as repetition, imitation, or sound discrimination, and stimulate little reflectivity in learners. "Deep" activities, preferred mostly by more mature learners, can involve cognitive analysis and strategy training (Pennington, 1995; Seidlhofer, 2001; Jones, 2002), and are more likely to promote reflection on learning processes. Reflection is likely to be stimulated in L2 pronunciation instruction when conditions are provided for performing authentic tasks, for becoming involved in interaction with one's peers and other L2 users, and for receiving naturalistic feedback, all of which help learners to become critical listeners, improve their ability to notice and correct their own errors, and discover their own preferred ways of learning (Zhang, 2012).

Since a teacher's control over most of the factors that influence learners' development of pronunciation (such as age, L1, aptitude, etc.) is limited (Jones, 2002; Derwing, 2008; Wrembel, 2008; Pawlak, 2011), there is an urgent need to raise learners' awareness of the role of pronunciation in their

overall language development. Therefore, training learners in the use of effective pronunciation learning strategies and encouraging self-study are of the utmost importance. Out of the countless resources that learners can exploit in learning pronunciation, technology-based materials are particularly worth mentioning, because, as stated by Levis (2007: 184) in a discussion of the merits of computer-assisted pronunciation teaching (CAPT), “[c]omputers can provide individualized instruction, frequent practice through listening, discrimination and focused repetition exercises, and automatic visual support that demonstrates to learners how closely their own pronunciation approximates model utterances”.

Learners' access to naturalistic Internet-based input is the main focus of this article and of the study presented in the following section, rather than the numerous software applications typically discussed within computer-assisted language learning (CALL) (for reviews of such applications, see, for example, Levis, 2007; Chun, 2012). For this reason, only a selection of CALL applications, particularly those most suitable for self-instruction, will be mentioned here. Speech synthesis and automatic speech recognition (ASR) are the most common pronunciation training applications provided by technology. Speech synthesis programs are used for recognizing sound-symbol correspondences, and are useful in improving listening comprehension and sound production (Chun, 2006; Busa, 2008). ASR tools, which provide both audio and visual feedback, enable learners to compare their own pronunciation to sounds produced by native speakers, detect and correct their own mistakes, and thus are particularly appropriate for self-study in learning pronunciation (Chun, 2006; Ducate and Lomicka, 2009; Zhang, 2012). Podcasts are another tool typically used in pronunciation practice which offer numerous benefits to learners; they present pronunciation features in a contextualized way, and have been found to improve learners' pronunciation abilities and their attitudes toward pronunciation practice (Lord, 2008; Ducate and Lomicka, 2009). Sobkowiak (2012) discusses the great potential of the Second Life (SL) virtual environment in learning pronunciation. The author presents a series of activities with the use of Phonetically Augmented Virtual objects, such as sound files, test items, and transcriptions, set up within the virtual reality of SL. Immersion in the foreign language context, easy transfer to other learning conditions, and collaboration among users are the main advantages of the use of SL-based techniques in pronunciation training.

Technology creates numerous opportunities for learner self-study, including possibilities of increased exposure to spoken English. This seems to be a particularly relevant point, since the degree of exposure to L2 is an important factor in learning pronunciation, and in settings where English is a

foreign language, technology can, to a large extent, compensate for a lack of exposure to spoken L2 through naturalistic interactions. As stated by Derwing (2008: 357), “[i]n EFL and some EIL settings, media such as radio, television, movies, books on tape and the Internet may all provide a range of voices, dialects, and accents to augment classroom-based input”.

Although providing rich exposure to L2 is a great advantage of technology-based resources for learning pronunciation, it is not the only one. Apart from this, as noted by Setter and Jenkins (2005) and Strampel and Oliver (2007), the use of technology may change the traditional roles of learners and teachers, making learners more independent and active. It also provides access to good quality, relevant input, whose appeal additionally lies in the fact that it is often selected by the learners themselves; hence, this input may be perceived as more attractive and motivating for learners. Moreover, technology provides a “safe space” for learners to study pronunciation, without supervision from the instructor, while the flexibility and portability offered by technological devices contribute to the practicality of using technology-based input.

Pawlak (2011: 169-170) lists a number of factors which affect success in pronunciation learning, and which can be controlled, at least to a certain degree, by teachers and learners. It seems that these factors are also likely to foster reflective thinking within the context of learning pronunciation. These factors include enhancing the motivation to master foreign language sounds, getting enough in- and out-of-class exposure to spoken L2, raising learners’ awareness of pronunciation issues, selecting and applying appropriate learning strategies, and fostering learner autonomy. Technology-based resources thus seem to be a promising option for enhancing learner reflectivity, and, possibly, the effectiveness of how they learn pronunciation.

#### **4. The aims of the study**

The present study was based on action research, and its primary aim was to stimulate students’ reflectivity during the process of learning the pronunciation of English as a foreign language. More specifically, this involved increasing learners’ phonological awareness, encouraging them to use various metacognitive and cognitive strategies, to monitor the affective factors that accompanied pronunciation learning, and to discover which strategies worked best for them. Apart from these primarily educational aims, another objective was to evaluate the effectiveness of technology-based resources and the technique of keeping a diary as tools for enhancing reflection.

## 5. The design of the study

The participants of the study were 16 first-year students majoring in both Russian and English in a three-year BA program. Their level of English was roughly at the B2/C1 level. Once a week, the group attended a practical American English pronunciation course and a theory-oriented phonetics course in which they became acquainted with the phonological system of English. The study lasted for the 15 weeks of the summer term, and the main focus of instruction during this time, according to the course syllabus, was on practicing the consonants /θ/, /ð/ and /ŋ/, and all vowels. At the end of the academic year the students took an exam in spoken English, in which pronunciation was one of the components being assessed; therefore, it could be assumed that they were highly motivated to learn correct pronunciation.

The main teaching material used in the practical pronunciation classes was *Say It Right* (Sawala et al., 2012), a multimedia interactive English pronunciation course, which contains a number of recorded repetition drills, texts and many other tools for practicing either British or American English pronunciation, both in class and outside it. Apart from using this resource, students were assigned to listen to the *American English Pronunciation Podcast (by Seattle Learning Academy)* on a regular weekly basis; each week they were supposed to listen to one or two specifically assigned podcasts connected with the sounds that were practiced in class. They were also encouraged to listen to authentic materials in their own time as often as possible to ensure intensive exposure to American English pronunciation.

The students were also required to make weekly entries in diaries devoted to their pronunciation learning practice on the Moodle platform; the diaries they submitted became the data collection tool in the present study. According to Pavlenko (2007: 164-165), the power of autobiographical narratives, of which learner diary is an example, is that they “offer insights into people’s private worlds” and “highlight new connections between various learning processes and phenomena”, and thus were considered to be an appropriate research tool in this study. The language of the participants’ diaries was English. At the beginning of the study, that is, during the first class of the summer term, the students received training in writing language learning diaries (as none of them had ever kept a learning diary before), during which sample pronunciation learning diary entries (taken from Vitanova and Miller, 2002) were presented together with the following instruction which contained a list of prompts that they were encouraged to refer to when writing their diaries:

*In your diaries, please include the following points, to make them personal accounts of your pronunciation learning processes:*

- *Your specific ways of learning: what texts you listen to, what exercises you do, how you practice pronunciation outside class;*
- *What helps you learn pronunciation as well as the problems that you encounter;*
- *What you find easy and what you find difficult;*
- *What you like and what you dislike;*
- *Why you learn pronunciation, how important good pronunciation is for you;*
- *How confident you feel as a learner;*
- *Your frustrations, sources of stress and anxiety;*
- *Your successes and achievements, etc.*

## **6. Data collection and analysis**

Altogether, 128 diary entries were collected during the course of the study, and they constituted the research data in the present study. The entries varied considerably both in terms of length and the depth of reflection they expressed. While some were merely brief and dry accounts of what a student did to practice pronunciation during a given week, others were in-depth, vivid descriptions of learning procedures, thoughts, doubts and beliefs, often written with high levels of personal involvement and a sense of humor. Needless to say, the latter generated the bulk of the research data and will comprise a substantial part of the material referred to in this section. The diary entries yielded qualitative data, which were analyzed and coded according to the most frequent themes concerning the participants' pronunciation learning. The analysis of the data thus followed the basic principles of grounded theory (Dörnyei 2007), as they were coded to establish the frequency of particular pronunciation-learning themes and to detect the most commonly recurring ones. On the basis of this initial analysis, the following themes emerged: students' phonological awareness, the materials they used, ways of practicing pronunciation features, and affective factors involved in pronunciation learning. The findings will be presented under these headings.

## **7. The findings of the study**

### **Phonological awareness**

A number of the diary entries illustrate the students' reflections about their emerging awareness of the phonological system of English. This is evident in the following quotations from the students' diaries: "I find it very difficult to

produce the 'th' sounds. Firstly, I am not sure about what they really should sound like. Sometimes they seem to me to sound more like /v/ and /f/, sometimes the voiced one sounds to me exactly like the /d/ sound"; "I also tried to focus on my mistakes in producing "th" sounds and in my opinion, I've improved these sounds but I am still not as confident about them as I should be. However, I think I have some problems with /ɔ/ and /a/".

Some notes expressed reflections concerning work during classes, as in the following example, which concerns a comparison of selected English and Polish sounds: "During our last lesson of descriptive grammar of English we compared the Polish sounds and the English ones. I have to admit that I was quite surprised with how many differences there are between them. Even such sounds like /t/ or /ʃ/ differ in both languages and now I know that producing almost all of the English sounds requires a lot of practice".

The following quotations reveal motivation to learn more about the phonological system of English as a result of exposure to authentic input: "I have noticed that I pay more attention to pronunciation of the actors and singers. I could say that I became more aware of English and it is quite funny (or strange...) to watch a movie and think or say 'Oh look, it was the "schwa" sound! Did you hear it? I love the way she's pronouncing the "ash" sound!' I hope this is helpful in learning English pronunciation, because some people get a little annoyed watching movies with me..."; "From the research I've done after hearing characters [of a tv series] saying [jɑ:l], [æŋd] and [grt] all the time, it turned out that they come mostly from Georgia (GA) and, indeed, sound southern"; "Listening to Arctic Monkeys frontman's Yorkshire accent combined with Southern US accent and a little bit of Californian hip-hop can set me out of tune☺".

Some of the entries illustrated the doubts that the students had about pronunciation patterns: "Watching a movie, I was confused when one of the actors pronounced some words in a different way than we are learning. He is American, so maybe his dialect is characteristic to the place where he came from". Similarly, other diary entries highlighted the challenges of matching newly acquired knowledge with adequate perception, as well as with producing sounds in English, as illustrated by the following two quotes: "Yesterday I started reading 'Forrest Gump' in original and I felt strange sometimes because there were plenty of words that I wasn't able to pronounce and I tried to guess if there is a schwa, wedge or another sound"; "I've been practicing one vowel lately – it's called 'wedge'. I'm not really fond of this one, I guess... It's getting on my nerves because it's not 'obvious'. I don't like things that are not obvious! I admit that in the word 'come' it's visible (hearable, I would say),

but let's take 'does' into consideration. No, I don't think so... But if Americans say so, I cannot disagree. I just have to repeat it once again".

### **Materials used**

As stated before, apart from using the course materials from *Say It Right* and listening to podcasts on American English pronunciation as obligatory homework practice at least once a week, the students were strongly encouraged to get abundant exposure to natural authentic input in their free time. A large number of the diary entries show that the students deliberately looked for and listened to different kinds of texts in English in their own time. As the following examples show, television series (watched online or downloaded from the Internet) and songs were the favorite kinds of input: "Except for [sic] practicing 'th' for the recording (material from 'Say It Right', which wasn't as easy as I thought) and listening to the podcasts, I watched a lot this week: 3 or 4 episodes of 'The Walking Dead', a movie titled 'Zombie Strippers' (maybe not a very ambitious one, but still better than nothing and I like this kind of movies) with no subtitles turned on"; "Moreover, I watched a couple of English TV series – 'The big bang theory' and 'Pretty little liars'. Listening to actors who fluently speak American English helps me to remember some word formations as well as to practice correct pronunciation"; "In my free time I watched an episode of Conan O'Brien's web show 'Serious Jibber-Jabber' featuring Jack, White-American musician of Detroit origin with a clear midwestern accent who seems to be an excellent role model in this matter"; "Besides, every day I listen to American songs. My favorite bands are 'Guns and Roses' and 'The Killers'".

Apart from television series, movies and songs, some of the students mentioned making use of websites designed specifically to practice spoken English (e.g. [talkenglish.com](http://talkenglish.com)) or other materials from the Internet, such as TED talks, which were also exploited in classes. One student wrote: "I found other speeches, for example Bill Gates' or Steve Jobs' and I have to say that it is very inspiring to hear their ideas or feelings. Since that time I try to listen one or two speeches three times in week from Ted Talks". Audiobooks were also mentioned by the students as being useful for pronunciation practice: "Today I was listening to the audiobook 'A short story about nearly everything' by Bill Bryson. It took me quite long time, but I think the audiobook is worth listening to. Not only because of its interesting contents, but also the nice American accent of the reader"; "Whenever I can, on the tram, or walking in the street, I listen to audiobooks. In this way, I get a lot of exposure to American English pronunciation".



Electronic dictionaries were another learning aid referred to by the students in their diaries, as in this entry: "This week I've also decided to install the digital version of Professor Wells's Longman pronunciation dictionary on my computer and as it turns out, I should have done it long ago. It seems like just as 'Say it Right', it will be one of my basic tools for the purpose of improving my pronunciation".

Seeking contacts with native speakers and engaging in conversations with them, either in face-to-face or online interactions, was another source of input considered by the students as valuable for their pronunciation practice: "During Juwenalia festival I met a peer from America. I'm really glad about this not only because he keeps an eye (or an ear!) on my grammar and pronunciation, but he is also a cool guy"; "On the Language Exchange website I started a conversation with an American guy! He is from Chicago, so obviously he is eager to learn some Polish because he is surrounded by Poles. Finally, I have someone that I could practice my American accent with! The only problem is time change so unfortunately we don't have many opportunities to talk".

Finally, obligatory course materials were also frequently quoted by the students as valuable aids in learning pronunciation, which can be seen in these diary excerpts: "What is more, I listened to the 1<sup>st</sup> and the 2<sup>nd</sup> podcasts. I must admit that they are really interesting. The sentence 'Think about this thing, that thing and those things' was quite a challenge at the beginning, but now, I believe, I can pronounce it correctly"; "As usual, the 'Say It Right' multimedia course turned out to be helpful, clearly pointing out aspects that need to be worked on. Still a long way to go!"

### **Ways of practicing**

The materials employed by the students were exploited by them in different ways, some of which could be considered traditional strategies for working on pronunciation, such as repeating after the tape. These strategies were often applied in conjunction with the *Say It Right* course, which contains numerous repetition drills and was also used in this way in class. Transcribing words and repetition were the most frequently mentioned strategies, as illustrated by the following quote: "I wrote down all words with "nga" from the exercises and texts and transcribed them. Later on I practiced them, reading aloud single words first, then whole sentences. I hope it will be ok!"

The repetition strategy was also transferred to working with other kinds of materials, such as songs: "I did some exercises from *Say it Right* and, as usual, I listened to a lot of songs in English and tried to repeat after the singer". The value of background music as a way of providing input for less conscious pronunciation practice was also mentioned: "As always, I listen to

American music for most of the time, even when studying. I guess that it's one of the most effective ways of familiarizing oneself with American sounds, even when those sounds are only being played in the background without us really consciously noticing them”.

Referring to the transcription of words in a dictionary (usually, an electronic one) was also noted as a frequent and useful strategy. The following examples show that looking up the pronunciation pattern of words often accompanied other activities, such as reading or learning vocabulary: “Recently, when reading books in English, I check the meaning of new words and I always check their pronunciation in the online Longman dictionary”; “Having a pronunciation dictionary constantly turned on my pc is noteworthy [sic], as it has become my habit to look up new words in it when learning vocabulary or even when not studying”.

Some entries reveal the learners’ doubts concerning the usefulness of the strategies they used, as illustrated by these quotes: “I also talked to my roommate in English. I don’t know actually if I talked to her in a correct way because I tried to do it automatically, without focusing on pronunciation. I tried to feel as if I lived in the USA. So maybe it’s not so good for practicing pronunciation”; “This week I’ve watched a series in English, and a movie in English but with subtitles, so I’m not sure if it counts as practicing pronunciation”.

### **Affective factors**

The students’ affective reactions to learning pronunciation were the most frequent thematic strand in the pool of diary entries in the study. The students often wrote about what gave them pleasure in learning pronunciation: “I like practicing through listening to music because while I am doing this, I’m putting together something I like with something useful”; “I also watched the film ‘500 Days of Love’, and I’m pretty much convinced that I understood everything the actors were saying. I think that it’s a good way of improving your pronunciation: you’re resting and learning by doing one thing! [sic]”.

The students also wrote about what gave them satisfaction: “I’ve found a moment during the weekend to watch a new movie, ‘The Place Behind the Pines’. It felt really good when I needed no subtitles to understand the dialogs”; “Last Wednesday I met an American guy from Florida. I talked with him for quite a long time, and I had no problems with understanding him. This made me really happy, because I consider understanding natural, casual speech as one of the most important elements of language practice”.

Negative feelings were also expressed. These quotes illustrate some of the students’ concerns: “I listened to my weekly portion of podcasts, which I frankly find boring, but probably a valuable source of knowledge”; “I’ve

watched some TED conference lately. But it was science stuff, not really interesting for me. Maybe I should find something about cooking next time"; "This week I've been studying the "th" sounds. Frankly speaking those two are the ones of the toughest to master if not the toughest, especially when it comes to fast speech, and practicing them is really hard work"; "Today I was listening to a British radio program. There were guests from USA, so I was paying attention to their pronunciation. Sadly, I realized that I will probably never speak like them!" One student expressed her negative feeling associated with speaking to her colleagues in English: "Today I have been conversing in English with my friends. I still have a problem with talking in front of a group. I'm always getting stressed and have emptiness in my head then. I do hate it!" However, despite the deficiencies they noticed in their pronunciation, most of the students felt optimistic about the future prospects of their language performance as a result of practice: "Of course, my "th" is still not perfect, but I will make efforts to improve it. I hope that soon I will pronounce it clearly"; "I can't wait till no one recognizes that I'm an East-European girl ;)".

## 8. Discussion

The diaries encouraged the participants to reflect on numerous areas of their pronunciation learning experience. They developed, or at least, had a chance to demonstrate, the skill of relating knowledge gained in classes with what they learned during their personal, and often highly informal, learning situations out of class.

During self-study, which in most instances was based on technology-based materials, the learners critically re-evaluated their explicit knowledge of the English phonological system as well as the usefulness of certain kinds of input and ways of exploiting them for pronunciation practice. The new knowledge about the phonological system of English that they gained in their classes, together with the experience of listening to authentic native-speaker L2 performance through the Internet-based media, can be said to have stimulated a high degree of reflection in the participants, as was visible in their diaries. It is clear from the data that the students approached the sounds they were practicing with high levels of awareness. They reflected upon their perceptions of different sounds, and on the varieties of English they heard, as well as on differences between Polish and English sounds. A few of the students voiced interest in native speakers' accents and a willingness to learn more about them. This interest was apparently stimulated by the explicit knowledge that the students had gained in the process of learn-

ing pronunciation. It can be concluded that technology-based resources turned out to be valuable sources of exposure to relevant, authentic input, which generated the learners' interest, stimulated reflection about the phonological system of English, and motivated them to explore it further.

Throughout the diaries some students expressed consistent doubts evoked in a simultaneous processing of meaningful authentic input and explicitly concentrating on its phonological features. These doubts may be generating reflections on the possible causes of differences in pronunciation patterns in some words, or, more generally, on variability in the pronunciation of sounds in authentic native-speaker speech. Doubts about the appropriate perception or production of sounds, so frequently expressed in the diary entries, may be interpreted as indicating reflective thinking. Reflective learning involves trying different ways to understand the material, or, as expressed by Hinett (2002), making "the new piece of the jigsaw 'fit' into the existing picture that we have", in spite of the doubts and uncertainties this evokes.

Many of the reflections stimulated by self-study were about the learners' trying out different pronunciation learning strategies. It was evident that when the students felt free to choose their own materials for self-study, they discovered new ways of learning. This was largely facilitated by Internet resources, such as songs, movies, television series and audiobooks, as these turned out to be the most appealing and motivating to the students. It seems important to note here that much of what the students did during self-study reflected strategies they were encouraged to use in class, especially when making use of authentic materials. They had a chance to experiment with and reflect on these strategies on their own. This is worth highlighting, because, as stated by many researchers (Wrembel, 2008; Pawlak, 2011), the recognition of learning strategies and their effective use are important factors influencing success in learning.

Finally, the study revealed the great importance of the affective side of learning pronunciation, a factor which is, according to Vitanova and Miller (2002), largely neglected in studies on L2 pronunciation learning and teaching. The self-evaluation comments expressed both positive and negative feelings associated with learning, as well as giving examples of ways of controlling these emotions. It is evident from the quotations that interest in the materials was the main factor that motivated the students and, not surprisingly, the main criterion they applied to select input for self-study. The ability to comprehend natural, native-speaker speech was considered by the students as evidence of progress, and was a source of positive self-evaluation which gave them a feeling of accomplishment. Comments highlighting these kinds of positive feelings were frequent in the diaries, and

concerned both listening to Internet materials and contacts with native speakers. Negative emotions were triggered by a lack of involvement with some of the materials, the difficulty of the material they had to practice, and their frustration with sounding non-native.

## 9. Final conclusions and implications

The main conclusion that can be formulated on the basis of the research is that both self-study based on technology-mediated materials and the technique of writing diaries were found to stimulate student reflections on their pronunciation learning processes. The materials employed by the students for self-study stimulated reflections about different pronunciation patterns, similarities and differences between English and Polish sounds, the accuracy of the learners' own pronunciation, and the efficiency of the strategies they used. Although the obligatory class materials were evaluated by the students as useful, a deeper involvement was stimulated by authentic materials, such as movies, television series, and songs, selected by the students themselves.

The findings obtained in this study lead to a formulation of two didactic implications. The main implication stresses the role of technology-mediated materials for learners' self-study. Nowadays, when access to valuable, good quality input is relatively easy due to the advancements in technology, students need to be encouraged to look for appropriate materials, and trained in how to exploit them for self-study, as this may stimulate experiential learning in a motivating way. The other implication concerns the beneficial effects of the diary writing technique for fostering reflections in learners. Although reflective thinking is a challenge for learners, opportunities for its development must be created in order to facilitate improved learning and understanding.

## BIBLIOGRAFIA

- American English Pronunciation Podcast (by Seattle Learning Academy)* (dostęp: <https://itunes.apple.com/us/podcast/american-english-pronunciation/id276921054>, odczyt: 7.06.2013).
- Busa, M. G. 2008. „New perspectives in teaching pronunciation” (dostęp: <http://etabeta.univ.trieste.it/dspace/bitstream/10077/2850/1/bus%C3%A0.pdf>, odczyt: 3.07.2013).
- Chun, D. 2006. „Technological advances in researching and teaching phonology”. (w:) Pennington, M. C. (red.). *Phonology in context*. Luton: Palgrave Macmillan. 274-299.
- Chun, D. 2012. „Computer-assisted pronunciation teaching”. (w:) Chappelle, C. (red.). *The Encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell. 823-834.

- Dantas-Whitney, M. 2002. „Critical reflection in the second language classroom through audiotaped journals”. (w:) *System* 30: 543-555.
- Derwing, T. 2008. „Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners”. (w:) Hansen Edwards, J. I. i Zampini, M. (red.) *Phonology and second language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 347-369.
- Dörnyei, Z. 2007. *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ducate, L. i Lomicka, L. 2009. „Podcasting: An effective tool for honing language students’ pronunciation?”. (w:) *Language Learning & Technology* 13: 66-86.
- Ghaye, T. 2011. *Teaching and learning through reflective practice. A practical guide for positive action (2nd edition)*. London and New York: Routledge.
- Hinett, K. 2002. *Improving learning through reflection – part one*. The Higher Education Academy. (dostęp: [http://heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/data\\_base/id485\\_improving\\_learning\\_part\\_one.pdf](http://heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/data_base/id485_improving_learning_part_one.pdf). odczyt: 3.07.2013).
- Jones, R. 2002. „Beyond “Listen and Repeat”: Pronunciation teaching materials and theories of second language acquisition”. (w:) Richards, J. i Renandya, W. (red.). *Methodology in language teaching. An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 178-187.
- Kohonen V. 2007. „Learning to learn through reflection – an experiential learning perspective”. (w:) *Preparing teachers to use the European language portfolio – arguments, materials and resources*. New York: Council of Europe Publishing (dostęp: [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/00\\_10/05/Supplementary%20text%20E.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/05/Supplementary%20text%20E.pdf), odczyt: 20.08.2013).
- Levis, J. 2007. „Computer technology in teaching and researching pronunciation”. (w:) *Annual Review of Applied Linguistics* 27: 184-202.
- Lord, G. 2008. „Podcasting communities and second language pronunciation”. (w:) *Foreign Language Annals* 41: 364-379.
- Moon, J. 1999. *Reflection in Learning and Professional Development, Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Moon, J. 2004. *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. New York: Routledge Falmer.
- Pavlenko, A. 2007. „Autobiographic narratives as data in applied linguistics”. (w:) *Applied Linguistics* 28: 163-188.
- Pawlak, M. 2011. „Students’ successes and failures in learning foreign language pronunciation: Insights from diary data”. (w:) Arabski, J. i Wojtaszek, A. (red.). *The Acquisition of L2 Phonology*. Bristol: Multilingual Matters. 165-182.
- Pennington, M. 1995. „Recent research in second language phonology: Implications for practice”. (w:) Morley, J. (red.). *Pronunciation, pedagogy and theory: New views, new directions*. Alexandria, VA: TESOL. 94-108.
- Race, P. 2002. „Evidencing reflection: putting the ‘w’ into reflection”. (dostęp: <http://escalate.ac.uk/resources/reflection/>, odczyt: 12.08.2013).

- Sawała, K., Szczegółka, T., Jankowski, M. i Weckwerth, J. 2012. *Say it right - multimedialny kurs wymowy i słownictwa angielskiego wersja 3.0. poprawiona (+ DVD-ROM)*. Poznań: SuperMemo World - Oficyna Wydawnicza Atena.
- Seidlhofer, B. 2001. „Pronunciation”. (w:) Carter, R. i Nunan, D. (red.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 55-65.
- Setter, J. i Jenkins, J. 2005. „Pronunciation”. (w:) *Language Teaching* 38: 1-17.
- Sobkowiak W. 2012. *Five years in second life, or: phonetically augmented virtuality in second life english as a foreign language*. On-line: Scribd. (dostęp: <http://www.scribd.com/doc/108718699/Paving-EFL-in-SL>, odczyt: 6.02.2013).
- Strampel, K. i Oliver, R. 2007. „Using technology to foster reflection in higher education”. (w:) *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007*. (dostęp: <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/strampel.pdf>, odczyt: 6.06.2013).
- Vitanova, G. i Miller, A. 2002. „Reflective practice in pronunciation learning”. (w:) *The Internet TESL Journal* 8. (dostęp: <http://iteslj.org/Articles/Vitanova-Pronunciation.html>, odczyt: 6.06.2013).
- Wrembel, M. 2008. „In search of effective strategies for L2 pronunciation teaching and learning”. (w:) Pawlak, M. (red.). *Investigating english language learning and teaching*. Poznań-Kalisz: Adam Mickiewicz University Press. 179-194.
- Zhang, F. 2012. „Combining the body and mobile technology to teach English pronunciation”. (w:) Zhang, F. (red.). *Computer-enhanced and mobile-assisted language learning: emerging issues and trends*. Hershey PA: IGI Global: 202-219.





**Mieczysław Gajos**

Uniwersytet Łódzki

**Katarzyna Karpińska-Szaj**  
**NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH**  
**UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ**  
**W SZKOŁACH OGÓLNODOSTĘPNYCH**

POZNAŃ: WYDAWNICTWO UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA,  
2013, STR. 240.

Najnowsza monografia Katarzyny Karpińskiej-Szaj *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych* dotyczy istotnych naukowo-społecznych kwestii związanych z niepełnosprawnością ucznia w kontekście glottodydaktycznym. Problematyka tytułowa monografii nie była przedmiotem wcześniejszych kompleksowych opracowań ani ze strony pedagogów, ani ze strony glottodydaktyków czy językoznawców. Tym samym, publikacja Katarzyny Karpińskiej-Szaj stanowi całościowe, całkiem nowe i oryginalne spojrzenie na zagadnienia dotyczące procesu przyswajania języków obcych (JO) przez uczniów z określonymi, zdiagnozowanymi deficytami zdrowotnymi.

Książka *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych* wychodzi naprzeciw zmianom, które zachodzą w polskim systemie oświatowym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami. Dostrzeżenie tych potrzeb przez władze resortu edukacji i podejmowanie działań na rzecz dostosowywania się placówek oświatowych ogólnodostępnych dla potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, proponowanie nowych programów kształcenia, poszukiwanie optymalnych form pracy z uczniami, czy też opracowanie zaleceń w zakresie dostosowywania szeroko rozumianej organizacji życia w szkole do różnorodnych potrzeb uczniów, także tych tzw. „specjalnych” jest ważnym sygnałem umożliwiającym realne wdrożenie idei integracji w polskim systemie edukacyjnym na różnych szczeblach kształcenia.

Integracja, o której mowa niesie za sobą konieczność nowego spojrzenia na klasę jako środowisko uczniowskie, w którym mogą przebywać uczniowie o różnym stopniu niepełnosprawności, różnych potrzebach, ale także różnych możliwościach ich zaspakajania czy realizacji. Stąd całkiem oczywiste wydaje się postulowanie indywidualizacji procesu dydaktycznego w grupach, w których znajdują się dzieci z niepełnosprawnością.

W kontekście realizowanego w systemie klasowym procesu nauczania/uczenia się języków obcych, niezbędne wydaje się odpowiednie przygotowanie nauczycieli JO, które pozwoli im na zdobycie dodatkowej wiedzy, określonych umiejętności, tak aby sprostać wyzwaniom jakie stawia przed pedagogiem obecność w szkole ogólnodostępnej ucznia/uczniów z różnorodnymi deficytami zdrowotnymi.

Ponieważ opracowanie Katarzyny Karpińskiej-Szaj wnosi wiele istotnych treści w omawiane zagadnienie z punktu widzenia glottodydaktycznego, dostarczając czytelnikowi ciekawych i oryginalnych wniosków mających niepodważalną wartość teoretyczną i praktyczną, recenzowana książka powinna zainteresować szerokie grono odbiorców od studentów neofilologii po czynnych nauczycieli języków obcych, osoby odpowiedzialne za kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli JO, a także decydentów mających wpływ na organizację procesu kształcenia w polskiej szkole. Uważam, że lektura książki mogłaby być również pomocna dla rodziców, chcących lepiej zrozumieć uwarunkowania i konsekwencje płynące z proponowanych rozwiązań integracyjnych.

Monografia *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych* została podzielona na cztery rozdziały:

1. Integracja uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych.
2. Edukacja językowa w szkolnej integracji indywidualnej.
3. Nauczanie języków obcych, a działania terapeutyczne.
4. Skuteczność nauczania języków obcych uczniów z niepełnosprawnością.

Autorka omawia w nich kolejno argumenty przemawiające za integracją uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych, charakteryzuje wyzwania jakie przed szkołą stawia obecność ucznia/uczniów ze specjalnymi potrzebami, ale także dostrzega pewne ograniczenia i utrudnienia jakie może napotykać idea integracji edukacyjnej w polskim systemie oświaty. Dlatego też za w pełni uzasadnione i cenne należy uznać przytoczenie przez Katarzynę Karpińską-Szaj w pierwszym rozdziale swojej książki prac ustawodawczych regulujących organizację kształcenia integracyjnego, dostosowywania szkół i realizowanych w nich programów do rzeczywistych potrzeb uczniów, sprzyjających wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością.

Po zarysowaniu sytuacji uczniów z niepełnosprawnością w kontekście organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w polskim systemie oświatowym oraz wdrażanych systemowo uregulowań prawnych, Autorka skupia swoją uwagę w rozdziałach od drugiego do czwartego na zagadnieniach dotyczących procesu glottodydaktycznego uczniów z niepełnosprawnością. Ze znawstwem przedmiotu, bazując na wieloletnich swoich wcześniejszych badaniach oraz doświadczeniach przybliża czytelnikowi istotne zagadnienia dotyczące organizacji procesu nauczania/uczenia się języka w zintegrowanych zespołach uczniowskich: definiuje cele nauczania JO uczniów z niepełnosprawnością, omawia zasady indywidualizacji, wskazując przy tym na konieczność zintegrowanego podejścia do procesu nauczania/uczenia się języków obcych dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pisząc o konieczności rozwijania kompetencji językowych uczniów, Autorka podkreśla płynące z faktu uczenia się języka przez dzieci z niepełnosprawnością inne, dodatkowe, wymierne korzyści o charakterze poznawczo-emocjonalnym, które towarzyszą właściwie zorganizowanemu procesowi glottodydaktycznemu.

Za szczególnie cenny uważam rozdział III omawianej monografii, w którym Autorka w sposób bardzo przejrzysty i przekonujący omawia korzyści terapeutyczne płynące z faktu uczenia się JO przez uczniów z niepełnosprawnością, choć jak sama zauważa: „nie w każdej sytuacji niepełnosprawności/deficytów osiągnięcie wysokich kompetencji językowo-komunikacyjnych jest możliwe”. Bardzo przydatne dla nauczycieli mogą okazać się uwagi na temat typowych trudności językowych obserwowanych na poziomie poszczególnych podsystemów języka, przyswajania pojęć czy też skuteczności komunikacyjnej. Katarzyna Karpińska-Szaj, na łamach swojej monografii nie ogranicza się tylko do charakterystyk wybranych trudności językowych uczniów, ale omawia również sposoby kompensowania ich deficytów językowych, komunikacyjnych czy poznawczych poprzez właściwie zorganizowany proces nauczania/uczenia się języka obcego.

Pomimo braku wyraźnego przyrostu efektów w sferze językowo-komunikacyjnej, Autorka wskazuje na inne korzyści płynące z faktu uczenia się języka obcego przez osoby z niepełnosprawnością: psychologiczne, dydaktyczne czy też terapeutyczne. Zagadnienie skuteczności nauczania języków obcych uczniów z niepełnosprawnością zostało rozwinięte i szczegółowo omówione w ostatnim rozdziale recenzowanej monografii. Odnajdziemy tutaj również cenne uwagi dotyczące ewaluacji stopnia przyswojenia sobie wiedzy i umiejętności językowych, między innymi te, które dotyczą wymagań egzaminacyjnych (mowa o tzw. egzaminach zewnętrznych) i możliwości ich dostosowywania do poszczególnych uczniów.

Dzięki badaniom i zainteresowaniom naukowym Katarzyny Karpińskiej-Szaj, otrzymaliśmy bardzo cenną, oryginalną publikację, która wnosi wiele nowych, istotnych informacji dotyczących dydaktyki językowej uczniów z niepełnosprawnością. Poprzez swoją monografię, Autorka w sposób bardzo rzeczowy i odważny zabiera głos w debacie naukowej, która dotyczy istotnych problemów związanych ze specyfiką organizacji procesu dydaktycznego w wyjątkowym środowisku uczniowskim. Nacechowana aktualnością podnoszonych i omawianych kwestii, najnowsza książka autorstwa Katarzyny Karpińskiej-Szaj jest bardzo cenna nie tylko w wymiarze merytoryczno-metodologicznym, ale również w swojej wymowie społecznej.

## TABLE OF CONTENTS

**INTRODUCTION:** Małgorzata Jedynak 5

### ARTICLES

1. Małgorzata Baran-Łucarz – *Attitudes of English philology students towards reflection in pronunciation learning* 9
2. Melanie Ellis – *English lessons in lower secondary schools in Poland: Reflections based on learner voices* 25
3. Jolanta Hinc – *Promoting language awareness – comparison and discussion of grammar structures* 39
4. Anna Jaroszewska – *Biographical studies as a source of reflection on the process of foreign teaching and learning* 51
5. Krystyna Miłułka – *“I don’t like Germans because I don’t like them” – self-reflection in the process of perceiving others* 63
6. Mirosław Pawlak, Anna Mystkowska-Wiertelak, Jakub Bielak – *English majors beliefs about teaching grammar* 77
7. Wioletta Anna Piegzik – *From reflection to the construction of knowledge and communication community: The results of action research* 95
8. Aleksandra Wach – *Enhancing learners’ reflections in the process of learning EFL pronunciation through technology-based self-study* 111

**BOOK REVIEWS** 129

## 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 2014 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,  
60 zł dla pozostałych członków.  
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397  
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać 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>