

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 49/2

Interakcje w nauczaniu i uczeniu się języków obcych

pod redakcją

Małgorzaty Bielickiej
i
Bernadety Wojciechowskiej

Poznań 2017

Redakcja

Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor naczelny
Anna Jaroszeńska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bunting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżał-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki
Sébastien Ducourtiaux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrze) – język angielski
Anna Paprocka (Instytut Europy Środkowo-Wschodniej) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana
ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Urszula Paprocka-Piotrowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Al. Racławickie 14, 20-950 Lublin
paprocka@kul.pl

Jolanta Knieja
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
ul. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin
jolanta.knieja@poczta.umcs.lublin.pl

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173

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

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Małgorzata Bielicka, Bernadeta Wojciechowska	159
---	-----

ARTYKUŁY

1. Magdalena Aleksandrak – <i>Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska</i>	163
2. Monika Janicka – <i>Das Potenzial von Feedback als Form der Lehrer-Schüler-Interaktion bei der Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz – der aktuelle Forschungsstand</i>	179
3. Jolanta Morytz – <i>Strategie komunikacyjne w obliczu trudności językowych</i>	193
4. Joanna Kic-Drgas – <i>A jeśli uczeń wie więcej – trudna interakcja na zajęciach z języka specjalistycznego</i>	207
5. Beata Karpińska-Musiał – <i>Tutorial akademicki w naukach filologicznych na tle założeń interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego – krytyczna analiza różnic i podobieństw</i>	217
6. Izabela Bawej – <i>Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego</i>	235
7. Marcin Łączek – <i>Brytyjcy Polacy – polscy Brytyjczycy: osiągnięcia młodego pokolenia emigracyjnego w zakresie języka ojczystego na podstawie analizy egzaminu General Certificate of Secondary Education (Polish)</i>	257

RECENZJE

1. Halina Widła – <i>Recenzja książki Macieja Smuka Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych</i>	273
2. Marta Janachowska-Budych – <i>Recenzja książki Simone Schiedermaier Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch</i>	277

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	281
--	-----

WPROWADZENIE

Niniejszy tom jest poświęcony interakcjom na lekcji języka obcego i ich wpływowi na rozwój kompetencji komunikacyjnych w języku obcym. O ile glottodydaktycy wydają się zgadzać co do tego, że uczenie się języka i komunikacji dokonuje się w interakcjach komunikacyjnych, o tyle stosunkowo niewiele wiadomo na temat tego, jak i czego konkretnie uczniowie uczą się w trakcie zadań mających charakter interakcji werbalnych. Prowadzone wokół tej problematyki badania, po płodnym okresie, w ostatnich latach uległy spowolnieniu. Podejmowane dotychczas problemy badawcze można podzielić na te, które dotyczą rozwijania w interakcjach elementów systemowych (np. Long 1988, 1991; Lightbown i Spada 1990; Swain 1995; De Pietro, Matthey-Tièche i Py 1989; De Pietro i Schneuwy 2000; Sheen 2004), oraz na te, które skupiają się na kwestii rozwijania strategii komunikacyjnych. Ten drugi nurt badań był obecny zwłaszcza na gruncie francuskojęzycznym (np. Debaissieux 2001; Nonnon 1999; Pekarek 1999; Pekarek-Doehler 2002) i dotyczył przede wszystkim rozwijania strategii interakcyjnych, umożliwiających współkonstruowanie znaczeń w warunkach niepełnej kompetencji komunikacyjnej. Wspomniane tutaj główne osie badawcze były i są konfigurowane ze względu na kontekst, w jakim przebiegają interakcje: różne poziomy zaawansowania, różne cele (np. nauczanie języka specjalistycznego, zintegrowane nauczanie języka i przedmiotów ogólnokształcących, nauczanie immersyjne), różni protagoniści (uczeń–uczeń, uczeń–nauczyciel), różne sprawności (pisanie, mówienie) itp.

Powyższy zarys problematyki interakcji na lekcjach języka obcego pozwala dostrzec, jak bardzo to pole badawcze jest rozległe i złożone. Artykuły zebrane w niniejszym tomie nie tylko odzwierciedlają tę różnorodność celów i kontekstów, ale też proponują przynajmniej częściowe uporządkowanie odniesień teoretycznych. Taki charakter *par excellence* ma artykuł Magdaleny Aleksandrak. We wstępie Autorka przedstawia koncepcje interakcji wypracowane w językoznawstwie, psychologii i socjologii, by w dalszej części skupić się na interakcjach w perspektywie glottodydaktycznej. Interakcje na lekcji języka obcego Autorka opisuje na gruncie teorii kognitywnych, które wyjaśniają procesy nabywania umiejętności interakcyjnych w języku docelowym analogicznie

do wszelkich mechanizmów przetwarzania informacji, jak i na tle teorii socjokulturowych, które zakładają, że rozwój językowy człowieka dokonuje się w środowisku społecznym. Autorka analizuje szczegółowo różne rodzaje interakcji, a swoje rozważania podsumowuje stwierdzeniem, że współczesna dydaktyka za najbardziej efektywne uznaje te interakcje, „podczas których zachodzi naturalne łącznie się procesów uczenia się i komunikacji, a dyskurs szkolny staje się płaszczyzną działań interpretowanych jako autentyczne przez uczestników procesu dydaktycznego”. Dalsza część artykułu zawiera różne definicje kompetencji interakcyjnej oraz przedstawia jej elementy składowe. Zaprezentowane teoretyczne podstawy interakcji – wielość ujęć i niejednoznaczność terminów stosowanych w badaniach interakcji w procesie uczenia się języka – pozwalają lepiej uświadomić sobie metodologiczną konieczność wyraźnego określania przyjmowanej perspektywy w konkretnym kontekście badawczym, ze względu zarówno na spójność, jak i na adekwatność wybranych narzędzi metodologicznych.

W kolejnym artykule, napisanym w języku niemieckim, Monika Janicka rozważa znaczenie informacji zwrotnej udzielonej przez nauczyciela (ang. *feedback*) jako elementu wspomagającego rozwój kompetencji językowej uczniów. Autorka dokonuje przeglądu badań na temat interakcji, wychodząc od teorii behawiorystycznej, jednakże jej uwaga koncentruje się głównie na teoriach kognitywnych przypisujących uczniowi aktywną rolę w procesie uczenia się oraz na społecznym wymiarze uczenia się w diadzie uczeń–nauczyciel, a szczególnie na wyżej wspomnianym momencie przekazywania informacji zwrotnej uczniowi. Monika Janicka podkreśla, że nie każdy rodzaj feedbacku wspiera procesy nauczenia, i dowodzi, że tylko informacja zwrotna, która charakteryzuje się takimi cechami jak: większe skoncentrowanie na treści wypowiedzi niż na jej formie, pozwolenie na negocjację znaczeń oraz zachęta do samodzielnego poprawiania błędów, pozytywnie wpływa na naukę języka obcego.

W następnym artykule, autorstwa Jolanty Morytz, podjęto tematykę interakcji w kontekście rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów. Autorka przedstawia badanie, którego celem było sprawdzenie, czy studenci kierunków innych niż filologiczne są świadomi konieczności stosowania strategii komunikacyjnych, a jeśli tak, to jakiego rodzaju strategię stosują oni najczęściej w prowadzonych rozmowach oraz czy repertuar stosowanych strategii zmienia się wraz ze wzrostem poziomu znajomości języka. Zaprezentowane wnioski z badania składają się do refleksji na temat tego, że studenci w obliczu trudności komunikacyjnych w języku obcym zbyt łatwo stosują środki pozajęzykowe w formie gestów, korzystają z tłumacza w telefonie oraz dokonują transferu, używając innego języka, którym lepiej władają. Takie strategie powodują zbyt powolne nabywanie kompetencji komunikacyjnej, dlatego Autorka postuluje, by nauczyciele zwiększali świadomość w zakresie językowych strategii kompensacyjnych.

Joanna Kic-Drgas zajmuje się z kolei problematyką interakcji w nauczaniu języka specjalistycznego na lekcji języka obcego. Wskazuje ona na asymetrię w zakresie wiedzy specjalistycznej jako główny czynnik wpływający na jakość interakcji uczeń–nauczyciel, obok takich czynników jak niehomogeniczność grupy, widoczna w zróżnicowaniu wiekowym, doświadczeniach zawodowych czy absencji na zajęciach i związanych z nią różnic w przyswajaniu materiału. Na bazie literatury przedmiotu Autorka znajduje sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami, do których należy na przykład oparcie lekcji z języka specjalistycznego na odpowiednich materiałach dydaktycznych.

Przedmiotem artykułu Beaty Karpińskiej-Musiał jest specyfika interakcji między uczniem a nauczycielem w nauczaniu/uczeniu się języka obcego w ramach tutoringów na poziomie akademickim. Tę formę interakcji autorka porównuje do interakcji glottodydaktycznej w tradycyjnej pracy grupowej w odniesieniu do następujących aspektów: kierunku interwencji językowej, rodzaju dysansu poznawczego i jego roli w autokorekcie ucznia, modyfikacji tzw. wiedzy wyjściowej (*comprehensible input*) oraz produkcji (*modified output*), a także szeroko rozumianego budowania wiedzy. W tym ostatnim zakresie szczególnie głębia relacji w tutoringach akademickich zdaje się sprzyjać większej refleksyjności i aktywności epistemologicznej ucznia, w przeciwieństwie do typowych interakcji szkolnych podporządkowanych raczej celom funkcjonalnym.

Artykuł Izabeli Bawej podejmuje zagadnienia interakcji na lekcji języka niemieckiego w kontekście relacji interpersonalnych oraz emocji, jakie im towarzyszą. W centrum zainteresowania znalazł się lęk językowy. Obok wprowadzenia teoretycznego, prezentującego definicję lęku, różnych jego rodzajów oraz objawów, artykuł zawiera sprawozdanie z badania ankietowego przeprowadzonego wśród 34 studentów studiów pierwszego stopnia trzeciego roku lingwistyki stosowanej. Wyniki tego badania ankietowego dają obraz dużego indywidualnego zróżnicowania reakcji emocjonalnych na wyzwania związane z mówieniem w języku obcym w klasie i pozwalają, przynajmniej częściowo, uchwycić czynniki odpowiedzialne za różnice w odczuwaniu negatywnych emocji. Z odpowiedzi studentów wynika, że istotne znaczenie dla pojawienia się i intensywności lęku ma nie tyle forma aktywności, ile relacja z osobami, które w niej uczestniczą, oraz rodzaj oceny, jaki w wyobrażeniach uczniów wiąże się z daną sytuacją oraz osobą (nauczycielem, innymi uczniami, rodzinnymi użytkownikami języka).

W artykule Marcina Łączka można znaleźć szeroko naszkicowany kontekst uczenia się/nabywania języka odziedziczonego, którego opisowi towarzyszą rozważania terminologiczne dotyczące nauczania/uczenia się w immersji oraz statusu różnych języków w repertuarze jednostki (język ojczysty, język

macierzysty, język obcy, język pierwszy, język drugi). Autor przedstawia możliwości kształcenia instytucjonalnego w zakresie języka polskiego na tle systemu edukacyjnego w Anglii, a także stawia diagnozę co do trudności oraz zróżnicowania kompetencji komunikacyjnych w języku polskim dzieci emigrantów.

W końcowej części niniejszego tomu Neofilologa znajdują się recenzje dwóch publikacji glottodydaktycznych. Zachęcamy do przeczytania recenzji książki Macieja Smuka *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych* przygotowanej przez Halinę Widłę oraz recenzji książki Simone Schiedermair *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* opracowanej przez Martę Janachowską-Budych.

Małgorzata Bielińska
Bernadeta Wojciechowska

Magdalena Aleksandrak

Uniwersytet im. A. Mickiewicza
madaalek@amu.edu.pl

INTERAKCJA W UJĘCIACH TEORETYCZNYCH – WIELOASPEKTOWY CHARAKTER ZJAWISKA

Theoretical approaches to interaction – the multifaceted character of the notion

The paper concentrates on the notion of interaction with regard to selected theoretical orientations and perspectives. First, the definitions of the three frequently overlapping terms – communication, discourse and interaction – are discussed with particular attention given to their mutual relationships within presented interpretations. Next, the status of interaction in some psychological, sociological and pedagogical orientations is briefly illustrated and a closer look is taken at interaction within cognitive, sociocultural and interactionist approaches to foreign language teaching and learning. The following part of the article focuses on types of interaction in the foreign language classroom. Finally, the selected interpretations of the construct of interactional competence are presented and analysed.

Keywords: interaction, communication, discourse, interactional competence

Słowa kluczowe: interakcja, komunikacja, dyskurs, kompetencja interakcyjna

1. Wprowadzenie – komunikacja, dyskurs, interakcja

Celem artykułu jest uwypuklenie niejednoznaczności i wieloaspektowości zjawiska interakcji, które znajdują wyraz w mnogości interpretacji pojęcia w językoznawstwie stosowanym, psychologii i socjologii. Interakcja jest kategorią pojęciową od dawna obecną również w debatach glottodydaktycznych, w których

pojawia się w różnorodnych, nie zawsze precyzyjnie określonych znaczeniach. Dodatkowym utrudnieniem jest pewnego rodzaju chaos terminologiczny związany z tendencją do uwpólniania znaczenia pojęć komunikacji, interakcji i dyskursu, które jest powszechne (i jak można zakładać nieuniknione ze względu na bliskość znaczeniową wymienionych terminów) w literaturze glottodydaktycznej. Istotnym wyznacznikiem interpretacji jest sposób postrzegania relacji między komunikacją a interakcją. Wilczyńska (2002) traktuje komunikację jako pojęcie nadrzędne, podkreślając, że interakcja koncentruje się na fizycznych, obserwowalnych aspektach komunikacji, które przybierają formę wymiany komunikatów między uczestnikami zdarzenia komunikacyjnego. Podstawowym wyznacznikiem interakcji jest zatem to, iż „implikuje z reguły współdziałanie, a więc także obecnego lub nieobecnego interlokutora współtworzącego sytuację komunikacyjną” (Wilczyńska, 2002: 321). Dakowska (2015) natomiast podkreśla aspekt uwzględniania interlokutorów przez siebie nawzajem w danej interakcji. Uczestnicy interakcji pragną dostosować się „do siebie wzajemnie, na przykład poprzez kooperację lub koordynację, umożliwiające komunikację językową” (Dakowska, 2015: 139). Według interpretacji Dakowskiej (2015) interakcja jest więc pojęciem o bardziej ogólnym wydźwięku niż komunikacja.

Kolejnym zbliżonym znaczeniowo terminem jest dyskurs definiowany przez Dakowską (2015) jako „tekst ciągły, czyli charakteryzujący się kohezją i koherencją, będący językową formą intencji komunikacyjnej powstałej w kontekście danej sytuacji komunikacyjnej” (Dakowska, 2015: 138). W tym ujęciu dyskurs jest traktowany jako jednostka komunikacji i podstawowa kategoria danych językowych, stanowiąca zarazem określoną reprezentację społeczną, czyli zewnętrzną. W ujęciu Wilczyńskiej (2002) natomiast dyskurs funkcjonuje jako styl wypowiedzi, który można obserwować w konkretnych interakcjach. Każdy typ dyskursu operuje określonym zestawem środków leksykalnych, struktur gramatycznych i figur retorycznych. Środki te są wykorzystywane dla wyrażania „charakterystycznych treści i intencji komunikacyjnych, jako specyficznych dla danej, ukształtowanej tradycją dziedziny aktywności ludzkiej” (Wilczyńska, 2002: 321).

Interpretacje pojęcia dyskursu o nachyleniu socjolingwistycznym podkreślają z kolei, iż dotyczy on „języka w użyciu rozumianego jako społecznie usytuowany proces, [który] pełni konstruktywną i dynamiczną rolę w porządkowaniu obszarów wiedzy i powiązanych z nimi społecznych i instytucjonalnych praktyk” (Candlin, 1997: ix). Uwypuklony zostaje zatem dynamiczny aspekt dyskursu i jego działaniowy charakter, a interakcja jest traktowana jako jeden z jego wymiarów (van Dijk, 2001).

Interakcja w perspektywie glottodydaktycznej jest często interpretowana przez pryzmat podejścia kognitywnego. Dość często przywoływana definicja DeKeysera (2007c) traktuje interakcje jako wymiany werbalne, które

posiadają znaczącą wartość komunikacyjną. W czasie interakcji uczniowie uczestniczą w różnorodnych procesach o charakterze kognitywnym, takich jak interpretowanie dostępnych danych językowych, negocjowanie znaczeń, modyfikowanie własnej produkcji językowej czy przekazywanie i odbiór bieżących informacji. Każdy z tych procesów jest źródłem istotnych informacji językowych, które wpływają na uczenie się języka. DeKeyser (2007c: 308) podkreśla ponadto, iż uczestnictwo w interakcjach to warunek konieczny, lecz nie wystarczający do opanowania języka obcego.

Istotnym, nie tylko z perspektywy dydaktycznej, uzupełnieniem powyższej definicji jest zaznaczenie, iż „interakcje mogą mieć charakter współpracy bądź współzawodnictwa w zależności od sposobu, w jaki rozmówcy postrzegają wzajemnie swoją pozycję w interakcji i od konsekwencji, jakie te różnice mogą mieć przy realizacji ich osobistych celów komunikacyjnych i pozajęzykowych” (Wilczyńska, 2002: 322).

Dyskusja powyższa wskazuje wyraźnie, iż interakcja to termin otwarty i niejednoznaczny, który odnosi się ogólnie rzecz biorąc do „różnych poziomów i aspektów wzajemnego wpływu jednostek na siebie” (Szczurek-Boruta, 1996: 120). Wydaje się zatem, iż jego stosowanie w opracowaniach o charakterze naukowym powinno łączyć się ze wskazaniem i uzasadnieniem przyjętej perspektywy oraz definicji pojęcia.

2. Interakcje w perspektywie psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej

Ewolucja pojęcia interakcji i analizy procesów interakcyjnych znacząco wpłynęły na kierunki rozwoju psychologii i socjologii począwszy od pierwszej połowy ubiegłego stulecia. W psychologii ukształtował się nurt określany jako psychologia interakcyjna oparty na założeniach teoretycznych interakcjonizmu, który podkreśla zależności między zachowaniami jednostki a wzajemnym oddziaływaniem czynników o charakterze środowiskowym i osobowościowym (Zych, 2003). Również w psychologii społecznej bardzo wyraźnie uwidocznili się tzw. paradygmat interpersonalny, którego istotą „jest wzajemne oddziaływanie na siebie ludzi poprzez kontakty przestrzenne (np. wzrokowe, dotykowe), komunikację werbalną i pozawerbalną” (Zaborowski, 1978 za Wojtkiewicz, 2016: 23).

Mika (1998) wskazuje na dość rozpowszechnione w rozważaniach psychologicznych interpretownie procesów interakcji przez pryzmat teorii wymiany bodźców i reakcji (a konkretnie nagród i kar lub też nagród i kosztów), czyli poprzez wyraźne nawiązania do behawioryzmu, ale zaznacza jednocześnie, że podejścia takie są zbyt uproszczone i nie pozwalają na zniuansowaną i wieloaspektową analizę zjawiska interakcji. Słabością ujęć opartych na koncepcjach behawioralnych jest bowiem brak wglądu w procesy psychiczne, których

doświadczają uczestnicy interakcji. Wśród teorii behawiorystycznych za koncepcję umożliwiającą bardziej dogłębną analizę interakcji uznaje się teorię elementarnego zachowania społecznego Homansa (1967). Uwzględniając założenia teorii wymiany, podejście to dodatkowo podkreśla znaczenie motywów osób, które wchodzi w interakcje. W ramach omawianego ujęcia interakcje, obok czynności, norm i uczuć, są traktowane jako jeden z czterech głównych składników życia społecznego (Wojtkiewicz, 2016).

Inne ujęcia teoretyczne nawiązujące do teorii wymiany to między innymi (Wojtkiewicz, 2016):

- koncepcja racjonalnego wyboru – oparta na teorii wymiany koncepcja, która podkreśla aspekt racjonalnego działania partnerów w określonej transakcji. Za model interakcji służy tutaj transakcja ekonomiczna, ale zakładając, iż każda interakcja polega na wymianie, teoria ta, zdaniem jej zwolenników, może odnosić się do wszelkich dziedzin życia społecznego;
- teoria równowagi interpersonalnej, która „jest konstrukcją generalną, usiłującą wyjaśnić rozległy krąg zjawisk psychospołecznych z zakresu interakcji i stosunków międzyludzkich. Teoria wprowadza kategorię równowagi między dwoma systemami; systemy te złożone są z osobowości, pozycji, emocji, percepcji i zachowania. Równowaga może funkcjonować na trzech poziomach: 1) zachowań, 2) percepcji, emocji 3) osobowości, ról, pozycji.” (Zaborowski, 1978: 83 za Wojtkiewicz, 2016: 28).

Odminną perspektywę przyjmują podejścia oparte na założeniach interakcjonizmu symbolicznego, który uznaje interakcję za „podstawowe zjawisko konstytuujące jednostki wobec siebie” (Wojtkiewicz, 2016: 28). Jeden z prekursorów i głównych przedstawicieli tej orientacji, G. H. Mead (1975), odrzucając typowo behawiorystyczne modele zachowania, podkreśla znaczenie bezpośredniej komunikacji międzyludzkiej w formie wymiany realizowanej za pomocą symboli, fakt, że uczestnicy interakcji wzajemnie wyznaczają kierunki swego działania przez ciągłą wzajemną interpretację własnych poczynań oraz znaczenie kontekstu kulturowego dla przebiegu interakcji. Jak stwierdza Hałas (2006: 110) w interakcjonizmie symbolicznym dostrzec można uznawanie zjawisk interakcyjnych za względnie autonomiczne w stosunku do struktur społecznych, procesy intrakcyjne mają bowiem charakter twórczy i pierwotny wobec czynników socjokulturowych (zewnętrznych) czy też biopsychicznych (wewnętrznych). Mead (1975) stosuje ponadto określenie „uniwersum dyskursu”, które oznacza zbiór symboli niezbędnych dla interpretowania danej sytuacji i stających się stopniowo częścią doświadczenia jednostki. Zestaw ten pozwala człowiekowi „stawać się w pełni świadomą swej społecznej roli osobowością” (Wojtkiewicz, 2016: 30). Zatem, w prezentowanym ujęciu interakcja funkcjonuje jako złożona struktura działań połączonych, a „osoby wchodzące w stosunki

interpersonalne interpretują swoje gesty i czynności w oparciu o znaczenia wyłonię w wyniku interpretacji” (Krasuska-Betiuk, 2015: 50). Taka interakcja zawiera w sobie zarówno przekaz aspektów psychologicznych (np. uczuć, postaw, cech osobowości, motywacji), jak i czynników społecznych w formie wartości i ról. Każda indywidualna linia postępowania powstaje w interakcji na drodze interpretacji działań partnera dzięki dostosowywaniu się do wspólnie tworzonej sytuacji.

Wartym zaznaczenia nurtem w obrębie interakcjonizmu symbolicznego jest koncepcja dramaturgiczna E. Goffmana (1981). W ramach tego ujęcia interakcja jest traktowana jako bezpośrednie spotkanie, w czasie którego jej uczestnicy wzajemnie wpływają na swoje działania - metaforą codzienności staje się teatr, a ludzie w nim występujący są zarazem jego współtwórcami. Interakcję uznaje się za podstawową kategorię podtrzymującą funkcjonowanie społeczeństwa. Celem interakcji jest wymiana informacji interpretowana w kategoriach kombinacji „procesów poznawczych i ekspresyjnych” (Wojtkiewicz, 2016: 32).

Socjologia, definiowana nierzadko jako nauka o interakcjach społecznych, wypracowała dwa wiodące podejścia do zagadnienia interakcji. Pierwsze z nich – interakcyjny model społeczeństwa – traktuje interakcję jako podstawowy składnik wszelkich zjawisk społecznych, w tym również zjawisk dotyczących skali makrosocjologicznych, drugi – socjologia interakcji – definiuje interakcję jako „autonomiczny, rządzący się własnymi prawami proces czy zdarzenie, niezależnie od makrostruktury społecznej i psychicznego wyposażenia jednostek” (Ziółkowski, 1999: 349). Analizy interakcji w perspektywie socjologicznej są zazwyczaj dokonywane w oparciu o orientacje teoretyczne omówione powyżej i stosowane powszechnie w eksploracjach psychologicznych (teorie behawioralne, teorię wymiany, interakcjonizm symboliczny, w tym teoria dramaturgiczna) oraz teorię interakcji Habermansa (1999). Interakcyoniści działający na gruncie socjologicznym często podkreślają podmiotowy charakter aktywności jednostek. Uczestnicy interakcji są zatem „świadomymi podmiotami, odnoszącymi się do działań partnerów i starającymi się na nie wpływać nie poprzez odruchy czy instynkty, ale poprzez dokonywanie interpretacji i przypisywanie znaczeń” (Ziółkowski, 1999: 350).

Rozważania teoretyczne i empiryczne badania pedagogiczne analizujące procesy interakcji zazwyczaj osadzone są w kontekście psychologicznym lub socjologicznym. Kontekst psychologiczny jest uzasadniony w dyskusjach nad spostrzeganiem interpersonalnym, postawami i motywacjami oraz aspektami życia psychicznego uczestników interakcji (Wojtkiewicz, 2016). Kontekst socjologiczny jest adekwatny w badaniach dotyczących społecznych uwarunkowań procesów interakcji, czyli zjawisk określanych jako ponadjednostkowe. W badaniach pedagogicznych o takim charakterze często przyjmuje się, iż klasa szkolna stanowi swoisty system społeczny w skali mikro, a przedmiotem

dociekań staje się problematyka norm funkcjonowania podmiotów edukacji, związków między interakcjami uczniów i nauczycieli w czasie lekcji a wynikami nauczania, czy też próby opisu i klasyfikacji ich zachowań w określonych sytuacjach. Przykładem tych ostatnich jest popularna koncepcja N. Flandersa (1970), w ramach której autor wyróżnia 10 kategorii zachowań interakcyjnych w klasie (przy czym tylko dwie z nich dotyczą zachowań ucznia), czy też wspomniana już teoria równowagi interpersonalnej. Opracowana na jej potrzeby typologia zachowań interpersonalnych nauczycieli wobec uczniów wyodrębniła trzy ich główne typy (zachowania obniżające, wymienne i podnoszące), a kryterium podziału stanowi stosunek nauczyciela do partnera w interakcji, czyli ucznia. Jednak jak podkreśla Krasuska-Betiuk (2015: 54) „w refleksji pedagogicznej interakcja rozpatrywana jest zarówno jako relacja oparta na dialogu sokratejskim, mentorskim oraz jako interakcja symetryczna tzn. taka, która zachodzi między podmiotami. Podstawowy (formalnie) proces dla szkoły jakim jest dydaktyka, to złożony układ interakcji społecznych zachodzących między uczniami, między uczniami a nauczycielem oraz między samymi nauczycielami”. Przedmiotem zainteresowania badaczy są ponadto kwestie dialogu i ideologii edukacyjnych, które tworzą kontekst dla funkcjonowania interakcji w klasie szkolnej (Karpińska, 2002) oraz mechanizmy rządzące specyficznymi interakcjami uczniów i nauczycieli (Wojtkiewicz, 2016).

3. Rola interakcji w wybranych podejściach do nauczania języków obcych

Podejścia kognitywne do nauczania i uczenia się języków obcych traktują procesy nabywania umiejętności interakcyjnych w języku docelowym analogicznie do wszelkich mechanizmów przetwarzania informacji i rozwijania sprawności rozumianej jako zdolność do wykonywania zadań określonego typu (DeKeyser, 2007c: 310). Kluczowe dla ujęć kognitywnych jest rozróżnienie między wiedzą deklaratywną a proceduralną oraz rola procesów automatyzacji wiedzy pierwszego typu, która pozwala na wykorzystywanie jej zasobów w określonych sytuacjach (Johnson, 1996; DeKeyser, 2007a; DeKeyser, 2007b; Bygate, 2009; Pawlak, 2010). Uczenie się języka obcego w warunkach szkolnych oznacza zazwyczaj, iż ekspozycja uczniów na język jest ograniczona, a możliwości interakcji są raczej niewielkie w stosunku do potrzeb. Z tego też względu procesy automatyzacji wymagają nie tylko znacznego wysiłku ze strony uczących się, ale również dobrze zaprojektowanej praktyki interakcyjnej. W obrębie nurtu kognitywnego sytuują się zarówno zwolennicy praktyki opartej na produkcji językowej (ang. *output-oriented practice*) (np. DeKeyser, 2007a; 2007b), jak i badacze opowiadający się za praktyką opartą na dostępnej informacji językowej (ang. *input-based practice*) (np. van Patten, 2002).

Problematyczna, niezależnie od orientacji, pozostaje kwestia transferu nabytych umiejętności do zadań podobnego typu (w tym zadań komunikacyjnych), gdyż zmiana charakteru jakiegokolwiek komponentu zadania lub też kontekstu jego realizacji często skutkuje poważnymi trudnościami w wykorzystaniu umiejętności. Wspólne w ramach podejść określanych jako kognitywne jest przywiązywanie kluczowej wagi do rozwijania umiejętności przekazywania znaczenia i traktowanie wykształcenia tej zdolności jako istotniejszej niż opanowywanie konkretnych struktur językowych. Interakcje w klasie językowej pełnią zatem ważną rolę, gdyż stwarzają okoliczności, w których uczący się mogą obserwować i doświadczać związków między treścią i formą wypowiedzi obcojęzycznych oraz uczyć się w jaki sposób realizować realne, autentyczne cele komunikacyjne.

Istotą podejścia socjokulturowego (Vygotsky, 1978; Wygotsky, 1989; Lantolf, 2000; Lantolf, 2006) jest założenie, iż rozwój językowy człowieka jest stymulowany przez otoczenie społeczne, a procesy uczenia się zależą od bezpośrednich interakcji w ramach danej społeczności lub środowiska. Nowe umiejętności (w tym umiejętności komunikacyjne i interakcyjne) rozwijają się na drodze dialogu wspierającego, poprzez negocjowanie społeczne, dzięki pomocy osób bardziej doświadczonych lub posiadających wyższą kompetencję w danym zakresie. Obszar wiedzy lub umiejętności, w którym jednostka nie potrafi jeszcze skutecznie funkcjonować samodzielnie i potrzebuje współpracy z innymi i ich wsparcia jest określany jako strefa najbliższego rozwoju (ang. *the zone of proximal development*). Wygotsky (1989) w swojej oryginalnej teorii podkreślał w tym miejscu rolę ekspertów (w pełni kompetentnych użytkowników języka), ale współcześni teoretycy socjokulturowi uznają za efektywne w dydaktyce językowej także inne formy współpracy (Lantolf, 2000). Stąd tak duża rola interakcji w grupach i parach w nowoczesnym nauczaniu zorientowanym na kształcenie umiejętności komunikacyjnych. Co ważne, teoria socjokulturowa podkreśla, iż uczenie się to proces zachodzący w pierwszym rzędzie na płaszczyźnie społecznej. Uczniowie, poprzez identyfikację swojej strefy najbliższego rozwoju i zaangażowanie we współpracę z innymi realizowaną w interakcjach, stają się konstruktorami swego środowiska uczenia się. Kolejnym krokiem, niejako przenoszącym punkt ciężkości na plan indywidualny, jest samoregulacja własnego uczenia się i stosowanie odpowiednich procesów autoregulacyjnych w komunikacji.

Nie sposób pominąć znaczenia interakcji w podejściach i teoriach określanych mianem interakcjonistycznych. Ogólnie rzecz ujmując, podejścia te skupiają się na mechanizmach tworzenia i badaniu powiązań między wykorzystaniem procesów interakcji a uczeniem się. Za pierwotny impuls dla rozwoju tego kierunku badań uważa się hipotezę Krashena (1982), obecnie często już

uznawaną za pozbawioną rzetelnych podstaw empirycznych (Mitchell i Myles, 2004: 49), a także hipotezę interakcyjną Longa (1983; 1996). Zmodyfikowana wersja tej ostatniej opierała się na przekonaniu o wpływie środowiska uczeniowego na zdolność przetwarzania języka obcego dzięki mechanizmom selektywnej uwagi, przede wszystkim podczas negocjowania znaczeń w interakcji. Uczeń, który aktywnie uczestniczy w interakcji zyskuje zarówno bezpośrednie potwierdzenie dokonania właściwych wyborów językowych (ang. *positive evidence*), jak i bieżącą informację na temat nieprawidłowości (ang. *negative evidence*), które może przyjąć formę informacji naprawczej. To z kolei otwiera pole do uzasadnionych modyfikacji w obrębie indywidualnej produkcji językowej i, tym samym, poprawę jej jakości. Innymi słowy, interakcje w procesie uczenia się języka to przestrzeń pozwalająca na zauważanie i lepsze identyfikowanie własnych niedostatków, testowanie hipotez co do stosowania określonych struktur i eksperymentowanie z językiem, a w szerszej perspektywie czynnik pobudzający refleksję metajęzykową (Skehan, 1998). Interakcje w języku docelowym to również metoda rozwijania płynności, umiejętności autokorekty i podnoszenia efektywności procesów samoregulacyjnych. W tym aspekcie różnicę w stosunku do podejścia socjokulturowego stanowi przekonanie interakcjonistów, iż faktyczne uczenie się zachodzi dzięki wprowadzaniu modyfikacji do językowych danych wejściowych (inputu) uzyskiwanych w interakcji, nie zaś, jak uważają zwolennicy teorii socjokulturowej, poprzez sam fakt aktywnego uczestnictwa w interakcji.

4. Typy interakcji dydaktycznych

Podziałem najbardziej ogólnym jest prawdopodobnie wyróżnienie dwóch typów interakcji obserwowanych w różnorodnych sytuacjach życia społecznego (Wilczyńska, 2002: 322):

- interakcje komplementarne (nierówne), w których partnerzy komunikacyjni posiadają nierówny status i pełnią odmienne role społeczne (np. konsultacja, wykład),
- interakcje symetryczne (partnerskie), w których statusy i role interlokutorów są zbliżone lub nie są określone w sposób oczywisty na wstępie interakcji i podlegają dynamicznym zmianom (np. kłótnia, debata, dyskusja).

Ze względu na znaczenie roli społecznej i statusu w powyższym podziale, można stwierdzić, iż typ interakcji w zasadzie określa charakter praktyki dyskursywnej, wyznacza pośrednio styl danej interakcji i jednocześnie realizuje tożsamość zbiorową zaangażowanych w wymianę interlokutorów (Górecka i inni, 2002: 35).

Status jest rozumiany w niniejszym ujęciu jako cecha porządku społecznego lub pozycja społeczna (Gremmo, Holec i Riley, 1991: 37), która łączy jednostkę z jej społecznością. Pojęcie statusu funkcjonuje w oparciu o określony zestaw relacji i bazuje na zbiorze norm akceptowanych przez członków danej wspólnoty lub uczestników konkretnego dyskursu. Status jest najczęściej definiowany przez pryzmat wieku, sytuacji materialnej, wykształcenia, a także pokrewieństwa i wykonywanego zawodu.

Z kolei pojęcie roli spaja osobisty i społeczny wymiar działań jednostki. W komunikacji ustnej role rozmówcy i słuchacza czy też nadawcy i odbiorcy w znacznym stopniu determinują zachowania uczestników interakcji. W ciągu swego życia każdy człowiek pełni zazwyczaj wiele różnorodnych ról społecznych, a każda z nich oznacza określony zestaw norm i oczekiwań (Dakowska, 2005). Co istotne, role społeczne umożliwiają zachowanie określonego porządku społecznego, a nabywanie zdolności funkcjonowania w różnych rolach pozwala na skuteczne działanie i komunikację w wielu kontekstach w sposób obowiązujący w ramach danej wspólnoty kulturowej. Warto dodać, iż rola społeczna jest atrybutem o bardziej dynamicznym charakterze niż status.

W dyskursie szkolnym interakcje są również silnie związane z typowymi dla sytuacji dydaktycznej rolami społecznymi ucznia i nauczyciela. We wcześniejszej klasyfikacji interakcji szkolnych zaproponowanej przez Leo van Liera (1988) stopień kontroli sprawowanej przez nauczyciela jest głównym punktem odniesienia. Autor wyróżnia cztery typy interakcji, które cechuje różny zakres kontroli nauczycielskiej (od kontroli obejmującej formy aktywności uczniów i tematy interakcji, poprzez kontrolę ograniczoną jedynie do aktywności uczących się lub do tematu, aż do sytuacji braku kontroli nauczycielskiej nad dwoma wymienionymi wymiarami). Późniejsza klasyfikacja van Liera (1996) operuje konkretną terminologią odnoszącą się do typów działań interakcyjnych, które tym razem są uporządkowane według kryterium wielokierunkowości komunikacji w klasie. Zgodnie z powyższym wyróżnione zostały następujące typy interakcji dydaktycznych (van Lier, 1996: 178):

- transmisja – wykorzystuje przede wszystkim format monologowy i polega na przekazywaniu określonej informacji przez jedną osobę,
- interakcja oparta na sekwencji: inicjacja/odpowiedź/informacja zwrotna/zapytanie – osobą zadającą pytania jest nauczyciel, odpowiedzi udzielają jedynie uczniowie; jest to format oparty na tradycyjnym podziale ról społecznych w klasie językowej, w którym charakter toczącej się komunikacji jest zdeterminowany niemal w całości przez nauczyciela,
- transakcja – wymiana informacji przebiega dwukierunkowo, dzięki czemu nauczyciel i uczniowie wpływają na kształt komunikacji klasowej,

- transformacja – nauczyciel i uczący się w równym stopniu decydują o charakterze interakcji, może dojść do zamiany ról, typu realcji, negocjacji celów uczenia się i stosowanych w czasie zajęć procedur; transformacja implikuje, iż komunikacja klasowa ulega ciągłym przekształceniom i jest wspólnym konstruktorem wszystkich osób zaangażowanych w daną sytuację komunikacyjną.

Każdy z powyższych typów interakcji pełni określone funkcje oraz odpowiada potrzebom i możliwościom uczących się na różnych etapach rozwoju intelektualnego i poziomach zaawansowania obcojęzycznego. Trzeba też zaznaczyć, iż istnieje związek między podejściem do dydaktyki językowej przyjętym w ramach danego kursu kształcenia a charakterem interakcji dominujących w klasie. Niemniej jednak w kształceniu instytucjonalnym to nauczyciel w większości przypadków decyduje o rozpoczęciu danej interakcji, nawet jeśli bezpośrednio w niej nie uczestniczy (np. wskazując moment rozpoczęcia interakcji w grupach lub parach) i w mniejszym lub większym zakresie wpływa na jej przebieg. Poziom aktywności nauczyciela bywa jednak zróżnicowany i jest zależny jest od całej gamy czynników, zarówno zewnętrznych (np. związanych z szerszym kontekstem edukacyjnym, typem kształcenia i celami kursu), jak i tych bezpośrednio łączących się z osobą nauczyciela (np. jego osobowość, poziom kompetencji, poglądy na temat nauczania i istoty komunikacji) oraz charakterem danej zbiorowości uczniów (atmosfera w grupie i jej dynamika, poziom gotowości komunikacyjnej uczących się).

Typologia zaproponowana przez Prokop (2002), opierająca się na analizie pragmatycznej, uwzględnia dwa zróżnicowane ilościowo i jakościowo główne typy interakcji, w których „czynnikiem różnicującym jest osoba nadawcy” (Prokop, 2002: 161). W interakcjach typu I nadawcą jest osoba nauczająca (ON), która kieruje swoją wypowiedź do różnej pod względem wielkości grupy odbiorców (uczniów). W interakcjach typu II nadawcą jest osoba ucząca się (OU), a odbiorcami inni uczniowie (podtypy interakcji A i B różniące się liczbą odbiorców) lub nauczyciel (podtyp C). Zdaniem Prokop (2002: 164) najistotniejsze parametry wpływające na rozwijanie postaw autonomicznych wśród studentów to symetria, autentyczność i obecność tzw. *felicity conditions* (czyli spełnienia). Poszczególne typy interakcji zostały zatem opisane pod względem obecności tych cech w obserwowanych wymianach.

Warto jednak podkreślić, iż niezależnie od podstaw teoretycznych danej typologii za najbardziej efektywne nowoczesna dydaktyka językowa uznaje interakcje, podczas których zachodzi naturalne łączenie się procesów uczenia się i komunikacji, a dyskurs szkolny staje się płaszczyzną działań interpretowanych jako autentyczne przez uczestników procesu dydaktycznego.

5. Kompetencja interakcyjna (KI) – definicje

Zdolność do aktywnego i skutecznego uczestnictwa w interakcjach oznacza, iż osoby je podejmujące osiągnęły pewnien poziom kompetencji interakcyjnej, który pozwala na realny udział w wymianach. Kompetencja ta jest jedną z wielu podkompetencji tworzących indywidualną kompetencję komunikacyjną. Podobnie jak inne kompetencje składowe jest definiowana w literaturze przedmiotu w wieloraki sposób w zależności od przyjętego przez autora modelu kompetencji.

Jedna z wcześniejszych definicji interpretuje KI jako efekt uczenia się w interakcji (Tikunoff, 1985 za Richards i Lockhart, 1994: 141). Przedmiotem uczenia się są w tym wypadku wzorce interakcji w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, a samo uczenie się zachodzi dzięki uczestnictwu w interakcjach, w których partnerami są uczniowie i nauczyciel. Richards i Lockhart (1994: 141) uważają, iż standardy pożądanej w danej klasie kompetencji interakcyjnej wyznaczają przede wszystkim nauczyciele. Badacze wyróżniają w związku z tym następujące elementy KI, których kształt (niejako z racji samej natury wskazanych wyznaczników) jest każdorazowo określany poprzez preferencje, przekonania i oczekiwania nauczyciela (Richards i Lockhart, 1994: 141-144):

- znajomość etykiety obowiązującej w klasie w czasie interakcji,
- respektowanie zasad obowiązujących w trakcie pracy grupowej i indywidualnej,
- wiedza na temat sposobów zadawania pytań, przedstawiania swojej wiedzy, udzielania odpowiedzi, itp.,
- znajomość właściwych sposobów pozyskiwania wsparcia i/lub feedbacku w wykonywaniu zadań w klasie językowej.

Jedną z podstawowych różnic, jaką można zaobserwować pomiędzy klasami językowymi, jest zdaniem autorów stopień swobody jaki posiadają uczniowie w trakcie komunikacji klasowej. Ten z kolei jest związany z poziomem formalności typowym dla danej instytucji kształceniowej czy środowiska uczeniowego i często wynika z norm i konwencji kulturowych.

Ujmowana w powyższy sposób kompetencja interakcyjna wydaje się w istocie rzeczy raczej swego rodzaju kodeksem postępowania regulującym zachowania interakcyjne uczniów niż odniesieniem do ich faktycznych lub pożądanych umiejętności interakcyjnych czy też próbą ich uporządkowanego opisu. Jako statyczny zestaw reguł dotyczących zachowania komunikacyjnego w klasie językowej przytoczona definicja nie uwzględnia indywidualnego i zmiennego charakteru rozwijającej się kompetencji.

Bardziej złożony charakter ma model KI proponowany przez Hall (1999: 137). Kompetencję interakcyjną tworzy w jego ramach określona wiedza rozumiana jako:

- znajomość możliwych celów interakcji, ról interlokutorów i typowych tematów,
- znajomość wzorców językowych w obrębie danej praktyki interakcyjnej i odpowiadającego im zestawu skonwencjonalizowanych znaczeń,
- świadomość oczekiwań uczestników co do występowania charakterystycznych dla danego typu interakcji struktur językowych;

oraz umiejętności przedstawiane jako:

- zdolność do sprawnego rozpoznawania sytuacji komunikacyjnej i jej typowych wzorców w nowych okolicznościach,
- zdolność do odpowiedniego zastosowania właściwego wzorca zachowań komunikacyjnych w nowej sytuacji.

Uzupełnieniem powyższego zestawu jest stopień elastyczności i swobody jakim dysponuje uczestnik interakcji w wyborze oraz przekształcaniu tych wzorców, a także świadomość konsekwencji, które mogą wynikać z ich określonego zastosowania.

Zdaniem Younga (2011: 427) interpretacja Hall (1999) jest w istocie rzeczy bliższa opisowi kompetencji pragmatycznej niż interakcyjnej, gdyż nie uwzględnia aspektu wspólnej konstrukcji wewnętrznego kontekstu interakcji przez jej wszystkich uczestników, czyli tak zwanej strefy intersubiektywności. Intersubiektywność jest tutaj rozpatrywana jako świadome obsadzanie własnej osoby w pozycji interlokutora i przypisywanie konkretnych działań interakcyjnych innym, co tworzy wspólny kontekst wewnętrzny dla interakcji (Kramsch, 1986). Kontekst z kolei jest definiowany jako złożona płaszczyzna (sieć) różnorodnych okoliczności – społecznych, interakcyjnych, przestrzennych, fizycznych, instytucjonalnych, politycznych i historycznych – na której ludzie podejmują określone działania dyskursywne (Young, 2011: 428). Badacz podkreśla ponadto, iż praktyki dyskursywne charakterystyczne dla danej zbiorowości nie są przypadkowe, ale wykazują silne związki z tak właśnie rozumianym kontekstem. Istotny dla proponowanej interpretacji jest podział zasobów wnoszonych do interakcji przez jej poszczególnych uczestników. Young wyróżnia trzy podstawowe typy zasobów (Young, 2008: 71):

- zasoby tożsamościowe – dotyczą struktury udziału w interakcji przez odniesienie do wymiaru tożsamości uczestników w danej interakcji (np. obecny – nieobecny, oficjalny – nieoficjalny, potwierdzony – niepotwierdzony),
- zasoby językowe – obejmują rejestr (cechy wymowy, gramatyki i słownictwa typowe dla danej praktyki dyskursywnej) oraz znaczenia (sposoby konstruowania znaczenia, które może być interpersonalne, dosłowne lub oparte na własnych doświadczeniach),
- zasoby interakcyjne – obejmują 4 kategorie działań:

1. akty mowne - wybór aktów mowy i ich organizacja,
2. zabieranie głosu - sposób wskazywania lub wybierania kolejnej osoby, która ma zabrać głos; wiedza interlokutorów na temat tego, jak i kiedy zabierać głos i kończyć wypowiedź w ramach danej interakcji,
3. działania naprawcze - sposoby reagowania na problemy w interakcji,
4. granice - sekwencje kończące i otwierające typowe dla danej praktyki dyskursywnej, które pozwalają ją odróżnić od kolejnej interakcji.

Niewątpliwie najistotniejszym aspektem kompetencji interakcyjnej w ujęciu Younga (2011) jest fakt interpretowania konstruktu nie tylko w kategoriach tego, co dany użytkownik języka wie i robi, ale przede wszystkim jako wspólnego działania określonej grupy interlokutorów. Tak więc KI jest dziełem zbiorowym, które należy rozpatrywać jako wspólną właściwość grupy osób uczestniczących w danej interakcji.

6. Podsumowanie

Przedstawione w artykule omówienie wybranych ujęć tytułowego pojęcia wskazuje, iż powszechność odniesień do zjawiska interakcji w literaturze glottodydaktycznej, (także tej korzystającej z ujęć psychologicznych i socjologicznych) niesie ze sobą ryzyko pewnych uproszczeń interpretacyjnych i braku precyzji w operowaniu pojęciami interakcji i kompetencji interakcyjnej. Mając na uwadze niejednoznaczność omawianych terminów i obfitość poglądów co do roli interakcji w procesie uczenia się języka warto zatem wyraźnie identyfikować przyjętą perspektywę i definiować pojęcie interakcji w określonym kontekście sytuacyjnym i badawczym.

BIBLIOGRAFIA

- Bygate, M. 2009. „Teaching and testing speaking”. (w) *The Handbook of Language Teaching*. (red. M. H. Long i C. J. Doughty). Oxford: Wiley-Blackwell, str. 412-440.
- Candlin, C. 1997. „General Editor’s Preface”. (w) *The Construction of Professional Discourse*. (red. B. L. Gunnarsson, P. Linell i B. Nordberg). London: Longman.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, M. 2015. *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- DeKeyser, R. M. 2007a. „Skill acquisition theory”. (w) *Theories in Second Language Acquisition: an Introduction*. (red. B. VanPatten i J. Williams). Mahwah: Erlbaum, str. 97-113.

- DeKeyser, R. M. 2007b. „Conclusion: the future of practice”. (w) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (red. R. M. DeKeyser). Cambridge: Cambridge University Press, str. 287-304.
- DeKeyser, R. M. 2007c. „Glossary”. (w) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (red. R. M. DeKeyser). Cambridge: Cambridge University Press, str. 303-311.
- Flanders, N. A. 1970. *Analyzing Teaching Behaviour*. Reading: Addison-Wesley.
- Goffman, E. 1981. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Górecka, J., Nowicka, A., Wilczyńska, W. i B. Wojciechowska. 2002. „Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny i indywidualny”. (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 29-49.
- Gremmo, M. J., Holec, H. i Ph. Riley. 1991. „Interactional structure: the role of the role”. (w) *Discourse and Learning*. (red. Ph. Riley). Harlow: Pearson Education Limited, str. 35-46.
- Habermans, J. 1999. *Teoria działania komunikacyjnego. Tom 1. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hall, J. K. 1999. „A prosaics of interaction: the development of interactional competence in another language”. (w) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. (red. E. Hinkel). New York: Cambridge University Press, str. 137-151.
- Hałas, E. 2006. *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Homans, G. C. 1967. *The Nature of Social Science*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Johnson, K. 1996. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell.
- Karpińska, A. (red.). 2002. *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Kramsch, C. 1986. „From language proficiency to interactional competence”. *The Modern Language Journal*, 70 (4): 366-372.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krasuska-Betiuk, M. 2015. „Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych”. *Studia z Teorii Wychowania*. Tom VI, 3: 49-77.
- Lantolf, J. P. 2000. „Second language learning as a mediated process”. *Language Teaching*, 33: 79-96.
- Lantolf, J. P. 2006. „Sociocultural theory and L2: state of the art”. *Studies in Second Language Acquisition*, 28: 67-109.
- Long, M. H. 1983. „Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input”. *Applied Linguistics*, 4: 126-141.
- Long, M. H. 1996. „The role of the linguistic environment in second language acquisition”. (w) *Handbook of Second Language Acquisition*. (red. W. Ritchie i T. Bhatia). New York: Academic Press, str. 413-468.

- Mead, G. H. 1975. *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mika, S. 1998. *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mitchell, R. i F. Myles. 2004. *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Pawlak, M. 2010. „Uczenie się, nauczanie i testowanie sprawności mówienia – zarys problematyki”. (w) *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. (red. M. Pawlak i E. Waniek – Klimczak). Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, str. 5-20.
- Prokop, I. 2002. „Typologia interakcji dydaktycznych”. (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 159-173.
- Richards, J. C. i C. Lockhart. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Szczurek-Boruta, A. 1996. „Obraz interakcji między nauczycielem a uczniem w procesie edukacji”. (w) *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. (red. M. Dudzikowa). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, str. 119-132.
- van Dijk, T. 2001. *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Lier, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner: Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Longman.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.
- VanPatten, B. 2002. „Processing instruction: an update”. *Language Learning*, 52: 755-803.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in the society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilczyńska, W. 2002. „Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji”. (w) *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. (red. W. Wilczyńska). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 317-335.
- Wojtkiewicz, D. 2016. *Interakcje uczniów i nauczycieli. Kontekst – rodzaje – implikacje praktyczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wygotski, L. S. 1989. *Myślenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Young, R. 2008. *Language and Interaction. An Advanced Resource Book*. London: Routledge.
- Young, R. 2011. „Interactional competence in language learning, teaching and testing”. (w) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume II*. (red. E. Hinkel). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, str. 426-443.
- Ziółkowski, M. 1999. „Interakcje”. (w) *Encyklopedia socjologii*. (red. Z. Olszański i H. Domański). Warszawa: Oficyna Naukowa, str. 349-350.
- Zych, B. M. 2003. „Interakcja”. (w) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom 2*. (red. T. Pilch). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, str. 412-414.

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl

DAS POTENZIAL VON FEEDBACK ALS FORM DER LEHRER-SCHÜLER-INTERAKTION BEI DER ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIVEN SPRACHKOMPETENZ – DER AKTUELLE FORSCHUNGSSTAND

**The potential of feedback as a form of teacher-student interaction
for enhancing the communicative language competence –
the current state of research**

The contemporary learning culture perceives learners as active and aware participants in the learning process. This implies a new understanding of interactions in the classroom. The present paper is focused on feedback as a special type of teacher-learner interaction and its potential for cognitive activation of learners and constructive enhancement of individual learning processes. Feedback which activates learners and increases the amount of the input and output in the foreign language is able to enhance students' communicative language competence. The article discusses the changing role of feedback referring to the current state of research.

Keywords: feedback, interaction, communicative language competence, state of research

Schlüsselwörter: Feedback, Interaktionen, kommunikative Sprachkompetenz

1. Einleitung

„Interaktion ist als gegenseitiges Handeln zu verstehen, d.h. die Handlung einer Person A beeinflusst Person B in ihrer darauffolgenden Handlung, deren

Auswirkungen wiederum A in ihren weiteren Handlungen beeinflussen“ (Edmondson, House 2003: 242). Der Interaktion wird in den Lernprozessen eine wichtige, obwohl je nach wissenschaftlichem Standpunkt unterschiedliche Rolle zugewiesen. In den zwei wichtigsten Lerntheorien, die sich meistens gegenübergestellt werden, werden die Rolle sowie der Ablauf der Interaktionen unterschiedlich aufgefasst. Die assoziative, behavioristische Lerntheorie sieht die Interaktion als eine Reiz-Reaktion-Kette. Die Lehrperson liefert Reize und initiiert damit wiederholtes Üben, was als bedingte Verhaltensregelung gilt und zum Entstehen mentaler Repräsentationen führen soll. Die Lehrperson kann dabei durch technische Maßnahmen (Tonträger, Aufnahmen) ersetzt werden. In der behavioristischen Lerntheorie wird angenommen, dass das Lernen auf eine mechanische Weise, ohne Einsatz des Bewusstseins erfolgt. Den Lerneffekt verstärkt das mehrmalige Wiederholen sowie positive Verstärkungen, die den Lerner informieren, dass er eine Aufgabe richtig bewältigt hat (vgl. De Corte 2013: 63). Dem assoziativen Lernen wird strukturierendes Lernen gegenübergestellt, das kognitiv ist und durch Informationsverarbeitung, Interpretation und Erzeugen von Bedeutung zum Lernen führt. Dabei kommen mentale Lernprozesse zustande, die auf Wahrnehmung, Wiedererkennung, Erinnerung, Begriffsbildung und Schlussfolgern beruhen. Durch diese mentalen Operationen kommt es zu Veränderungen der Wissensstrukturen und Wissensrepräsentationen (vgl. Gold 2015: 26-33). Bei dem strukturierenden, kognitiv und konstruktivistisch ausgerichteten Lernen wird die Rolle des sozialen Lernens – des Lernens durch interaktive Verständigung – sehr stark in den Vordergrund gerückt. Da zum Lernen intuitives Verstehen, gewisse Routinen, implizites Wissen oder unbewusste Relevanzansprüche gehören, sei es notwendig, die individuellen Überzeugungen und Konstruktionen in sozialen Beziehungen zu rechtefertigen (Reich 2004: 172). Dass dem sozialen Lernen eine so wichtige Rolle beigemessen wird, basiert nicht zuletzt auf einer der Grundannahmen der Neurobiologie, dass nichts, was der Mensch gelernt hat, aus ihm selbst erwachsen ist, sondern dass er alles von anderen Menschen gelernt hat. Insofern ist die Fähigkeit, mit anderen in Beziehung zu treten, von prägender Bedeutung für die Lernprozesse und Voraussetzung dafür, dass Lernen zustande kommt (Hüther 2016: 58). Das Lernen benötigt zwar Informationen von außen, aber sie werden nicht lediglich wahrgenommen und im Kopf widerspiegelt, sondern aktiv ausgewählt, bearbeitet, gedeutet und in das Handeln umgewandelt (Siebert 2005: 31). Kommunikation und interaktive Verständigung sind dabei wichtig, denn sie beeinflussen sozial die individuellen mentalen Konstrukte.

Entscheidend für die kognitive Verarbeitung und für das Lernen im institutionellen Kontext sind die Form und der Inhalt offener Interaktion (Edmondson, House 2003: 242). Insofern ist es von Relevanz die Aspekte der Interaktion

zwischen der Lehrperson und den Lernern im Hinblick auf ihre Qualität und Wirksamkeit für die Förderung der Lernprozesse in den Vordergrund zu rücken.

Gold (2015) legt vier Dimensionen fest, die für guten und effizienten Unterricht entscheidend sind und in denen die Lehrer-Schüler-Interaktion eine äußerst wichtige Rolle spielt. Dies sind: (1) kognitive Aktivierung der Lernenden, die ihnen aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglicht und zum Denken veranlasst; (2) konstruktive Unterstützung individueller Lernprozesse, die durch sachbezogene Hilfen, Rückmeldungen und Korrekturen, sowie durch sensiblen Umgang mit individuellen Verständnisprozessen umgesetzt wird; (3) das Erkennen von Lernfortschritten und das Nutzen dieser Erkenntnisse für das weitere unterrichtliche Vorgehen, das durch formative Beurteilung zustande kommt und darauf beruht, dass man individuelle Fortschritte der Lerner erkennt und darauf aufbaut; (4) eine effiziente Klassenführung, die eine gute Strukturierung des Unterrichts, sowie interessanten und anregenden Unterricht voraussetzt (Gold 2015: 15). Unter den Faktoren, die am stärksten das „sichtbare“, effektive Lernen und die Leistungseffizienz beeinflussen, stehen Aspekte, die auf der Lehrer-Schüler-Interaktion basieren, ganz hoch im Ranking¹:

Rang 4 – formative Beurteilung (mit dem Effekt von $d = 0,90$)²,

Rang 7 – Diskussionen in der Klasse ($d = 0,82$),

Rang 10 – Feedback ($d = 0,75$),

Rang 12 – die Lehrer-Schüler-Beziehung ($d = 0,72$) (vgl. Hattie 2015: 367).

Diese vier Aspekte hängen stark mit der Klassenführung zusammen und überschneiden sich in bestimmten Punkten.

2. Lernförderliches Feedback – eine positive Fehlerkultur

Der Wandel im Zugang zum Verständnis von Lernprozessen bedarf einer neuen Lernkultur, die eine Art Rahmung ist, die durch bevorzugte Lehr-Lern- sowie Kooperations- und Kommunikationsprozesse ihren Mitgliedern spezifische Entwicklungsmöglichkeiten bietet, bzw. vorenthält. In der sich rasch wandelnden Realität, in der Wissen schnell veraltet, zählt vor allem die Handlungskompetenz der Lernenden sowie ihre Fähigkeit Informationen zu verarbeiten. Da sich Wissen sehr schnell desaktualisiert, verliert das sich Aneignen von Informationen an Bedeutung. Deshalb ist in der aktuellen Lernkultur nicht der

¹ John Hattie 2015 hat über 900 Metaanalysen durchgeführt und auf dieser Grundlage 150 Einflussfaktoren eruiert, die den Lernprozess beeinflussen und wichtig für den Lernerfolg sind.

² Als durchschnittlicher Effekt wurde 0,40 angenommen.

Gegenstand (*was* gelernt wird), sondern vielmehr die Art und Weise, *wie* gelernt wird, von Belang. Sehr stark wird dabei das implizite Lernen, das mit der Gestaltung des Kommunikations- und Interaktionsverhaltens einhergeht, die Gesprächskultur prägt und den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen unterstützt, in den Vordergrund gerückt (Arnold, Schüßler 1998: 4-9).

Aus Hatties Metaanalysen geht hervor, dass sich die guten Lehrer, die als Experten bezeichnet werden können, von den durchschnittlichen dadurch abheben, dass sie eine lernförderliche Atmosphäre in der Schulklasse schaffen. Die Atmosphäre unterstützt das Lernen dann, wenn sie vertrauensvoll ist und wenn Fehler der Lernenden nicht als Problem oder Störfaktor sondern als Anlass zum Lernen betrachtet werden. In einer lernförderlichen Umgebung stellen die Lerner gern Fragen und äußern ihre Zweifel; auf diese Weise engagieren sie sich gleichzeitig stärker in den Lernprozess. In den Augen der Schülerinnen und Schüler haben Lehrende den stärksten Einfluss auf ihren Lernprozess, wenn sie sich vergewissern, ob die Lerner den Stoff verstehen und wenn sie Lernende dazu anleiten, ihre Fehler selbst zu korrigieren (Hattie 2015: 58-62). Effektiv sind die Rückmeldungen nicht vor allem dann, wenn sie die Lerner lediglich darüber informieren, ob ihre Lösung korrekt oder inkorrekt sei. Effektives Feedback geht von den Diskrepanzen zwischen dem Ist-Stand, d.h. dem aktuellen Wissen und Können eines Lerners und dem Ziel, das er erreichen will, aus. Es hilft den Lernenden Antworten auf drei Fragen zu finden: „Wohin gehe ich?“, „Wie gehe ich dorthin?“ und „Wie komme ich weiter?“. Um sich diese Fragen beantworten zu können brauchen die Lerner klare Kriterien, die festlegen, was sie erreichen sollen, auf welche Art und Weise sie diese Ziele erreichen können und die ihnen helfen, sich weitere anspruchsvolle Ziele zu setzen. Das Feedback kann sich auf vier Ebenen vollziehen: (1) auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung, (2) auf der Prozessebene, (3) auf der Ebene der Handlungsregulierung, (4) auf der Ebene des Selbst. Das Feedback auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung wird oft als Korrektur bezeichnet (*corrective feedback*) und gibt den Lernern eine Rückmeldung, ob sie eine Aufgabe korrekt oder inkorrekt gelöst haben. Diese Korrektur beschränkt sich aber meistens auf nur eine konkrete Aufgabe und lässt sich nicht auf andere Aufgaben transferieren. Sie kann jedoch effektiv sein, wenn sie den Lerner auf seine falschen Annahmen und Interpretation hinweist, nicht aber mangelndes Verständnis der Aufgabe indiziert. Auf der Prozessebene hilft die Rückmeldung die eigenen Fehler zu entdecken und angemessene Strategien beim Lösen der Aufgabe einzusetzen. Ein solches Feedback ermöglicht tieferes Lernen. Auf der Ebene der Handlungsregulierung fördert das Feedback die Autonomie der Lernenden, ermöglicht den Einsatz von kognitiven Lernstrategien, Selbstevaluation und infolgedessen Selbstregulierung. Auf der Ebene des Selbst

ist das Feedback aber nicht wirksam, obwohl es im Unterricht sehr oft präsent ist. Wenn sich das Feedback lediglich auf die Person des Lerners bezieht und keine Auskunft über seinen Lernprozess liefert, wirkt es sich keinesfalls lernförderlich aus. Es kann nur unter Umständen das Selbstkonzept der Schüler positiv beeinflussen, und zwar wenn es sich auf effektive Handlungsregulierung, die zum effektiven Lernen führte, bezieht (z.B. Du bist großartig, weil du die Aufgabe sorgfältig gelöst hast, indem du das angemessene Konzept angewendet hast) (vgl. Hattie, Timperley 2007).

Die oben dargestellten Beispiele verweisen auf das Potenzial der Fehler, die zur Förderung der Lernprozesse genützt werden können. In einer positiven Fehlerkultur dienen Fehler zum einen als Verweis auf die Diskrepanz zwischen den festgelegten Lernzielen und dem faktischen Kenntnisstand der Lerner, zum anderen bieten sie der Lehrperson Anhaltspunkte, wie er seinen Unterricht optimieren und seine Unterrichtsmethoden modifizieren kann (vgl. Gold 2015). Dank dem Feedback kann aber auch die Wertschätzung und Anerkennung gegenüber den Lernern zum Ausdruck kommen. Selbst wenn das keinen direkten Einfluss auf die Planung der Lernprozesse hat (s.o), kann es die Motivation der Lerner beeinflussen, ihr Selbstvertrauen aufbauen und die Sprechangst reduzieren. Es kann den Lernenden auch helfen, die Tatsache zu akzeptieren, dass sie Fehler machen und dass es ein unzertrennlicher Teil des Fremdsprachenlernens ist (vgl. Dörnyei 2001: 86-97).

3. Interaktion und kommunikative Sprachkompetenz

Das derzeitige Verständnis von Zielen des Fremdsprachenlernens wird sehr stark durch die Philosophie des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen geprägt³. Demnach sollen dank Fremdsprachenkenntnissen gemeinsames Wirken sowie Zusammenarbeit unter den Nutzern einer Sprache möglich werden. Die zentrale Stelle in dem GER nehmen Kompetenzen ein. Das sprachliche Handeln setzt voraus, dass die Lerner ihre allgemeinen Kompetenzen sowie ihre kommunikative Sprachkompetenz einsetzen und ständig entwickeln. Die allgemeinen Kompetenzen umfassen theoretisches Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenz und die Lernfähigkeit. Die kommunikative Sprachkompetenz besteht aus den linguistischen Kompetenzen (lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten), aus den soziolinguistischen Kompetenzen (Höflichkeitsregeln, linguistisch kodierte gesellschaftliche und kulturelle Verhaltensregeln) und aus den pragmatischen Kompetenzen. Die

³ Deutsche Version online unter <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i2.htm>

pragmatischen Kompetenzen greifen auf interaktionelle Szenarien und Skripts zurück und beinhalten u.a. die Diskurskompetenz, Kohärenz der Aussage, bzw. das Erkennen von Humor oder Parodie. Die kommunikative Sprachkompetenz wird beim sprachlichen Handeln aktiviert. Das kommt beim Rezipieren und Produzieren von Texten, sowie bei der Interaktion und Mediation zustande, wobei sich diese Bereiche überlappen, denn Verstehen und Produzieren von Texten wird auch bei Interaktion und Mediation benötigt. Bei der Interaktion agieren Sprachverwendende abwechselnd als Sprecher und Hörer und indem sie miteinander ein Gespräch führen, handeln sie Bedeutungen aus. Dabei spielen wiederum Wortschatz, Grammatik, Syntax sowie die Metaphorik der Sprache eine prägende Rolle. Interaktionen kommen im realen Leben in mannigfaltigen Situationen zustande: bei Transaktionen, die z.B. während der Dienstleistungsgespräche geführt werden, bei zwangloser Unterhaltung, informellen und formellen Diskussionen, Debatten, Interviews, Verhandlungen, beim gemeinsamen Planen oder praktischer zielorientierter Zusammenarbeit.

Susan Gass (2003) sieht in der Interaktion, dem Input und dem Output Voraussetzungen dafür, dass das Fremdsprachenlernen zustande kommen kann. Zum Input gehört die Häufigkeit der Begegnung mit sprachlichen Daten (*positive evidence*), als auch das Feedback (*negative evidence*), also die Rückmeldungen, was in einer Sprache inkorrekt und insofern inakzeptabel ist. Der Output, der mit sprachlicher Produktion und Sprachnutzung einhergeht, ermöglicht den Lernern von dem lediglich semantischen Sprachgebrauch, der beim Sprachverstehen zustande kommt, auf den syntaktischen Sprachgebrauch zu kommen, indem sie dazu angeleitet werden, in ihren Aussagen syntaktische Strukturen zu benutzen. Die Interaktion, die im Fremdsprachenunterricht die Form des verbalen Austausches annimmt, zeigt, dass Konversation nicht nur die Möglichkeit zum sprachlichen Üben liefert, sondern auch ein Mittel ist, dank dem das Lernen stattfindet. Ein Gespräch (*conversational interaction*) ist dabei viel effektiver für die Sprachförderung, als wenn lediglich sprachliche Strukturen geübt werden (vgl. Gass 2003: 234).

Die Kommunikation im Klassenraum weicht von der natürlichen Kommunikation im realen Leben ab. Die direkt beobachtbare Interaktion im Klassenraum folgt meistens dem Muster „Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerreaktion“ (Edmondson, House 2003: 242). In diesem Interaktionsmodell hat der Lehrer eine dominierende Rolle inne. Wie Untersuchungen zeigen, stimulieren seine Fragen meistens nur das Abrufen von theoretischem Faktenwissen. Weniger als 5 Prozent der Unterrichtszeit wird Gruppendiskussionen gewidmet oder solchen Formen der Lehrer-Schüler-Interaktion, die tieferes Lernen ermöglichen, denn nur 5-10 Prozent von dem, was der Lehrer sagt, regt ein Gespräch an, das den Schüler wirklich engagieren und aktivieren

würde (vgl. Hattie 2015: 136). Eine Studie von Helmke et al. (2008), in deren Rahmen der Englischunterricht in über 100 Schulen verschiedener Bildungsgänge videofotografiert wurde, ergab, dass der Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler bei 32 Prozent lag. Davon wurde nur knapp die Hälfte auf Englisch gesprochen. Das zeigt, dass der Sprechanteil der Lehrpersonen bei 68 Prozent lag, obwohl sie selbst ihren Sprechanteil auf lediglich 51 Prozent, also sichtlich niedriger, einschätzten. Fehlerhafte Äußerungen der Lerner wurden in gut der Hälfte korrigiert, wobei nur in 15 Prozent der Fälle ihnen die Chance gegeben wurde, sich selbst zu korrigieren. Falls die Schülerinnen und Schüler die Fragen der Lehrperson nicht innerhalb von 3 Sekunden beantworteten, was in über 50 Prozent der aufgenommenen Fälle passierte, warteten nur 11 Prozent der Lehrer ab, damit sich die Lerner eine Antwort überlegen konnten. 40 Prozent der Lehrer stellten eine weitere Frage, reichten die Frage an einen anderen Schüler weiter oder gingen einfach in dem Stoff weiter (Helmke et al. 2008: 350-354). Eine Studie des polnischen Instituts für Bildungsforschung (Instytut Badań Edukacyjnych), die unter Schülern im Alter 13-16 durchgeführt wurde, ergab, dass ein typischer Englischunterricht auf dem Lösen von Übungen aus dem Lehrbuch, der CD oder aus dem Internet beruht (346 Angaben), das Vorlesen (das manchmal benotet wird) (156 Angaben) oder das Wortschatzlernen (143 Angaben) umfasst. Es gab aber lediglich 46 Angaben, dass im Englischunterricht Diskussionen durchgeführt werden, 31 Angaben, dass es im Unterricht Partner- oder Gruppenarbeit gibt und lediglich 3 Angaben bei der Feststellung, dass im Englischunterricht nicht auf Polnisch kommuniziert werde (*Język angielski w gimnazjum. Raport częściowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języka angielskiego w gimnazjum, 2014*).

Da im Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache sowohl Kommunikationsmittel als auch Lerngegenstand ist, soll der Unterricht neben authentischen Kommunikationsmöglichkeiten auch authentische Lernmöglichkeiten anbieten (Edmondson, House 2003: 243). Insofern kann das Feedback im unterrichtlichen Rahmen als Anlass zur Interaktion genutzt werden, mit dem Ziel die sprachliche Kompetenz der Lerner zu fördern.

4. Das Potenzial von Feedback für die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz

Bevor das Potenzial von Feedback für die fremdsprachlichen Lernprozesse einer genaueren Analyse unterzogen wird, ist es zunächst notwendig, einige Erklärungen vorwegzunehmen. Erstens sollte von der Überlegung ausgegangen werden, wo die Grenze der Fehlertoleranz liegt und wie man auf Sprachfehler der Lernpersonen am sinnvollsten reagieren sollte, damit aus dem Lernpotenzial der

Fehler geschöpft werden kann. Die Entscheidung, ob Fehler korrigiert werden, sollte von der Unterrichtsphase abhängig gemacht werden. Wird eine neue Struktur gefestigt, so kann ausbleibende Fehlerkorrektur zur Fossilierung (Festigung) von Fehlern führen. Insofern darf in der Phase des Unterrichts, in der die Automatisierung einer neuen Struktur im Vordergrund steht, auf direkte Korrekturen nicht verzichtet werden. In der Phase des Unterrichts, die auf Kommunikation fokussiert ist, kann wiederum unbedachte Fehlerkorrektur, die die Aussagen des Lernalers ständig unterbricht, dazu führen, dass er entweder den Faden oder die Motivation zum Fortsetzen seiner Äußerung verliert. In Extremfällen kann es zur Folge haben, dass sein Kommunikationsbedürfnis und seine Spontaneität durch Angst vor Missbilligung oder öffentlicher Kritik gehemmt werden (vgl. Dörnyei 2001: 92-93), woraus sich Sprehangst oder eine langfristige Angst vor Fehlern ergeben können.

Zweitens muss man sich dessen bewusst werden, dass die Fehlerkorrektur neben der kognitiven auch eine affektive Dimension hat. Aus der Art und Häufigkeit der Rückmeldungen können die Lerner auf die positive, neutrale oder negative Interaktion zwischen ihnen und der Lehrperson schließen (vgl. Königs 2003: 378). In einer lernförderlichen und fehlerfreundlichen Atmosphäre sind die Lerner locker und betrachten Fehler als einen natürlichen Teil des Lernprozesses. Es gibt weder sarkastische Kommentare noch beißende Kritik, niemand wird verhöhnt und niemand muss sich ängstlich oder unsicher fühlen (vgl. Dörnyei 2001: 41). Einen Überblick über die Forschung zur Sprehangst liefert Marzec-Stawiarska (vgl. 2013: 56-59) und stellt in Anlehnung an die einschlägige Literatur fest, dass die Sprehangst im Fremdsprachenunterricht sehr stark von der Einstellung der Lehrperson, insbesondere von dem Stil ihrer Klassenführung, ihren Gewohnheiten und der Art Schüler zu testen, abhängt. Lehrkräfte, die zu autoritären Verhaltensweisen neigen, dominierend und kontrollierend agieren und häufig die Fehler korrigieren, bewirken Sprehangst bei ihren Schülerinnen und Schülern. Die Überzeugung davon, dass man von dem Lehrer gemocht wird, dass man ihm wichtig ist, verleiht den Lernern das Gefühl der Sicherheit und führt dazu, dass sie sich im Unterricht viel komfortabler fühlen und ihre Hemmungen, sich in einer Fremdsprache zu agieren, leichter überwinden.

Drittens ist eine terminologische Klärung der Begriffsfelder *Korrektur*, *Reparatur* und *Feedback* notwendig. Während sich der Begriff *Korrektur* ausschließlich auf sprachliche Fehlleistungen konzentriert und den Lerner dazu zwingt, die Version, die der Lehrer als korrekt angibt, zu übernehmen (vgl. Königs 2003: 378), stellen *Reparaturen* lediglich eine Art Modifizierung der Aussage des Lernalers dar. Das *Feedback* wiederum ist eine Domäne der Interaktion: es umfasst „alle Reaktionen auf das sprachliche Gegenüber“ (Königs 2003:

378). Die Wahl der Feedbackstrategien durch die Lehrperson ist entscheidend für die Art der Interaktion im Klassenraum, denn durch gezieltes und konstruktives Feedback können das Verhalten der Lerner und ihr Lernprozess beeinflusst werden. Das Feedback, das nicht lediglich das Fehlerhafte thematisiert, sondern inhaltsorientiert ist, drückt das Interesse der Lehrperson nicht lediglich an der formellen sondern auch an der inhaltlichen Seite der Aussage aus. Diese Art Rückmeldungen zu geben, kann verursachen, dass sich der Klassendiskurs einer natürlichen Kommunikationssituation nähert, indem Bedeutungen ausgehandelt und authentische Kommunikationsziele erreicht werden und er vermag die Lerner stärker zu aktivieren. Aktivierende Feedbackstrategien tragen auch dazu bei, dass der Anteil der Kommunikation in der Fremdsprache deutlich zunimmt. Eine Lernsituation, in der der Lehrer nicht lediglich an der Form, sondern auch an dem Inhalt der Aussage Interesse zeigt und in der er mit dem Lerner Bedeutungen aushandelt, verursachen, dass die beiden Akteure sich auf Augenhöhe begegnen. Das bewirkt nicht nur, dass der Anteil des sprachlichen Inputs höher wird, dass die sprachliche Produktion der Lerner gefördert wird, sondern es wirkt sich auch positiv auf die Qualität der Interaktionen in der Klasse aus.

Im Folgenden werden Feedbackstrategien vorgestellt, die die Lerner kognitiv aktivieren und ihnen aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglichen.

Aushandeln von Bedeutungen / Anregung zum Umformulieren

Wie bereits erwähnt wurde, spielt das Verhandeln von Bedeutungen im fremdsprachlichen Diskurs eine aktivierende und lernförderliche Rolle. Gass (vgl. 2003: 238) weist in Anlehnung an die einschlägige Forschung darauf hin, dass daraus das Lernen resultieren kann, weil die Formen, die durch Aushandeln von Bedeutungen korrigiert wurden, später in Aussagen der Lernenden vorkommen. Auf elementarem Sprachniveau kann das Aushandeln von Bedeutungen die Form des Echos annehmen. Die Lehrperson bezieht sich auf eine unverständliche Aussage des Lerners, indem sie Hypothesen zum Mitteilungsversuch des Lerners anstellt und seine Aussage in einer korrigierten Form wiederholt. Danach kann sie den Lerner auffordern, die ausgehandelte, korrekte Form zu wiederholen. Bei fortgeschrittenen Lernenden können Fragen, die das Unverständnis des Hörers signalisieren und weitere Erklärungen stimulieren eine lernförderliche Rolle spielen. Die Fragen „Was meinst du mit...?“, „Was wolltest du damit sagen?“ hat aktivierendes Potenzial und knüpft an authentische Diskurssituationen an, in denen man den Sinn einer Aussage zu ergründen versucht. Sie erhöht nicht nur den Anteil am fremdsprachlichen Input und deutet Interesse an der Mitteilung an, sondern ermutigt die Lernenden zum sprachlichen Handeln, indem sie versuchen, ihre Äußerung umzuformulieren, zu präzisieren oder zu korrigieren. Es macht auch deutlich, dass aus Fehlern neue Lernmöglichkeiten initiiert werden können.

Anregung zur Selbstkorrektur

Die Rückmeldung darüber, was in den Aussagen der Lerner inkorrekt und inakzeptabel ist (*negative evidence*) kann sie zum Nachdenken veranlassen und aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff ermöglichen. Majer (vgl. 2003: 275) stellt in Anlehnung an die Untersuchungen von Lightbrown und Spada (1990) fest, dass auch die Lehrerinterventionen bei fehlerhaften Schüleraussagen, die formorientiert sind, zur Steigerung der linguistischen Kompetenz der Lerner und der Qualität ihrer Performanz positiv beitragen können. Die Lehrperson kann die Lernenden zur Selbstkorrektur verbal anleiten, was den Vorteil hat, dass es den fremdsprachlichen Input erhöht. Dabei kann sie humoristische Elemente einflechten, die keinesfalls den Lerner verhöhnen dürfen, ihm aber die Missverständnisse, die aus seinem Fehler resultieren können, deutlich machen. Die Lehrperson kann aber auch ein Repertoire von vereinbarten und allen bekannten Gesten einsetzen, die dem Lerner bewusst machen, dass er einen Fehler gemacht hat und dass er ihn berichtigen soll. Es soll jedoch unterstrichen werden, dass Anregung zur Selbstkorrektur nur dann effektiv ist, wenn sie sich auf die Performanzfehler, die während der sprachlichen Produktion entstehen und denen Müdigkeit, Zerstreuung der Lerner oder Unaufmerksamkeit zu Grunde liegen, beziehen. Solche Fehler sollten nicht nur korrigiert werden, sondern es sollte auch auf die Art und potenzielle Quelle dieser Fehler verwiesen werden. Diese Empfehlung gilt aber nicht für Kompetenzfehler, die dadurch entstehen, dass den Lernern eine bestimmte Struktur noch nicht bekannt ist, bzw. noch nicht richtig erworben worden ist. Insofern können sie diese Struktur nicht bei der sprachlichen Produktion korrekt verwenden. Das Korrigieren solcher Fehler ist kontraproduktiv und wirkungslos (vgl. Kleppin 2000: 41-42). Das Ermutigen zu Selbstkorrekturen ermöglicht eine konstruktive Unterstützung der Lernprozesse, denn es liefert Lernern die Gelegenheit, diese Prozesse zu reflektieren, sie auf der Metaebene zu analysieren und bewusst mit den eigenen Fehlern umzugehen, was zur Entwicklung der metakognitiven Kompetenz beiträgt.

Die Erkenntnisse, die aus den Fehlern der Lerner resultieren, können in die weitere unterrichtliche Planung einbezogen und als wertvolles Übungsmaterial eingesetzt werden. Aus einer Studie zu Präferenzen bei der Fehlerkorrektur bei fortgeschrittenen Lernern, geht hervor, dass zwei Korrekturtechniken bevorzugt werden: 24 Prozent der Befragten zieht es vor, erst nach der Beendigung der Aussage korrigiert zu werden und fast genauso viele (23 Prozent) bevorzugen, dass ihre Fehler nicht direkt, sondern in Form einer schriftlichen Übung zur Fehlerkorrektur thematisiert werden (vgl. Janicka 2013: 278-279)⁴.

⁴ An der Studie, die im Jahre 2011 durchgeführt wurde, nahmen 58 Studenten der Angewandten Linguistik der Maria Curie-Skłodowska Universität in Lublin teil.

Formatives Assessment

Das Feedback kann auch die Form von fördernder Bewertung (*formative assessment*) annehmen. Es bedeutet, dass dem Einzelnen Rückmeldungen darüber gegeben werden, wo er sich im Lernprozess befindet und was er tun muss, um voranzukommen. Dadurch wird nicht lediglich das Produkt des Lernprozesses bewertet, sondern der ganze Lernprozess im Auge behalten. Darüber hinaus wird die Beurteilung zum Teil von einem Zyklus, in dem die Beobachtung der Fortschritte der Lerner dazu dient, den eigenen Lehrstil und das Lehrverhalten zu beobachten und zu modifizieren (vgl. Gold 2015: 96-97). Wie bereits erwähnt wurde, steht das formative Assessment sehr hoch (Rang 4) auf der Hattie-Liste der einflussreichsten, den Lernprozess unterstützenden Faktoren.

Feedback unter Lernenden

Wechselseitiges Feedback ist ein Ausdruck der neuen Lernkultur, in der das Wissen individuell konstruiert und erst in sozialen Beziehungen auf seine Tauglichkeit und Sinnhaftigkeit hin überprüft wird. Wechselseitige Bewertung vermag die Kompetenz der Lerner, ihren Lernprozess selbständig zu steuern, zu fördern. Sie entwickelt metakognitive Lern- und Urteilskompetenzen, denn sie ermöglicht den Lernern, sich intensiv über den Lernprozess auszutauschen. Sie beeinflusst auch die Unterrichtskultur, indem sie die Partizipation der Lerner erhöht. Das kann gelingen wenn „Rückmeldungen und Reflexionen im Unterricht besprochen werden; Aussagen, Beobachtungen und Bewertungen stets auf die konkreten Produkte und Prozesse bezogen sind; konkret gefragt und gesucht wird, woran die Einschätzungen und Bewertungen festgemacht werden können und Qualitätseinschätzungen für Außenstehende nachvollziehbar sind“ (Volkwein 2012: 23). Der Leistungsdialog unter Lernenden kann ebenfalls zur Förderung der positiven Fehlerkultur beitragen. Bekommen die Lerner dabei klare Beurteilungskriterien und werden mit Ausdrucksmitteln vertraut, dank denen sie ihren Kommilitonen Rückmeldungen erteilen können, so wird die gegenseitige Bewertung auch der Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz gerecht.

5. Schlussfolgerungen

Die klassische Lehrer-Schüler-Interaktion, die dem Lehrer eine dominierende Rolle zuweist und den Schüler in einer passiven Empfängerrolle positioniert, entspricht den Herausforderungen der modernen Lernkultur nicht mehr, die den Lerner als aktives und bewusstes Subjekt der Lernprozesse wahrnimmt. In dem vorliegenden Artikel wurde der Fokus auf das Feedback als eine Interaktionsform gelegt, die tiefes, reflektiertes und effektives Lernen zu initiieren

vermag. Angemessenes, die Lerner kognitiv aktivierendes Feedback, das eine konstruktive Unterstützung der Lernprozesse ermöglicht, erhöht auch den Anteil des fremdsprachlichen Inputs und Outputs und kann somit zur Förderung der kommunikativen Sprachkompetenz beitragen.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnold, R., Schüßler, I. 1998. *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Coste, D., North, B., Sheils, J., Trim, J. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/Z/50/co/mmeuro/i2.htm> [DW = 15.03.2017]
- De Corte, E. 2013. „Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się”. (in) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. (Hrsg. H. Dumont, , D. Istance, F. Benavides,), Warszawa: Wolters Kluwers Polska S.A., S. 60-108
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmondson, W., House, J. 2003. „Interaktionen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen”. (in) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Hrsg. K.-R., Bausch, H. Christ, H. J. Krumm). Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 242-247.
- Gass, S. 2003. „Input and interaction”. (in) *The handbook of second language acquisition*. (Hrsg. Doughty, C. J., Long, M. H.). Malden: Blackwell Publishing, S. 225-255.
- Gold, A. 2015. *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. 2015. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J., Timperley, H. 2007. „The power of feedback”. Review of Educational Research 1(77): 81-112. https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Feedback/Hattie_Timperley_2007_Power_of_Feedback_1_.pdf [DW = 18.03.2017]
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., Schröder, K. 2008. „Die Videostudie des Englischunterrichts”. (in) *DESI-Konsortium. Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 345-363. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/3521/pdf/Helmke_Helmke_Schrader_Videostudie_2008.pdf [DW = 15.03.2017]
- Hüther, G. 2016. *Mit Freude lernen ein Leben lang*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Janicka, M. 2013. „Preferencje dotyczące korekty błędów językowych w wypowiedziach ustnych na tle dyskursu pedagogicznego w klasie językowej”. (in) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. (Hrsg. M. Pawlak,), Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Uniwersytet A. Mickiewicza. S. 261-281.
- Kleppin, K. 2000. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, München, Leipzig, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

- Königs, F. 2003. „Fehlerkorrektur“. (in) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (Hrsg.) K.-R. Bausch, , H. Christ, H.-J. Krumm, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, S. 377-382.
- Majer, J. 2003. *Interactive discourse in the foreign language classroom*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marzec-Stawiarska, M. 2013. „Analiza lęku przed mówieniem w języku obcym jako element odpowiedniego zarządzania dyskursem w klasie“. (in) *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*. (Hrsg. M. Pawlak), Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, Uniwersytet A. Mickiewicza. S. 47-68.
- Reich, K. 2004. *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München/ Unterschleißheim: Luchterhand.
- Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języka angielskiego w gimnazjum*. 2014. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/572.html> [DW = 18.03.2017]
- Siebert, H. 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Volkwein, K. 2012. „Sich wechselseitig bewerten“. *Pädagogik* 2/12: 20-23.

Jolanta Morytz
Uniwersytet Warszawski
j.morytz@uw.pl

STRATEGIE KOMUNIKACYJNE W OBlicZU TRUDNOŚCI JĘZYKOWYCH

Communication strategies in the face of language difficulties

Foreign language classes at university should enhance not only knowledge of foreign languages but with the use of different methods, should also develop skills of communication strategies, which are very important to compensate for deficits in communication. These strategies are indispensable for language learners irrespective of their level of proficiency. The objective of the study described in the present paper is to explore the communication strategies used by Polish students at different levels of knowledge of Italian. Data was collected by two types of questionnaires, one including two open-ended questions. The other was based on a Likert-scale method which examined the frequency of usage of avoidance strategies, verbal and non verbal strategies, as well as the strategy of transfer. Emphasis was placed on the relationship between the use of types of communication strategies and students' level of proficiency. In the final part the author recommends types of lexical exercises which should be practised during classes to help students to develop their communicative skills.

Keywords: communicative strategies, avoidance strategies, verbal strategies, non verbal strategies, strategy of transfer

Słowa kluczowe: strategie komunikacyjne, strategie uniku, strategie językowe, strategie pozajęzykowe, strategia transferu

1. Wstęp

W dobie globalizacji, dzięki możliwości podróżowania, coraz częstsze stają się kontakty z cudzoziemcami na polu towarzyskim i zawodowym. Osoby wywodzące się z różnych obszarów językowych muszą znaleźć odpowiedni sposób porozumiewania się. W przypadku trudności w doborze odpowiednich form językowych, rozmówcy stosują różnorodne środki werbalne i pozawerbalne, umożliwiające im nawiązanie kontaktu i wymianę informacji.

W artykule podjęto próbę zdefiniowania pojęcia strategii komunikacyjnej rozumianej w dwojaki sposób – w komunikacji między rodzimymi użytkownikami języka oraz w obliczu trudności językowych napotykanych podczas komunikowania się w języku obcym.

Po omówieniu teorii przedstawione zostaną wyniki badania, którego celem było poznanie rodzajów strategii stosowanych przez osoby uczące się języków obcych. W artykule zostanie przeprowadzona analiza współzależności między poziomem znajomości języka włoskiego a rodzajem stosowanych strategii.

Wyniki badania pozwolą na wysunięcie wniosków na temat tego, jakie umiejętności powinny być ćwiczone podczas lektoratu w celu usprawnienia komunikacji w języku obcym oraz jaki rodzaj ćwiczeń jest najbardziej odpowiedni.

2. Warunki sprawnej komunikacji

Jakobson ([1966] 1989: 68) cytuje Edwarda Sapira: „Mowa jest procesem komunikacyjnym *par excellence* w każdym znanym społeczeństwie”. Dalej pisze, że podczas aktu komunikacji należy rozróżnić rozmaite relacje zachodzące między jej uczestnikami. Rozmówcy naprzemiennie podejmują rolę osoby kodującej i deszyfrującej. Komunikacja przebiega sprawnie, kiedy rozmówcy posługują się wspólnym kodem i starają się dostosować styl wypowiedzi do kontekstu sytuacyjnego oraz do możliwości językowych i intelektualnych swojego rozmówcy, jego nastawienia i znajomości tematu (Corder 1982: 103). Mówiąc o języku, należy podkreślić, że spełnia on różne funkcje: referencyjną, emotywną, konatywną, fatyczną, poetycką i metajęzykową (Jakobson 1989: 68). O funkcji referencyjnej mówimy, kiedy odnosi się ona do kontekstu rozmowy, wspólnego dla nadawcy i odbiorcy; o funkcji ematywnej, kiedy komunikat skupiony jest na nadawcy; o funkcji konatywnej, kiedy nadawca kieruje swą uwagę na odbiorcę i ma na niego wpływ; o fatycznej, kiedy komunikowana treść ma mniejszą wagę niż fakt nawiązania i podtrzymania kontaktu; o funkcji poetyckiej, kiedy komunikat skupiony jest na samym sobie; natomiast o funkcji metajęzykowej, kiedy język skupiony jest na kodzie. Naruszenie jednego z

czynników może wpłynąć na płynność przebiegu rozmowy, jej załamanie lub mylne zrozumienie intencji wypowiadającego się.

Pawlak (2014: 12) odwołuje się do modelu zaproponowanego przez Canale'a i Swain (1980), według których kompetencja komunikacyjna opiera się na czterech aspektach dotyczących wiedzy i umiejętności jej zastosowania. Pierwszy z nich to kompetencja gramatyczna, czyli znajomość systemu językowego: fonologii, leksyki, składni. Drugi odnosi się do kompetencji socjolingwistycznej, umiejętności tworzenia aktów wypowiedzi stosownych do kontekstu sytuacyjnego i specyfiki kulturowej. Trzeci dotyczy kompetencji dyskursywnej, tj. umiejętności tworzenia logicznych i spójnych wypowiedzi w mowie i piśmie. Czwarty to kompetencja strategiczna, czyli umiejętność zastosowania sposobów wpływających na jakość komunikacji lub kompensację w przypadku braku kompetencji lingwistycznych.

3. Rodzaje strategii komunikacyjnych

Zastosowanie różnorodnych strategii komunikacyjnych pozwala zachować większą kontrolę nad toczącą się konwersacją z punktu widzenia konstruowania własnej wypowiedzi, ale też podejścia do rozmówcy. Jak twierdzi Wilczyńska (1999: 63), funkcja komunikacyjna nie może być opisywana jedynie poprzez pryzmat przekazu konkretnych informacji. Nakładają się na nią funkcja „towarzyska” i „autoekspresyjna”. Konwersacja służy nie tylko przekazaniu treści, istotne jest także podtrzymanie i zacieśnienie relacji międzyludzkich i wyrażenie siebie w akcie mowy.

Rodzimi użytkownicy języka stosują zazwyczaj intuicyjnie, bez świadomości metajęzykowej, odpowiednie strategie komunikacyjne. Dla rozmówców posługujących się językiem rodzimym (JR) jest to proces naturalny. Strategie wpływające na jakość konwersacji proponuję określić mianem „strategie optymalizacyjne”. Strategie tego typu mogą być zastosowane w sytuacjach, kiedy uczestnik rozmowy pragnie okazać swoje zainteresowanie i zachęca rozmówcę słowami: *doprawdy?*; *hm*, *ciekawe*. Kiedy chce się upewnić, że dobrze rozumie intencje rozmówcy lub podąża za wątkiem jego wypowiedzi, używa w sposób naturalny wyrażen typu: *co właściwie rozumiesz przez...?*; *to znaczy, że...?*; *podsumowując...* Kiedy ma odmienny pogląd, posługuje się wyrażeniami: *no, nie wiem...*; *spójrzmy na to z innej strony*.

Podczas komunikacji z użyciem języka obcego (JO) jest inaczej. Z psychologicznego punktu widzenia, wypowiedź w JO jest o wiele trudniejsza niż w JR: trzeba włożyć w nią większy wysiłek intelektualny, aby nadać przekazywanej treści odpowiednią formę. Angażując się w działania komunikacyjne, uczący się napotyka różne trudności wynikające z niepełnej kompetencji. Przyswajając JO, student jest zmuszony komunikować się przy poważnym niedoborze środków

pod względem leksykalnym, umiejętności zastosowania struktur gramatycznych i składniowych, trudności w wymowie. Deficyty w różnych obszarach mogą utrudniać, zniekształcać albo wręcz uniemożliwiać komunikację. Piotrowski (2016: 28) wskazuje, że uczący się ma wtedy do wyboru trzy podstawowe rozwiązania: (i) wycofać się z realizacji zamierzonego celu, przerywając wypowiedź lub zmieniając temat, (ii) próbować przezwyciężyć trudność samodzielnie, (iii) poprosić o pomoc w języku rodzimym lub docelowym.

W literaturze światowej istnieje wiele podejść do tematu strategii komunikacyjnych, w ramach których opracowano różne taksonomie. Corder (1982: 104-105) rozróżnia dwie postawy wobec wyzwań językowych: strategie dostosowawcze wiążące się z unikaniem ryzyka (ang. *risk avoidance*) poprzez zaniechanie rozmowy lub porzucenie tematu. Strategia uniku to także wprowadzenie zmian w stosunku do pierwotnych zamierzeń, zredukowanie tematu, zastosowanie pojęć uogólniających. Strategie te polegają na częściowym uniku, albowiem temat zostaje jednak podjęty. Strategie nastawione na poszerzanie wiedzy (ang. *risk running*) to takie, z którymi łączy się wprawdzie ryzyko narażenia się na błędy, lecz z drugiej strony przyczyniają się one do rozwoju umiejętności. Wyróżniamy tu: zapożyczenia z języka ojczystego, parafrazę, gesty i mimikę, prośbę o pomoc rozmówcę, zapożyczenia z innego języka obcego.

Tarone (1977) (za Pawlak 2014: 16-17) proponuje klasyfikację strategii: unik (unikanie tematu, zaniechanie przekazu); parafraza (omówienie, przybliżenie, tworzenie słów); transfer (dosłowne tłumaczenie, przełączenie kodu); prośba o pomoc (np. nauczyciela); mimika i gesty.

Jak wskazuje Corder (1982: 104-105), wielu badaczy uważa, że strategie komunikacyjne i strategie uczenia się są prawie synonimami. Opinię tę rozważa on w kontekście hipotezy, która zakłada istnienie interjęzyka w procesie akwizycji JO przedstawionej przez Selinkera (1972). Stosowane techniki mogą przynależeć do obydwu strategii, np. prośba o pomoc może być wypowiedziana w obliczu niezrozumienia przekazu zarówno przez osobę porozumiewającą się w JO, jak i rodzimego użytkownika języka.

W warunkach naturalnych tzw. komunikacja przeżycia nastawiona jest na osiągnięcie celu komunikacyjnego wszelkimi środkami. Aby uzyskać potrzebne informacje czy załatwić niezbędne formalności, w przypadku niewystarczających umiejętności językowych trzeba rozwijać cały szereg strategii, które pomogą w osiągnięciu celu. W warunkach instytucjonalnych, a do takich należy nauka języka obcego w szkole czy na uniwersytecie, sytuacja wygląda inaczej. Piotrowski (2013: 122), powołując się na badania Porquier (1979), zwraca uwagę na fakt, że pojawiają się tzw. strategie szkolne, które nie są nastawione na komunikację, ale na wypełnienie polecenia i rozwiązanie określonego zadania minimalnym nakładem sił.

Można by przypuszczać, że osoby uczestniczące w lektoratach, znające inne języki obce i podróżujące po świecie, posiadające pewne doświadczenie w komunikowaniu się, rozwinęły już w sposób naturalny odpowiednie strategie ułatwiające interakcje personalne i społeczne. Studenci polskich uczelni uczęszczają na lektoraty składające się w głównej mierze z Polaków. Wszyscy uczestnicy należą do tego samego kręgu językowego i kulturowego. Kiedy okazuje się, że w trakcie ćwiczeń komunikacyjnych nie znają odpowiedniego słowa włoskiego, stosują technikę transformacji językowej – zastępują nieznaną słowo włoskie odpowiednikiem polskim.

4. Projekt badawczy

Do refleksji skłoniły mnie obserwacje poczynione podczas prowadzenia lektoratów języka włoskiego. Kiedy studenci w trakcie ćwiczeń mających na celu rozwijanie sprawności komunikacyjnych napotykają deficyty językowe, zbyt szybko przechodzą na język polski. Sytuacje szkolne, dalekie od komunikacji przeżycia, nie rozwijają strategii, których studenci użyliby w naturalnych warunkach.

W niniejszym artykule podstawę do omówienia kwestii strategii komunikacyjnej stanowią wyniki badania, które zostało przeprowadzone podczas lektoratów języka włoskiego. Jednym z celów badania było zweryfikowanie, czy studenci mają świadomość stosowania strategii komunikacyjnych. Drugim celem było zaobserwowanie, jakie strategie są najczęściej stosowane podczas prowadzenia konwersacji w JO. Trzecia kwestia poddana analizie służyła rozważeniu, czy repertuar stosowanych strategii zmienia się wraz ze wzrostem poziomu znajomości języka.

4.1. Uczestnicy badania

Zaprezentowane badanie zostało przeprowadzone wśród studentów studiujących na różnych kierunkach niefilologicznych, na studiach licencjackich. Lektoraty, w których uczestniczą studenci, odbywają się dwa razy w tygodniu i trwają po dwie godziny lekcyjne. Badania przeprowadzono na początku semestru letniego, po zakończeniu sześćdziesięciogodzinnego szkolenia w semestrze zimowym. Nie odnotowano, jak długo i w jakich okolicznościach studenci studiowali język przed rozpoczęciem lektoratu na uniwersytecie. Poziom zaawansowania językowego grup określono według skali ESOKJ. W badaniu uczestniczyło 78 studentów studiujących na różnych poziomach: A2 (27 studentów), B1 (25 studentów) i B2 (26 studentów). Badanie przeprowadzono w grupach nauczanych przez różnych lektorów.

4.2. Opis badania

Badanie przeprowadzono za pomocą dwóch kwestionariuszy, jednego bazującego na metodzie jakościowej, drugiego – ilościowej. Pierwszy kwestionariusz zawiera dwa pytania otwarte sformułowane w języku polskim, tak aby studenci mieli możliwość wypowiedzenia się na ten temat bez ograniczeń ze strony językowej. Pytania otwarte poprzedzają drugą część kwestionariusza, zawierającą pytania zamknięte. Taka kolejność technik badawczych umożliwia badanym udzielenie samodzielnej odpowiedzi, bez zewnętrznych sugestii.

Pytania z pierwszej części badania są następujące:

1. „Jak postępujesz podczas rozmowy z obcokrajowcem, kiedy nie potrafisz wypowiedzieć w języku obcym tego, co chciałbyś wyrazić?”
2. „Jak postępujesz podczas rozmowy z obcokrajowcem, kiedy nie rozumiesz jego wypowiedzi?”

Druga część badania, zawierająca pytania zamknięte, składa się z trzech głównych punktów. Pierwszy sprawdza, jaki rodzaj strategii jest najczęściej podejmowany podczas trudności komunikacyjnych: strategia uniku, transferu z innego języka, zastosowanie środków pozajęzykowych czy językowych. Drugi dotyczy pytania o strategię językowe deklarowane przez badanych w momencie, gdy napotykają trudności w wypowiadaniu się w JO. Trzeci punkt ma na celu sprawdzenie, jakie strategie postępowania podejmują studenci w obliczu trudności receptywnych. Uczestnicy badania wskazywali odpowiedzi na pięciostopniowej skali Likerta. Odpowiedzi nr 1 i nr 2 były pozytywne o różnym stopniu natężenia, odpowiedź nr 3 to odpowiedź neutralna, odpowiedzi nr 4 i nr 5 wskazywały na negatywne nastawienie do zaznaczonej kwestii.

4.3. Omówienie pytań otwartych

Studenci odpowiadali własnymi słowami na pytanie „Jak postępujesz podczas rozmowy z obcokrajowcem, kiedy nie potrafisz wypowiedzieć w języku obcym tego, co chciałbyś wyrazić?”. Wśród samodzielnych odpowiedzi można wyróżnić 20 rodzajów stosowanych strategii.

Stosując taksonomię Tarone, podane odpowiedzi można sklasyfikować następująco: punkty 1-9 to strategie podjęcia wysiłku na poziomie werbalnym, 10-11 to transfer z innego języka. Punkty 12-17 określam jako prośbę o pomoc. Punkty 18-20 to wyrażanie informacji za pomocą środków pozawerbalnych. W przypadku napotkania trudności w sformułowaniu wypowiedzi, studenci nie wspominają o odmowie współpracy, chociaż nie można stwierdzić z pewnością, że nie stosują strategii uniku w sytuacjach rzeczywistych.

Odpowiedź ujęta w punkcie 12, czyli „korzystanie z tłumacza w telefonie”, może być analizowana jako strategia na poziomie werbalnym. Jednak można ją ująć także jako strategię określaną „prośba o pomoc”, albowiem studenci nie czerpią z zasobów własnych umiejętności lingwistycznych, tylko odwołują się do pomocy czynników zewnętrznych.

	Zastosowana strategia	A2 (27 odp.)	B1 (25 odp.)	B2 (26 odp.)	Razem (78 odp.)
1.	Prostsze słowa	19%	28%	42%	29%
2.	Synonimy			19%	6%
3.	Ogólniki	4%			1%
4.	Metafora			4%	1%
5.	Skojarzenia	7%		15%	8%
6.	Opisowo	4%		15%	6%
7.	Przykłady	4%		15%	6%
8.	Uproszczenie wypowiedzi		4%	8%	4%
9.	Podanie kontekstu		4%	15%	6%
10.	Słowa o brzmieniu międzynarodowym		4%		1%
11.	Inny język/angielski	52%	44%	42%	46%
12.	Słownik/tłumacz w telefonie	37%	40%	15%	31%
13.	Zakomunikowanie trudności w wypowiedzi		8%	4%	4%
14.	Prośba o pomoc rozmówcę		8%	4%	4%
15.	Wyjaśnienie, gdzie leży trudność w komunikacji			4%	1%
16.	Denerwuję się/informuję o tym			12%	4%
17.	Prośba o pomoc inną osobę		8%	12%	6%
18.	Gesty	81%	72%	50%	68%
19.	Napisanie/narysowanie	7%	12%	8%	9%
20.	Wskazanie na dany przedmiot	4%	8%	4%	5%

Tabela 1: „Jak postępujesz podczas rozmowy z obcokrajowcem, kiedy nie potrafisz wypowiedzieć w języku obcym tego, co chciałbyś wyrazić?”.

Na poziomie strategii komunikacyjnych, stosowanych przy tworzeniu wypowiedzi własnej, studenci najczęściej deklarują stosowanie gestów (68% wskazań ogólnych). Warto zaznaczyć, że wraz ze wzrostem znajomości języka procent wskazań spada (A2 – 81%, B1 – 72%, B2 – 50%). Kolejną powszechnie deklarowaną strategią jest używanie innego języka obcego, często wskazywano wprost, że jest to język angielski (46% wskazań ogólnych, A2 – 51%, B1 – 44%, B2 – 42%). Analizując użycie tłumacza (31%), dostrzec można dużą różnicę w rozbiciu na poszczególne poziomy (A2 – 37%, B1 – 40%, B2 – 15%). Następnie wskazano na użycie prostszych słów w tworzeniu wypowiedzi – wynik ogólny 29% (A2 – 19%, B1 – 28%, B2 – 42%).

Rozważając najczęściej używane strategie na poziomie A2, zauważamy, że powszechnie deklarowane jest wspomaganie się gestami (81%), korzystanie z

translatora (37%), transfer z innego języka (52%). Na poziomie B1 najchętniej wskazywaną strategią są także gesty (72%), następnie użycie języka angielskiego (44%) i korzystanie z translatora (40%). Na poziomie B2 sytuacja przedstawia się inaczej: gesty (50%), transfer z innego języka (42%), używanie prostszych słów (42%), podanie synonimów (19%). Korzystanie z translatora podaje tylko 15% badanych.

Studenci, odpowiadając na pytanie „Jak postępujesz podczas rozmowy z obcokrajowcem, kiedy nie rozumiesz jego wypowiedzi?”, podali odpowiedzi, które zostały przeze mnie uogólnione do 17 typów strategii.

	Zastosowana strategia	A2 (27 odp.)	B1 (25 odp.)	B2 (26 odp.)	Razem (78 odp.)
1.	Prośba o powtórzenie	48%	48%	73%	56%
2.	Wolniej i wyraźniej	26%	12%	27%	22%
3.	Inne/prostsze słowa	41%	28%	58%	42%
4.	Przykład/opis/wytłumaczenie	7%	8%	19%	12%
5.	Wskazanie nieznanego słowa		4%	12%	5%
6.	Wydedukowanie niezrozumiałego fragmentu z kontekstu	7%	4%	4%	5%
7.	Parafraza w celu upewnienia się			8%	3%
8.	Inny język/angielski	30%	24%	23%	26%
9.	Intuicja/skojarzenie z innymi językami		4%		1%
10.	Sygnalizowanie niezrozumienia, poproszenie rozmówcy o współpracę		20%	27%	15%
11.	Poproszenie innej osoby o pomoc	4%	8%	12%	8%
12.	Słownik/translator w telefonie	19%	20%	4%	14%
13.	Napisanie/rysowanie	4%	4%	4%	4%
14.	Gesty	33%	40%	19%	31%
15.	Udawanie zrozumienia	4%		4%	3%
16.	Zmiana tematu			4%	1%
17.	Odmowa współpracy	7%	16%		8%

Tabela 2: „Jak postępujesz podczas rozmowy z obcokrajowcem, kiedy nie rozumiesz jego wypowiedzi?”.

Odwołując się do taksonomii Tarone, należy przyjąć, że wskazania ujęte w punktach 1-7 wpisują się w strategię podjęcia wysiłku na poziomie językowym. Wskazania 8-9 zaklasyfikowałam jako transfer. Punkty 10-12 należy sklasyfikować, według taksonomii Tarone, jako prośbę o pomoc. Punkty 13-14 – rysowanie i gesty – to stosowanie środków pozajęzykowych. Natomiast punkty 15-17 to odmowa współpracy, czyli unik.

Najczęstszymi reakcjami studentów podczas niezrozumienia wypowiedzi interlokutora są: prośba o powtórzenie (56% wszystkich wskazań) i prośba o wyjaśnienie prostszymi słowami (42%). Powszechne jest także wskazanie na użycie gestów (31%). Kiedy te techniki zawodzą, studenci zaznaczają, że przechodzą na inny język (26%) – w odpowiedziach wprost wskazywano na język angielski.

Na poziomie A2 najczęściej podawano prośbę o powtórzenie (48%) lub skonstruowanie wypowiedzi w prostszy sposób (41%), z dużą częstotliwością

deklarowano użycie gestów (33%) lub komunikację w innym języku (30%). Na poziomie B1 powszechnie wskazywaną strategią była prośba o powtórzenie (48%), stosowanie gestów (40%), prośba o wytłumaczenie prostszymi słowami (28%) lub rozmowa po angielsku (24%). Na poziomie B2 studenci częściej deklarują próbę podjęcia wysiłku w celu zrozumienia wypowiedzi w JO. 73% studentów podało jako najczęściej stosowane strategie: prośbę o powtórzenie, użycie innych, prostszych słów (58%), mówienie wolniej i wyraźniej (27%) oraz sygnalizowanie wprost rozmówcy niezrozumienia i prośbę o współpracę (27%). Tylko 19% studentów wspomniało o strategii stosowania gestów.

Analiza danych liczbowych pozwala wyciągnąć wnioski, że osoby z lepszą znajomością języka chętniej sygnalizują niezrozumienie wypowiedzi i są otwarte na współpracę ze swoim interlokutorem. Na poziomie B1 – 20% udzieliło takiej odpowiedzi, na poziomie B2 – 27%. Na poziomie A2 nikt nie wspominał o takiej możliwości. Studenci lepiej znający język rzadziej korzystają z gotowych odpowiedzi, czyli z translatora (tylko 4% wskazań na B2). Warto zaznaczyć, że studenci na wyższym poziomie zaznaczali, że sprawdzają słowo, którego nie mogą zrozumieć, natomiast na niższych poziomach wspominano o tłumaczeniu zdań w translatorze.

W dzisiejszych czasach studenci często wskazują na możliwość korzystania ze słowników elektronicznych w telefonach. Dawniej z powodów technologicznych nie istniała taka możliwość. Warto zaznaczyć, że taksonomie przedstawione przez Tarone i Cordera nie wspominają o możliwości korzystania ze słowników kieszonkowych. W warunkach konwersacji było to uciążliwe, ale przecież możliwe. Powyższe taksonomie nie uwzględniają możliwości rysowania, co sugerują niektóre odpowiedzi ankietowanych (3 odpowiedzi). Badania oceniane przez tych badaczy były ponadto prowadzone na użytkownikach języka angielskiego jako JO. Obecnie angielski stał się *lingua franca* i służy do porozumiewania się między członkami różnych narodowości, co znalazło swoje odzwierciedlenie we wskazaniach.

4.4. Omówienie pytań zamkniętych

W przedstawionych poniżej tabelach wskazano najczęściej udzielane odpowiedzi na poszczególne pytania dla danego poziomu. Tabela 3. analizuje rodzaj preferowanych strategii w momencie wystąpienia trudności komunikacyjnych podczas wypowiedziania się w JO.

Analizując pierwsze pytanie, dotyczące strategii unikania podjęcia tematu, widzimy, że podejście uzależnione jest od poziomu znajomości języka włoskiego. 48% studentów na poziomie A2 wskazało, że unika podjęcia tematu, 32% odpowiedzi na poziomie B1 sugeruje niezdecydowanie, natomiast 31% studentów na poziomie B2 deklaruje, że nie stosuje strategii uniku. Stosowanie strategii transformacji z innego języka obcego, wspomniane tak chętnie w pytaniach

otwartych przez studentów z niższą i średnią znajomością języka, potwierdza się także w pytaniach zamkniętych (A2 – 59%, B1 – 48%). Studenci na poziomie B2 nie deklarowali tego sposobu komunikowania się w odpowiedziach otwartych, ale w drugiej części badania potwierdzili powszechne jej stosowanie w przypadku trudności komunikacyjnych (42% – raczej tak i 42% – tak). Również stosowanie środków pozajęzykowych – mimika i gesty – deklarowane jest powszechnie na wszystkich poziomach (A2 – 52%, B1 – 56%, B2 – 42%).

	A2 (27 odp.)	B1 (25 odp.)	B2 (26 odp.)
Nie podejmuję tematu	48% (raczej tak)	32% (trudno powiedzieć)	31% (raczej nie)
Porzucam/zmieniam temat	44% (raczej nie)	40% (raczej nie)	38% (raczej nie)
Przechodzę na język, który znam lepiej	59% (tak)	48% (raczej tak)	42% (tak), 42% (raczej tak)
Stosuję mimikę, gesty	52% (tak)	56% (tak)	42% (tak)
Staram się wypowiedzieć	44% (raczej tak)	32% (tak)	58% (raczej tak)

Tabela 3: Jeżeli, rozmawiając w języku włoskim, napotykam trudności w wyrażeniu moich myśli i intencji to...

Odczytując zaznaczone odpowiedzi w tabeli 4, zauważamy, że w obliczu trudności pojawiających się w wypowiedzi ustnej studenci na wszystkich poziomach stosują podobne strategie.

Po analizie danych dotyczących strategii językowych można stwierdzić, że najwięcej odpowiedzi pozytywnych podano przy pytaniu dotyczącym deklaracji używania synonimów i antonimów (A2 – 67% tak, B1 – 52% tak, B2 – 54% raczej tak). Zastosowanie opisu i definicji deklaruje znaczny procent studentów (A2 – 67% tak, B1 – 52% tak, B2 – 62% tak). Nieco mniejszym uznaniem cieszą się strategie przykładów obrazujących oraz słowa wypełniacze. Studenci nie deklarują natomiast stosowania strategii tworzenia nowych słów, bazując na znajomości struktur morfologicznych. Nie stosują też strategii tłumaczenia wprost z JR.

	A2 (27 odp.)	B1 (25 odp.)	B2 (26 odp.)
Synonimy/antonimy	67% (tak)	52% (tak)	54% (raczej tak)
Opis/definicję	67% (tak)	52% (tak)	62% (tak)
Przykład uogólniający	37% (raczej tak)	44% (raczej tak)	50% (tak)
Przykład o węższym znaczeniu	30% (tak)	40% (raczej nie)	31% (trudno powiedzieć)
Przykłady obrazujące kategorię	48% (tak)	36% (tak)	42 % (raczej tak)
Tłumaczę z języka rodzimego	33% (trudno powiedzieć)	48% (raczej nie)	46% (raczej nie)
Tworzę nowe słowo	41% (nie)	36% (nie)	46 % (raczej nie)
Używam wypełniacza	37% (raczej tak)	40% (tak)	38 % (raczej tak)

Tabela 4: Jeżeli napotykam trudności w wypowiedzi, to staram się używać...

Przechodząc do tabeli 5, badającej zrozumienie wypowiedzi interlokutora, można stwierdzić, że odpowiedzi wskazane w pytaniach zamkniętych pokrywają się ze wskazaniami z pytań otwartych.

	A2 (27 odp.)	B1 (25 odp.)	B2 (26 odp.)
Proszę o powtórzenie	81% (tak)	76% (tak)	65% (tak)
Proszę o wyjaśnienie prostszymi słowami	70% (tak)	76% (tak)	54% (tak)
Parafrazuję część wypowiedzi	44% (raczej tak)	36% (raczej tak)	35% (raczej tak)
Kieruję rozmowę na inne tory	41% (raczej nie)	40% (nie)	42% (raczej nie)

Tabela 5: Jeżeli nie rozumiem mojego rozmówcy lub nie jestem pewny/a, czy dobrze rozumiałem/am sens wypowiedzi i intencję rozmówcy, to...

Studenci, napotykając na trudności w zrozumieniu przekazu w JO, podają, że proszą o powtórzenie (A2 – 81% tak, B1 – 76% tak, B2 – 65% tak) lub o wyjaśnienie prostszymi słowami (A2 – 70% tak, B1 – 76% tak, B2 – 54% tak). Nie stosują raczej strategii uniku poprzez kierowanie rozmowy na inne tematy.

5. Wnioski

Badanie, którego wyniki zostały przedstawione w niniejszym artykule miało na celu pokazanie, jakie strategie komunikacyjne studenci deklarują się stosować w momentach braku kompetencji językowych podczas prowadzenia konwersacji w JO. Zaprezentowane badania skłaniają do wysnucia wniosku, że studenci w obliczu trudności komunikacyjnych w JO zbyt łatwo stosują środki pozajęzykowe w formie gestów, korzystają z tłumacza w telefonie i dokonują transferu z użyciem języka, którym lepiej władają.

W odpowiedzi na drugie pytanie, które postanowiono we wstępie artykułu, stwierdza się, że stosowanie wyżej wymienionych strategii kompensacyjnych jest praktykowane przez studentów na wszystkich poziomach znajomości języka włoskiego, chociaż oczywiście pojawiają się tu różnice – studenci na poziomie B2 w większym zakresie starają się stosować językowe strategie kompensacyjne i są znacznie bardziej otwarci na współpracę ze swoim rozmówcą.

W odpowiedzi na trzecie pytanie stwierdza się, że nauczyciele języków obcych powinni wyposażyć osoby uczące się JO w wiedzę metajęzykową, dotyczącą możliwości stosowania zróżnicowanych strategii komunikacyjnych. Świadomość metajęzykowa uczących się jest bardzo istotnym czynnikiem. Studenci mogą bowiem zrozumieć naturalne procesy zachodzące podczas nauki JO, świadomie nimi kierować i stosować zaproponowane im strategie. W momentach deficytów językowych stosowanie strategii pozawerbalnych będzie skutkowało

zbyt powolnym rozwojem umiejętności językowych, stałymi problemami komunikacyjnymi i nieumiejętnością stosowania technik strategii kompensacyjnych.

Strategie kompensacji to strategie umiejętnego zastosowaniu zastępczych środków językowych, polegające na zaradzaniu deficytom, zazwyczaj leksykalnym, poprzez zastąpienie nieznanych terminów synonimem, antonimem, hiperonimem, hiponimem, zastosowaniem omówienia itp. Warto zatem opracować i posiadać w warsztacie nauczycielskim ćwiczenia wspierające naukę słowotwórstwa, parafraz oraz techniki umiejętnego kierowania rozmową, wpływania na jej przebieg i jakość.

Nauczyciel, wprowadzając nowe pola semantyczne, powinien proponować studentom liczne ćwiczenia rozwijające umiejętności słowotwórcze. Doskonale służą temu celowi ćwiczenia wspierające myślenie kreatywne. Wpływają one na rozwój płynności i giętkości słownej, wyrażających się w umiejętności natychmiastowego przywoływania wielu różnorodnych słów.

Rozwijające są również ćwiczenia polegające na tworzeniu *mind mapping*, czyli mapy myśli, która ma służyć tworzeniu skojarzeń, grupowaniu wyrazów i kategoryzacji pojęć. Inną propozycją wspierającą ćwiczenia leksykalne jest klasowe pisanie rebusów i krzyżówek, dzięki którym rozwija się umiejętność tworzenia definicji i opisów.

Gra w kalambury słowne, mająca na celu tworzenie definicji oraz przywoływanie synonimów i skojarzeń słownych, również wpłynie na umiejętność szybkiego stosowania strategii komunikacyjnych w chwilach niedoborów leksykalnych. Wiele pomysłów na ćwiczenie kreatywności w glottodydaktyce zaprezentowano w artykule Morytz (2017). Zaleca się również używanie słowników monolingwalnych, zawierających definicje leksemów, które można opisywać poprzez synonimy.

Z czasem, po regularnym praktykowaniu tego rodzaju ćwiczeń leksykalnych, studenci zdobędą doświadczenie i będą w stanie wypracować własne strategie, nie tylko kompensacyjne, ale wręcz optymalizacyjne, wpływające na jakość konwersacji, i będą ich używać zgodne z własnym stylem wypowiedzi i sposobem uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Canale, M. i M. Swain. 1980. „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- Corder, P. S. 1982. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Jakobson, R. 1989. *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. 1. Warszawa: PIW.
- Morytz, J. 2017. „Nauczanie kreatywności podczas lektoratów języka ekonomicznego” (w druku).
- Pawlak, M. 2014. „Strategie komunikacyjne w nauce języka obcego – próba integracji perspektyw”. *Konińskie Studia Językowe* 2 (1): 11-33.

- Piotrowski, S. 2013. „O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych”. *Lingwistyka Stosowana* 8: 117-131.
- Piotrowski, S. 2016. „Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 1: 26-31.
- Porquier, R. 1979. „Stratégies de communication en langue non-maternelle”. *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel* 33: 38-52.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Selinker, L. 1972. „Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Tarone, E. 1977. „Conscious communication strategies in interlanguage”. (w) *On TESOL'77: Teaching and Learning English as a second Language*. (red. H. Brown, C. Yorio i R. Crymes). Washington, DC: TESOL, str. 194-203.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Aneks

Ankieta

(1– tak, 2 – raczej tak, 3 – trudno powiedzieć, 4 – raczej nie, 5 – nie)

I. Jeżeli, rozmawiając w języku włoskim, napotykam trudności w wyrażeniu moich myśli i intencji to:

nie podejmuję tematu

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

porzucam / zmieniam rozpoczęty temat

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

przechodzę na język, który lepiej znam

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

używam mimiki, gestu, mowy ciała

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

staram się wypowiedzieć tak, jak umiem

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

II. Jeżeli napotykam trudności w wypowiedzi, to staram się używać:

synonimy, lub przeciwne znaczenia słowa, którego nie znam

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

stosuję opis / definicję nieznanego mi słowa

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

podaję przykład uogólniający (np. krzesło -> mebel)

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

podaję przykład o węższym znaczeniu (np. mebel -> np. krzesło)

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

wymieniam przykłady obrazujące (np. narodowości -> Polacy, Włosi, Czesi)

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

tłumaczę dosłownie z języka rodzimego

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

tworzę nowe słowo w oparciu o znajomość reguł gramatycznych

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

używam słowa „wypełniacza” (np. „una cosa”, „taka rzecz”)

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

III. Jeżeli nie rozumiem mojego rozmówcy lub nie jestem pewny/a, czy dobrze zrozumiałem/am sens wypowiedzi i intencję rozmówcy, to:

proszę o powtórzenie

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

proszę o powtórne wyjaśnienie prostszymi słowami

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

parafrazuję część wypowiedzi, żeby upewnić się, że dobrze zrozumiałem

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

kieruję rozmowę na inne tory

1.____; 2.____; 3.____; 4.____; 5.____

Joanna Kic-Drgas

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

j.drgas@amu.edu.pl

A JEŚLI UCZEŃ WIE WIĘCEJ – TRUDNA INTERAKCJA NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO

And when the student knows more?

Difficult interactions in the LSP class

Interaction between the learner and teacher in the context of Foreign Language for Specific Purposes (FLSP) is characteristic in that often the learner has greater specialist knowledge than the teacher for reasons of experience, or because they work professionally in the field. The purpose of this article is to define the factors impacting on this relationship and analyze possible difficulties for the teacher. The empirical part describes a pilot study with the aim of analyzing responses from eight FLSP teachers.

Keywords: teaching language for specific purposes, interaction, classroom, educational expectations

Słowa kluczowe: nauczanie języka specjalistycznego, interakcja, klasa szkolna, oczekiwania edukacyjne

Wstęp

Uczeń i nauczyciel od zawsze tworzą rzeczywistość edukacyjną, w której wzajemne relacje nauczanego i uczącego się ukonstytuowane są przez szereg zewnętrznych (np. program) i wewnętrznych (np. motywacja) uwarunkowań. Z czasem niektóre elementy tego układu zaczęły ulegać modyfikacjom: na przykład warunki standardowej klasy może zastąpić wirtualna rzeczywistość, a konkretne godziny zajęć mogą być częściowo lub całkowicie zastąpione przez elastycznie realizowane zadanie w ramach tzw. platform edukacyjnych, do których

zarówno uczeń, jak i nauczyciel mają całodobowy dostęp. Ponadto standardowy podręcznik można zastąpić multimedialnym zestawem ćwiczeń. Niezmienną prawdą zdawała się jednak wzajemna relacja ucznia i nauczyciela oparta na tzw. luce wiedzy przedmiotowej. Nauczyciel, posiadający większą wiedzę niż uczeń, z definicji pełnił rolę mentora i przewodnika. Nowe warunki gospodarczo-społeczne (rosnące oczekiwania pracodawców dotyczące znajomości języków specjalistycznych, wprowadzenie obowiązkowych zajęć z języka obcego do celów zawodowych w szkołach zawodowych, technikach oraz liceach o profilach zawodowych, czy też coraz większa świadomość i potrzeba samokształcenia językowego wśród osób aktywnych zawodowo) przyczyniły się do zachwiania przedstawionych wyżej relacji. W nowej rzeczywistości edukacyjnej uczeń staje się merytorycznym ekspertem, niejednokrotnie przewyższa nauczyciela doświadczeniem oraz rozeznanie w danym zakresie problemowym. Zaistniała sytuacja skłania więc do postawienia następujących pytań:

- Czym charakteryzuje się interakcja między nauczycielem a uczniem w kontekście nauczania języków specjalistycznych?
- Jakie trudności wypływają z opisanej sytuacji?
- Jaki jest profil osoby uczącej się języka specjalistycznego?

W literaturze przedmiotu dotyczącej dydaktyki języków specjalistycznych temat interakcji ucznia i nauczyciela pozostaje stosunkowo nowym zagadnieniem, które wymaga dogłębniejszych badań. Stąd też motywacja do podjęcia tego tematu w niniejszym tekście.

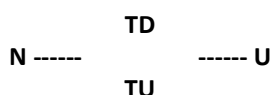
Artykuł został podzielony na dwie sekcje. W części pierwszej przedstawiono stan dotychczasowych badań dotyczących interakcji na zajęciach z języka specjalistycznego. Drugą część artykułu poświęcono analizie wypowiedzi nauczycieli uczących języka specjalistycznego dotyczących interakcji między uczniem a nauczycielem. Artykuł wieńczy wnioski i sugestie na temat ich zastosowania.

1. Stan badań dotyczący interakcji na zajęciach z języka specjalistycznego

Rozważania dotyczące interakcji w klasie w ogóle, a na zajęciach z języka specjalistycznego w szczególności, warto rozpocząć od odniesienia do zmiany paradygmatu w kształceniu językowym, charakteryzującym się dynamizmem i mocnym osadzeniem w kontekście sytuacyjnym (por. Ushioda i Dörnyei 2012: 396). Okazuje się zatem, że zajęcia z języka obcego mają nie tylko służyć przekazywaniu, przetwarzaniu czy modyfikowaniu określonych informacji w języku obcym (i ojczystym), ale także – co najważniejsze – mają umożliwić wykorzystanie posiadanej wiedzy w kontekstach przypominających autentyczne sytuacje życiowe lub zawodowe. Van de Bogart (2009) rozwija na tym gruncie koncepcję aktywnej pedagogiki, która jest nie tylko zorientowana na ucznia,

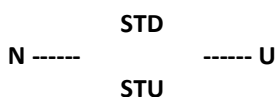
ale także aktywnie angażuje ucznia do rozwiązywania określonych problemów celem rozwijania u niego umiejętności krytycznego myślenia oraz kompetentnego uczestniczenia w życiu społeczeństwa (por. Rudnicka i Reichel 2016: 13).

Zależność (interakcyjność) między uczniem a nauczycielem konstituuje układ dydaktyczny, w którym Grucza (2010: 167-169) wskazuje na relacje obu uczestników procesu na podstawie modelu:



Rysunek 1: Interakcyjność między nauczycielem a uczniem w ramach procesu dydaktycznego (Grucza 2010: 168).

W modelu tym obok uczestników procesu (nauczyciela i ucznia) pojawiają się także tekst dydaktyczny (TD), będący źródłem wiedzy o charakterystycznych cechach języka, oraz tekst zrealizowany przez uczącego się (TU), obrazujący stopień zinternalizowania określonych treści. Według Gruczy (2010: 168) to teksty wytwarzane przez uczącego się dają obraz stanu jego wiedzy. Zaproponowany przez Gruczę (2010) model został przez Szerszenia (2014) przetransformowany do nauczania języka specjalistycznego i zaprezentowany w następującej formie:



Rysunek 2: Interakcyjność między nauczycielem a uczniem w ramach procesu dydaktycznego (Szerszeń 2014: 103).

Przy czym STD oznacza specjalistyczny tekst dydaktyczny, a STU adekwatnie specjalistyczny tekst wytworzony przez uczącego się. Zaprezentowane modele potwierdzają silną kontekstualizację nauczania języka specjalistycznego w oparciu o teksty specjalistyczne, a także o teksty produkowane przez ucznia. Tematyka interakcji nauczyciel–uczeń w kontekście nauczania języka specjalistycznego pojawia się także w rozważaniach Szerszenia (2014). Autor precyzuje umiejętności specjalistyczne wobec osoby zarówno ucznia, jak i nauczyciela, przy czym zwraca uwagę na takie elementy składowe jak: wiedzę specjalistyczną oraz sprawność w zakresie „przekazywania” owej wiedzy. Autor wskazuje na dwa wyznaczniki stanu wiedzy: obecny i docelowy (określany jako profil kompetencyjny). Jednocześnie formułuje swoisty dezyderat dotyczący potrzeby: „dalszych badań, których celem jest określenie wpływu jakości bodźców

(tekstów specjalistycznych) na działanie nauczycieli języków specjalistycznych w konkretnym układzie glottodydaktycznym (w kontekście konkretnych parametrów, jak np. poziom wiedzy specjalistycznej ucznia, poziom wiedzy specjalistycznej nauczyciela)” (Szerszeń 2014: 113).

Mesh (2010) wskazuje na kolaboracyjny charakter procesu nauczania, nie tylko w relacji uczeń–uczeń, ale także w uczeń–nauczyciel. Właśnie poprzez redefinicje roli nauczyciela i ucznia w tym wspólnym tworzeniu procesu dydaktycznego (wzajemnym dawaniu i braniu) badaczka widzi przyszłość kształcenia specjalistycznego w nawiązaniu do filozofii łączenia (ang. *connectedness*) (Goodyear 2005).

Analizując interakcje na zajęciach z języka specjalistycznego, nie sposób nie wspomnieć o badaniach Sowy (2016: 135), która z kolei omawia czynniki określające profil kształcenia specjalistycznego. Sowa (2016) charakteryzuje bardzo precyzyjnie sylwetkę nauczyciela języka obcego specjalistycznego i już na samym wstępie formułuje następujący postulat:

Każdy, kto kiedykolwiek prowadził zajęcia z języka obcego zorientowanego na cele zawodowe, wie, że dydaktyka JS¹ stawia przed nauczycielem wiele wyzwań i trudności, które dużo rzadziej pojawiają się w nauczaniu języka ogólnego.

Badaczka podkreśla wyraźnie, że różnica między nauczaniem języka obcego ogólnego a specjalistycznego polega na wiedzy specjalistycznej i umiejętności dostosowania jej do możliwości oraz potrzeb odbiorców. Precyzyjne określenie kompetencji pożądanych u nauczycieli języków specjalistycznych jest bardzo trudne, gdyż zależą one od profilu i potrzeb osób uczących się, stąd też kluczem do najefektywniejszego nauczania jest analiza profilu odbiorców oraz ich potrzeb. W zaprezentowanym ujęciu rola nauczyciela jest znacząca, gdyż to na nim spoczywa odpowiedzialność za trafne formułowanie pytań i poszukiwanie odpowiedzi na nie, pozwalających identyfikować i diagnozować potrzeby uczących się. Sowa (2016) porusza w swoich rozważaniach jeszcze jedną istotną kwestię, a mianowicie dychotomii charakteryzującej relację nauczyciela i ucznia, a konkretniej postrzegania nauczyciela języków specjalistycznych przez ucznia, która może prowadzić do następującego dysonansu:

Odbiorcom traktującym wykładawcę jako eksperta i autorytet trudno będzie zaakceptować brak gruntownego przygotowania w zakresie wiedzy dotyczącej obszaru zawodowego. Natomiast uczący się, dla których priorytetem będzie nauka podsystemów języka i/lub rozwijanie sprawności komunikacyjnych dla potrzeb

¹ Języków specjalistycznych.

komunikacji zawodowej, z oporami podchodzić będą do treści specjalistycznych prezentowanych przez nauczyciela w ramach zajęć z JS (Sowa 2016: 154).

Problem wiedzy specjalistycznej, jako potencjalne zagrożenie płynności procesu dydaktycznego, pojawił się w badaniach autorki artykułu w roku 2014². Sowa akcentuje bardzo silnie problem postrzegania nauczyciela przez ucznia, z kolei w badaniach Dzieciot-Pędich (2016) na pierwszy plan wysuwa się nauczyciel i jego własny osąd posiadanej wiedzy oraz sposobu jej nabywania. Badaczka analizuje fora dla nauczycieli języków specjalistycznych i stara się odpowiedzieć na pytanie, jak nauczyciele radzą sobie z niezajomością dziedziny specjalistycznej. Z badania przeprowadzonego przez Dzieciot-Pędich (2016) wynika, że większość dyskusji prowadzonych na forach dotyczyła głównie wyboru materiałów dydaktycznych do nauczania różnych typów języka angielskiego specjalistycznego (ESP)³. Autorka wskazuje, że to duże oparcie procesu dydaktycznego na materiałach dydaktycznych może być wynikiem ograniczonej wiedzy nauczycieli dotyczącej strategii komunikacyjnych tak ustnych, jak i pisemnych, stosowanych w wybranych obszarach specjalistycznych (Dzieciot-Pędich 2016: 24).

W związku z przedstawionymi wynikami rozważań teoretycznych pojawia się potrzeba analizy empirycznej charakteru interakcji między uczącym się a nauczycielem w badanym kontekście.

2. Opis badania

2.1. Uczestnicy

W badaniu wzięło udział 8 nauczycieli reprezentujących różne formy nauczania języków specjalistycznych, co miało na celu pokazanie trudności w interakcjach z różnymi typami uczniów, uwzględniono przy tym tak ich strukturę wiekową, jak i reprezentowany obszar zainteresowań. Byli to zatem zarówno nauczyciele uczelni wyższych, jak również szkół językowych, a także nauczyciele prowadzący zajęcia z języków obcych w firmach. Poniżej przedstawiona została struktura wiekowa i zawodowa wybranych z badanej grupy nauczycieli:

² Kic-Drgas (2014) – w artykule zostały zaprezentowane wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego do celów specjalistycznych (*Business English*).

³ Artykuł dotyczył wyłącznie nauczania języka angielskiego specjalistycznego (*English for specific purposes*).

Nauczyciel	Typ szkoły	Język	Obszar specjalistyczny
N1	szkoła wyższa	niemiecki	język prawniczy
N2	szkoła wyższa	niemiecki	język ekonomiczny
N3	kursy językowe dla dorosłych	angielski	język medyczny
N4	kształcenie dorosłych	angielski	język militarny
N5	kursy językowe dla dorosłych	niemiecki	język ekonomiczny
N6	kursy językowe w firmie	angielski	język ekonomiczny
N7	szkoła wyższa	angielski	język techniczny
N8	szkoła wyższa	niemiecki	język prawniczy

Tabela 1: Struktura zawodowa nauczycieli, z którymi przeprowadzane były wywiady.

2.2. Przebieg badania

Z uczestnikami przeprowadzono wywiady sterowane. Wywiady były przeprowadzane osobiście przez autorkę artykułu w okresie 12.2015 – 05.2016, nagrywane, a następnie transkrybowane i analizowane. Wywiady miały różną długość: od 13' do 40'. Wyniki projektu zostały zaprezentowane podczas konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Słupsku, która odbyła się w dniach 5-7.09.2016 r. Poniższe wyniki zbierane były jako część większego projektu dotyczącego ścieżek zawodowych i specyfiki pracy zawodowej nauczycieli języków specjalistycznych. Badanie zaprezentowane w niniejszym artykule ma charakter pilotażowy i niewątpliwie wymaga pogłębienia, stąd też sformułowane wnioski nie mają charakteru ostatecznego i kategorycznego, a są jedynie dezyderatem.

2.3. Tematyka podjęta w badaniu

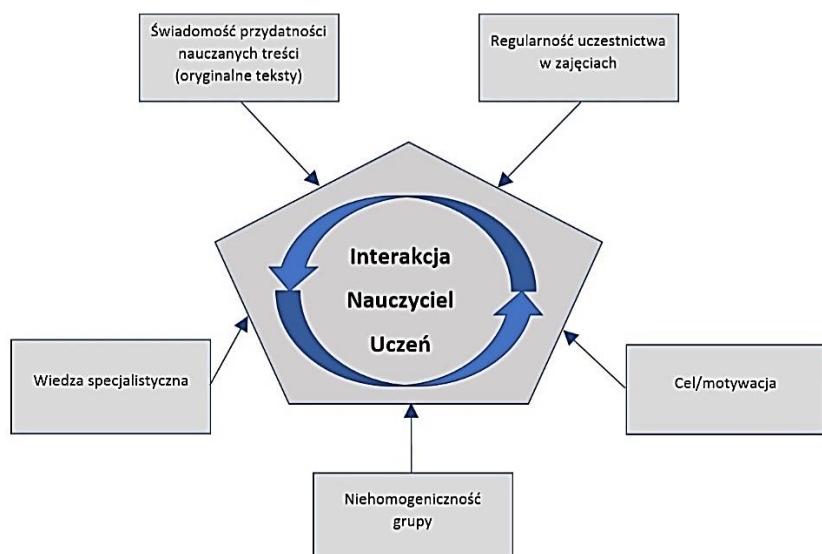
Wywiady skoncentrowane były na zbadaniu dwóch poniższych obszarów:

- charakter interakcji uczeń–nauczyciel w kontekście specjalistycznym;
- określenie profilu ucznia w kontekście specjalistycznym.

Warto na tym etapie podkreślić, że wprawdzie grupy, z którymi pracują nauczyciele biorący udział w badaniu, są różne (z jednej strony są to osoby czynne zawodowo na rynku pracy, z drugiej studenci), ale jednak specyfika interakcji na zajęciach jest, jak wskazują wypowiedzi nauczycieli (poza kryterium wiedzy), dość zbliżona.

3. Dyskusja wyników badania

Wyniki wyżej omówionego badania dotyczącego czynników wpływających na interakcję nauczyciel-uczeń zostały przedstawione w syntetyczny sposób na poniższym rysunku:



Rysunek 1: Czynniki wpływające na interakcję nauczyciel–uczeń w kontekście specjalistycznym.

Badanie wykazało, że osoby uczące się języka specjalistycznego mają sprecyzowany cel nauki, którym jest zdobycie kompetencji zawodowych, do których w dzisiejszych czasach należy także znajomość języka specjalistycznego. W związku z tym zarówno słuchacze przynoszą własne teksty specjalistyczne, na których chcą pracować, jak i nauczyciele gromadzą oryginalne dokumenty, które prezentują swoim studentom.

[...] nawet rachunek czy faktura stają się autentycznym przykładem użycia języka specjalistycznego w codziennej rzeczywistości. (N2)

W opinii badanych nauczycieli uczniowie są często większymi specjalistami w danym zakresie, niż oni sami.

Moi uczniowie wiedzą bardzo dużo na temat ekonomii, często więcej niż ja. (N2)
Mam do czynienia z osobami czynnymi zawodowo, które świetnie orientują się w prezentowanych przeze mnie zagadnieniach. (N7)
Prowadzenie kursów z lekarzami wymaga ode mnie ciągłego dokształcania się, aby móc sprostać wymaganiom moich słuchaczy. (N3)

Na interakcję w nauczaniu języka specjalistycznego wpływa w istotny sposób duża niehomogeniczność grupy, objawiająca się w wielu płaszczyznach, takich jak: zróżnicowanie wiekowe, doświadczenie i specjalizacje zawodowe, podejście do uczenia się, kompetencje językowe. Wymienione wyżej czynniki wymagają

od nauczyciela dużych umiejętności w zakresie spersonalizowanego podejścia do każdego ucznia oraz elastyczności w interakcji. Jednocześnie warto podkreślić czynnik dużej absencji na zajęciach, która dodatkowo wzmacnia niehomogeniczność grupy, a tym samym zwiększa trudności w jej prowadzeniu.

Osoby czynne zawodowo i takie, które mają rodzinę, często docierają nieregularnie na zajęcia, co jest dość typowe, niemniej zaburza proces nauczania. (N6)

Trudności w interakcjach uczeń–nauczyciel w kontekście specjalistycznym

Wyniki badania opisanego w niniejszym artykule potwierdzają wspomniane wcześniej badania Kic-Drgas (2014) w kontekście wiedzy specjalistycznej. Badania te wyróżniły następujące trudności: zbyt duże grupy, brak lub ograniczoną wiedzę specjalistyczną, braki kompetencji gramatycznej uczestników, złą atmosferę w czasie trwania kursu i potrzebę ciągłego doskonalenia się nauczyciela w danym obszarze.

Opisane w niniejszym artykule badanie wykazuje podobne trudności w zakresie wiedzy specjalistycznej po stronie nauczycieli, ale wskazuje także na dużą asymetrię wiedzy między samymi uczącymi się. Asymetria w wiedzy postrzegana jest przez nauczycieli w dwojaki sposób. Pojawiają się negatywne opinie na temat takiego stanu rzeczy:

Niektórzy studenci „popisują się” swoją wiedzą na temat mechatroniki, na której rzeczywiście znają się lepiej niż ja, ale ogólnie atmosfera na zajęciach jest pozytywna. (N7)

Miałam przypadek wyraźnej niechęci ze strony ucznia, który podkreślał lepszą znajomość zagadnienia niż ja... (N6)

Niemniej pojawiają się także pozytywne komentarze, podkreślające możliwość poszerzania wiedzy specjalistycznej przez nauczycieli:

Zajęcia przynoszą mi olbrzymią satysfakcję, ponieważ cały czas uczę się czegoś nowego od moich uczniów. (N4)

Jeśli czegoś nie wiem, po prostu pytam moich uczniów, wówczas czują się do wartościowani... (N1)

Moją niewiedzę w zakresie specjalistycznym rekompensuję ścisłą współpracą ze specjalistami z zakresu. (N3)

Z wypowiedzi nauczycieli biorących udział w badaniu wynika, że zajęcia z języka specjalistycznego stanowią zupełnie inną jakość niż zajęcia z języka ogólnego, wymagają nie tylko wiedzy specjalistycznej, ale także zupełnie nowego podejścia do tematu.

Wyniki przeprowadzonego badania korespondują ze stwierdzeniem Grygiela (2015: 83), że nauczanie języka specjalistycznego wymaga hybrydowego rozwiązania i potrzeby wypracowania tzw. metodologii hybrydowej, która będzie łączyła z jednej strony odpowiednio dobrany kontekst, z drugiej natomiast właściwie zdydaktyzowane materiały autentyczne.

Charakterystyka „ucznia” w kształceniu języka specjalistycznego

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli biorących udział w badaniu można podjąć próbę określenia profilu grupy uczących się języka specjalistycznego:

- wysoka motywacja (u studentów – np. egzamin/chęć znalezienia lepszej pracy; u osób czynnych zawodowo – podwyżka, awans);
- praktyczna (merytoryczna) znajomość omawianych zagadnień (u osób czynnych zawodowo pracujących w danej branży, u studentów w zależności od roku studiów i specjalności);
- znajomość słownictwa specjalistycznego w języku ojczystym (u osób czynnych zawodowo pracujących w danej branży, u studentów w zależności od roku studiów i specjalności);
- różna znajomość języka obcego – niehomogeniczność grup;
- pragmatyczne podejście do nauczania (kryterium praktycznego zastosowania wiedzy);
- umiejętność dokładnego sprecyzowania własnych potrzeb;
- ograniczone możliwości czasowe.

4. Podsumowanie

Na podstawie zaprezentowanego przeglądu najnowszych badań dotyczących zarówno nauczyciela, jak i ucznia języka specjalistycznego wynika, że relacja tych podmiotów w kontekście specjalistycznym różni się od relacji tradycyjnej, charakteryzującej zajęcia z języka ogólnego, przy czym za czynnik różnicujący cytowani badacze przyjęli aspekt wiedzy specjalistycznej. Jednocześnie warto podkreślić, że brak precyzyjnego określenia tego, po pierwsze, jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel języka specjalistycznego, po drugie, za pomocą jakich metod powinien prezentować wiedzę językowo-specjalistyczną i wreszcie, po trzecie, jak powinien integrować na zajęciach z uczniem-ekspertem, korzystając z jego wiedzy specjalistycznej, przyczynia się do wielu obaw i trudności, z jakimi borykają się nauczyciele języków specjalistycznych, zarówno początkujący, jak i bardziej doświadczeni.

Zaprezentowane w artykule badanie umożliwiło kategoryzację czynników, które według nauczycieli mogą wpływać na proces dydaktyczny w nauczaniu

języków specjalistycznych. Do wspomnianych czynników należą: niehomogeniczność grupy, różna motywacja do uczestnictwa w zajęciach, asymetria w wiedzy specjalistycznej, absencja na zajęciach. Relacja nauczyciel–uczeń w nauczaniu języka specjalistycznego różni się od tej w nauczaniu języka ogólnego, ze względu nie tylko na kontekst wiedzy specjalistycznej, ale także oczekiwania i profil osób uczących się. Opisane czynniki powodują, że interakcja nauczyciel–uczeń jest utrudniona zarówno na poziomie kognitywnym, jak i afektywnym.

Warto podkreślić potrzebę głębszych badań w tym zakresie i objęcie nimi większej grupy osób.

BIBLIOGRAFIA

- Dzięcioł-Pędich, A. 2016. „Online Forums as a Mirror Reflecting the World of ESP”. *Journal of Language and Education*, 2: 24-30.
- Goodyear, P. 2005. „Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice”. *Australasian Journal of Education Technology*, 21: 82-101.
- Grucza, S. 2010. „Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistyczne Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)”. *Lingwistyka Stosowna*, 3: 167-178.
- Grygiel, M. 2015. „In Search of a Theory of Business English”. (w) *LSP Perspectives*. (red. B. Borkowska-Kępska, G. Gwóźdź, P. Mamet). Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, str. 75-87.
- Kic-Drgas, J. 2014. „Effective Business English Teaching and Learning”. *Global Management Journal*, 6: 82-87.
- Mesh, L. J. 2010. „Collaborative language learning for Professional Adults”. *Electronic Journal of e-Learning*, 8: 161-172.
- Rudnicka, A. i J. Reichel. 2016. „Edukacja w zakresie społecznych i ekologicznych aspektów zarządzania z wykorzystaniem pedagogiki aktywnego uczenia się i serious games”. (w) *Języki specjalistyczne. Edukacja – Perspektywy – Kariera*. (red. J. Makowski). Łódź: Wydawnictwo Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego, str. 11-28.
- Sowa, M. 2016. „Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu? Kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego”. (w) *Języki specjalistyczne w badaniach i praktyce*. (red. J. Łącka-Badura). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, str. 139-157.
- Szerszeń, P. 2014. *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*. Warszawa: IKL@.
- Ushioda, E. i Z. Dörnyei. 2012. „Motivation”. (w) *The Routledge handbook of second language acquisition*. (red. S. Gass i A. Mackey). New York: Routledge, str. 396-409.
- van de Bogart, W. 2009. *Developing a Pedagogy for Active Learning (PAL). Part 1: Including a brief history of Active Learning in Thailand*. Academic Journal Thammasat University. Bangkok. http://www.earthportals.com/Portal_Messenger/ActiveLearning.html [17.11.2017].

Beata Karpińska-Musiał

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Gdańskiego
lingbet@ug.edu.pl

TUTORIAL AKADEMICKI W NAUKACH FILOLOGICZNYCH NA TLE ZAŁOŻEŃ INTERAKCYJNEGO DYSKURSU GLOTTODYDAKTYCZNEGO – KRYTYCZNA ANALIZA RÓŻNIC I PODOBIEŃSTW

**Academic tutorial in philology in the context of the interactive
discourse in glottodidactics –
critical analysis of differences and similarities**

The article is a comparative study of a few chosen criteria of interactive discourse in glottodidactics, as formulated by Anna Seretny (2014) and the specificity of personalized one-to-one language teaching in a tutorial. The thesis stated by the author claims that tutorial, due to its different type of teacher-student interaction, varying epistemological background and distinctive levels of interactive rhetoric (e.g. its less instructional and more natural character) is not an obvious space for developing language competence. On the other hand, it may, as the space for very individual and intense learning context, promote development of communicative skills and critical thinking, thus helping to meet cognitive aims of the curriculum in philological studies at the university.

Keywords: academic tutorial, interactive discourse in glottodidactics, tutorial, interaction, relations in teaching, epistemology of knowledge, language competences

Słowa kluczowe: tutoring akademicki, interakcyjny dyskurs glottodydaktyczny, tutorial, interakcja, relacja w dydaktyce, epistemologia wiedzy, kompetencje językowe

1. Wprowadzenie

Artykuł jest propozycją rzeczowej dyskusji na temat przystawalności formuły nauczania spersonalizowanego w postaci akademickiego tutorialu do kształcenia językowego na poziomie studiów filologicznych. Argumentacja oraz zastosowane elementy analizy skupiają się wokół tylko jednego poziomu interakcji językowej w klasie – komunikacji między uczniem a nauczycielem. Podstawą analizy jest przyjęcie wybranych kryteriów przypisywanych specyfice **interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego** (Seretny 2014; Miłułka 2015) oraz **pracy tutorialowej**, czyli dialogicznemu spotkaniu studenta z tutorem w formule jeden na jeden (np. Axer 2015; Czekierda, Fingas i Szala (red.) 2015). Obie formy pracy dydaktycznej zastosowane w nauczaniu języka obcego charakteryzują się wielością zróżnicowanych metod, technik i narzędzi, z których część może być wspólna na poziomie aplikacyjnym, ale których użycie uwarunkowane jest także nieco innymi przesłankami epistemologicznymi. Za źródło podjętej dyskusji można więc przyjąć pytanie: czy kształcenie językowe w obrębie języka obcego na poziomie akademickim może mieć formę edukacji spersonalizowanej, czy też raczej jej skuteczność zyskuje na tradycyjnej pracy grupowej? Co więcej, w jakim stopniu na efektywność kształcenia glottodydaktycznego wpływa specyfika **interakcji między uczniem a nauczycielem** w obu przypadkach?

Pytanie to wydaje się pozornie proste i nasuwa dość oczywistą odpowiedź, jeśli powołać się na szerokie badania glottodydaktyczne w zakresie indywidualizacji kształcenia, autonomii ucznia i nauczyciela, akwizycji języka pierwszego i drugiego, a także budowania kompetencji komunikacyjnej w sposób intensywny i pozbawiony zewnętrznych czynników zakłócających. Do tych czynników należą chociażby dyscyplina w grupie, nierówny poziom kompetencyjny uczniów w *mixed-ability classes* (Komorowska 1999), różne etapy wiedzy wyjściowej (*comprehensible input*) oraz różne tempo osiągania poziomu produkcji (*comprehensible output*) (Krashen 1985 w: Seretny 2014: 37). Wydawałoby się więc oczywiste, że maksymalna indywidualizacja procesu glottodydaktycznego skutkuje wyższą efektywnością w zakresie przyswajania języka oraz budowania płynności językowej. W niniejszym artykule przyjmuję jednak tezę, że tutorial – jako przykład spersonalizowanego kształcenia – nie jest w pełni kompatybilny z wybranymi aspektami kształcenia językowego i w związku z tym nie stanowi najlepszego rozwiązania dla edukacji językowej *sensu stricto*.

Nie chodzi tylko o to, że w pracy indywidualnej z uczniem brak jest okazji do pracy w zespołach czy też w typowych dla ćwiczeń językowych parach. Praca tutorialowa eliminuje również możliwość gamifikowania zajęć, tak popularnego ostatnio w dydaktyce, nie tylko językowej. Bez wątpienia aspekty czysto metodyczne świadczą o tym, że praca i nauka języka obcego w grupie

ma wiele zalet. Jednocześnie znane są zalety pracy indywidualnej w zakresie nauczania i uczenia się języków, w przypadku której nauczyciel jest w stanie poświęcić uczniowi całą uwagę. W takiej sytuacji znacznie szybciej dokonuje działań korekcyjnych, a także ma przestrzeń do budowania motywacji ucznia przez modyfikację poziomów interakcji w zależności od osobowości ucznia, jego strategii uczenia się oraz tempa pracy. Moja argumentacja w pierwszej części artykułu nie wchodzi zatem w polemikę z powyższymi faktami na temat procesu glottodydaktycznego, lecz kieruje się w stronę jego kilku wybranych kryteriów (wyróżnionych poniżej w treści artykułu), które czynią go procesem interakcyjnym.

Moim celem jest próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego charakter dyskursu glottodydaktycznego jest odmienny od specyfiki interakcji uczeń–nauczyciel w dialogu tutorskim. Owe kryteria przyjmuję tutaj częściowo za Seretny (2014), a dodatkowo powołuję się na elementy koncepcji dyskursywności w glottodydaktyce zidentyfikowane przeze mnie oraz Izabelę Orchowską (2014). Natomiast poziomy interakcji w relacji „uczeń–mistrz” w tutorialu wyszczególnione zostały m.in. przez Sajdak (2013), Czekierdę (2015), Grzegorzcyka (2016), Jendzę (2016), Karpińską-Musiał (2015, 2016a), Karpińską-Musiał i Dziedziczak-Foltyn (2014), Sarnat-Ciastko (2015). Przedstawiona w niniejszym artykule odmienność dotyczyć będzie zatem następujących kryteriów: **kierunku interwencji językowej**, **rodzaju dysonansu poznawczego** i jego roli w autokorekcie ucznia, **modyfikacji tzw. wiedzy wyjściowej** (*comprehensible input*) oraz produkcji (*modified output*), ze szczególnym zwróceniem uwagi na rodzaje modyfikacji: jej językową oraz pozajęzykową formę (a w niej na zależność od głębokości relacji i zaangażowania obu stron dialogu dydaktycznego). Istotna jest też kwestia typu **informacji zwrotnej** (*feedback*), jakiego udziela się w interakcyjnym dyskursie glottodydaktycznym oraz w tutoringach akademickim. Nie mniej ważne będą też dla mnie kwestie epistemologiczne, wśród których na szczególną uwagę w kontekście różnicowania dyskursu glottodydaktycznego i retoryki tutorialu zasługują **rodzaje refleksyjności**, a także jej rola w samopoznaniu oraz przekazywaniu wiedzy versus jej współtworzeniu. Przy tej okazji w końcowej części artykułu odniosę się do wybranych **koncepcji wiedzy**, roli języka w poznaniu oraz filozoficznych paradygmatów (np. podstaw **interakcjonizmu symbolicznego** G. H. Meada), które mogą określać poszczególne rodzaje interakcji w obu rozważanych formach pracy dydaktycznej. To właśnie bowiem w obszarze epistemologii kryje się, moim zdaniem, duża część odpowiedzi na pytanie, dlaczego tutoring, rozumiany jako anglosaski model edukacji spersonalizowanej, jest formą kształcenia odmienną od interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego. Ma jednak dla uczącego się, co także postaram się wykazać, wiele innych walorów edukacyjnych na płaszczyźnie rozwijania kompetencji komunikacyjnej oraz poznawczej, z myśleniem krytycznym oraz współtworzeniem wiedzy

na czele. Wiedzy nie tylko językowej, ale też metajęzykowej i metajęzykoznawczej. Przez ten fakt, jak i przez głębokość interakcji nawiązywanej w trakcie spotkania, tutorial stanowi doskonałą formę pracy i nauki akademickiej na poziomie zaawansowanym, co *de facto* powinno być punktem wyjścia, jeśli mówimy o uniwersyteckim poziomie kształcenia językowego.

2. Interakcyjny dyskurs glottodydaktyczny

Jak zauważa Seretny (2014: 38), dyskurs interakcyjny w glottodydaktyce „to ustrukturalizowane, a zatem podlegające prawom spójności gatunkowej, zachowania językowe uczestników określonego zdarzenia komunikacyjnego (zob. Hymes 1972)”. Badaczka przypomina także, powołując się na Pałuszyńską (2011), że jest to rodzaj kodu społecznego, w ramach którego wchodzący ze sobą w interakcję uczestnicy procesu dydaktycznego negocjują pewne znaczenia i funkcje swoich wypowiedzi. Niezaprzeczalnie zatem jest to ten rodzaj komunikacji, w którym wykorzystuje się określone zwroty formulaiczne, strategie komunikacyjne i znaczenia uznane za typowe dla danego kontekstu komunikacyjnego. Jednocześnie jednak Seretny przyznaje, że jako dyskurs edukacyjny zakłada on raczej przyswajanie wiedzy, a nie jej tworzenie (2014: 38). Dodatkowo jako dyskurs glottodydaktyczny nosi on, jak zauważa Niżegorodcew (1991), znamiona jeszcze bardziej ustrukturyzowanego kodu z racji swoistej sztuczności wobec języka naturalnego (częste symulacje kontekstualne), nierównego rozkładu kompetencji ucznia i nauczyciela (to nauczyciel jest wzorem i źródłem form poprawnych) oraz z reguły ściśle określonego celu kształcenia. W zależności od poziomu kształcenia językowego, jest to albo *porozumienie* na jego wyższych etapach, albo zaledwie *zrozumienie* na niższych szczeblach edukacji.

Specyfikę dyskursu glottodydaktycznego w nieco szerszej perspektywie opisują też autorka tego tekstu i Izabela Orchowska (Karpińska-Musiał i Orchowska 2015). Zajmując się szeroko rozumianą konstytucją dyskursywnego funkcjonowania glottodydaktyka jako profesjonalisty w swojej dyscyplinie i środowisku zawodowym oraz naukowym, uznaliśmy interakcyjny dyskurs w klasie za jedną z odsłon dyskursu, w ramach którego nauczyciel się porusza i jakim jest zobowiązany operować. Nazwałyśmy tę odsłonę językiem, „którym posługują się nauczyciele, zwracając się do swoich uczniów/studentów w celu wprowadzenia materiału będącego przedmiotem nauczania/kształcenia, ustosunkowywania się do i oceny produkcji studentów” (2015: 254). Jednocześnie odróżniłyśmy dyskurs szkolny od dyskursu dydaktyczno-akademickiego, który „cehuje ukierunkowanie na cele poznawcze i naukowy sposób myślenia oraz interpretowania rzeczywistości” (2015: 254).

Dyskurs interakcyjny, czyli odbywający się bezpośrednio pomiędzy uczniem a nauczycielem w trakcie kształcenia językowego, naszym zdaniem

plasuje się obok co najmniej trzech innych typów dyskursu w glottodydaktyce: naukowego, oświatowo-administracyjnego i publicznego, które także występują w obszarze funkcjonowania glottodydaktycznego i stanowią jego części składowe (Karpińska-Musiał 2015: 253-254). Jest to o tyle istotne, że poszerza perspektywę analizy zachodzących w glottodydaktyce interakcji realizowanych przez określony dyskurs. Zbliża nas też do postulatu, sformułowanego przykładowo przez Klus-Stańską w odniesieniu do każdej dydaktyki przedmiotowej, dotyczącego tego, by badania nad komunikacyjną stroną dydaktyki w klasie szkolnej poszerzyć z czysto lingwistycznych o społeczno-krytyczne, uwzględniające również odbijające się w interakcjach w klasie kwestie ideologiczno-polityczne (Klus-Stańska 2010: 165). Podążając w tym kierunku, przejdę do sedna argumentacji, którym jest przekonanie, że właśnie strona społeczna interakcji, objęta innymi kryteriami ewaluacji efektywności procesu dydaktycznego w obszarze języka obcego, odróżnia retorykę tutorialu od interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego.

3. Tutorial akademicki w naukach filologicznych

Tutoring jako forma spersonalizowanej edukacji wywodzi się z tradycji anglosaskiej, gdzie w XVIII-wiecznej Anglii zapewniano potomkom elitarnych rodzin wykształcenie w duchu *Artes Liberales*. Tutor to nauczyciel, mistrz, kapitan okrętu poznania i zarazem mądry przewodnik po meandrach pytań i wątpliwości mniej lub bardziej dociekliwej jednostki. Zarówno tradycja, jak i zindywidualizowany charakter kształcenia, pozbawiony wielu aspektów społecznych, ale z drugiej strony umożliwiający całkowitą adaptację strategii nauczania do możliwości i umiejętności ucznia, czyni tutoring elitarną metodą kształcenia. Współcześnie jest ona realizowana z reguły w formie zajęć indywidualnych w edukacji nieformalnej, półformalnej oraz w ramach wszelkich projektów szkolnych na różnych etapach kształcenia (przygotowania do olimpiad, konkursów, korepetycje). Jak twierdzi Budajczak, powołując się na informacje zebrane np. przez Czekierdę i in. (2009), „tutoring, w różnych dlań formułach, bywa zestawiany, łączony, a niekiedy utożsamiany z takimi edukacyjnymi działaniami, [...] jak korepetytorstwo, wychowawstwo, doradztwo, coaching, mentoring, nauczanie grupowe, a nawet nauczanie zbiorowe” (Budajczak 2015: 170). W obszarze szkolnictwa wyższego praca ze studentem w formule jeden na jeden zwyczajowo odbywa się na konsultacjach, seminariach dyplomowych i magisterskich, a na studiach doktoranckich w formie konsultacji naukowych doktoranta z promotorem. Od wielu już dekad, bo od lat 70. XX w., to właśnie edukacja językowa znana jest z tzw. lekcji prywatnych, konwersacji lub też korepetycji, podczas których nauczyciel stara się jak najefektywniej, z pełnym zaangażowaniem

doskonalić umiejętności komunikacyjne oraz językowe podopiecznego. Liczne językowe szkoły prywatne w Polsce już od lat 90. ubiegłego stulecia, kiedy zaistniały na rynku edukacyjnym, oferują naukę w grupach 2-3 osobowych lub nawet serie kursów indywidualnych. Niewątpliwie jest to formuła, która jeszcze długo będzie się cieszyła powodzeniem w obszarze glottodydaktyki. Czy jest to jednak tutoring w pełnym tego słowa znaczeniu?

Edukacja spersonalizowana, mimo iż często praktykowana według wspomnianych wyżej formuł systemowych, zaczęła w ostatniej dekadzie przybierać pogłębiony wymiar teoretyczny i praktyczny. W kontekście teoretycznym wiąże się to z rosnącą świadomością pedagogiczną w wielu tzw. wspólnotach epistemicznych (*epistemic communities*), w tym też glottodydaktycznej, rozumianych jako grupy ekspertów oraz praktyków merytorycznie uprawnionych do tworzenia i postulowania pewnych sądów naukowych. Wzrostowi tej świadomości sprzyja niezwykle szybki rozwój wielu dyscyplin i nauk, które tworzą kompilację przesłanek tłumaczących skuteczność (lub jej brak) dobrej edukacji uczniów o różnych kapitałach kulturowych, społecznych oraz ekonomicznych. Nauki neurobiologiczne oraz psychologiczne wnoszą do pedagogiki wiedzę na temat ludzkiej pamięci, procesów kognitywnych, uczenia się mózgu oraz etapów akwizycji języka (macierzystego i obcego) w zależności od etapu rozwoju poznawczego lub psychospołecznego człowieka (zob. np. Piaget 1966; Krashen 1985; Erikson 2004). Psychologia humanistyczna mówi o zmiennych warunkujących uczenie się, zależnych od poziomów motywacji i – co ważne – od poziomów interakcji, od których zależna jest skuteczność nauki (np. Dauber 2001). Niebagatelny wkład w promocję tutoringu ma także nurt psychologii pozytywnej, w której rozwój człowieka postrzegany jest jako przede wszystkim dążenie do spełnienia jego zawsze obecnych, a często nieodkrytych mocnych stron i umiejętności. Interakcjonizm symboliczny rozwijany przez Blumera (2007), oparty na założeniach socjologa Meada i nawiązujący do pragmatyzmu Jamesa i Deweya (o którym jeszcze wspomnę poniżej), poszerza w stopniu niezwykłym spektrum wiedzy na temat okoliczności i uwarunkowań kształcenia w dzisiejszym społeczeństwie, także postrzeganych przez pryzmat struktur społecznych i tworzenia znaczeń w interakcji symbolicznej, nie tylko na poziomie językowym.

Tutoring zatem staje się swoistą matrycą terminologiczną i koncepcyjną, która obejmuje coraz więcej znaczeń. Przede wszystkim poszerza rozumienie *personalizacji* i przenosi je z czysto indywidualnych technik metodycznych na całościowe, kompleksowe podejście do ucznia. Jak pisze Czekierda w jednym ze swoich opracowań na temat tutoringu, „Tutoring to metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym oparta na relacji mistrz–uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału” (Czekierda 2015: 20). Z adekwatnością stosowania pojęcia

„metoda” wobec tutoringów polemizuje Jendza (2016), twierdząc, że sednem tutoringów jest sama unikatowość spotkania dwóch podmiotów i żywy proces interakcji, a nie użyte w nim narzędzia czy techniki, które mają profil czysto metodyczny. Autor ten postuluje zaniechanie definiowania tutoringów jako dyskursu instrumentalno-dydaktycznego i przeniesienie go w obszar narracji humanistycznej o głębokim wymiarze antropologicznym. Tutoring doczekał się wielu ujęć teoretycznych w obszarach pedagogiki i socjologii edukacji (np. Sajdak 2013; Karpińska-Musiał i Dziedziczak-Foltyn 2014; Kowalczyk-Walędiak 2015; Sarnat-Ciastko 2015). Jednym z moich własnych przykładów ideologicznego zakorzenienia tutoringów jest osadzenie go w filozofii tożsamości narracyjnej Ricoëura (Karpińska-Musiał 2015: 133; 2016a: 74), drugim zaś próba usytuowania tutoringów między siłami działającymi w polu biurokratycznym Bourdieu, które w kontekście relacji różnych kapitałów społecznych szczegółowo opisał Wacquant (2012) (zob. też Karpińska-Musiał 2016a: 52). W pierwszym przypadku, w dużym uproszczeniu tutoring zostaje oparty na wskazanej przez filozofa dialektyce ludzkiej tożsamości typu niezmiennego *idem* oraz zmiennego, procesualnego *ipse*. Owa dialektyka tworzy nieustanną transformacyjną narrację, w której człowiek, tutaj podopieczny, „samo-opowiada” swą tożsamość, czyli inaczej uczy się, tworząc narracje o sobie samym w nowych kontekstach. Jest w głębokiej interakcji ze sobą samym wskutek działań edukacyjnych. W drugim przypadku, tutoring wyznacza pewną trajektorię działania edukacyjnego, prowadzącą od zainicjowanych oddolnie (przez tutora) działań budujących kapitał kulturowy ucznia (przez personalistyczny dialog i rozwój intelektu) w kierunku inwestowania w kapitał ekonomiczny. W efekcie kształcenia jednostka staje się bowiem silnym, samostereownym i dobrze przygotowanym absolwentem o kompetencjach spełniających także warunki dyktatu rynku pracy.

To założenie przeprowadza nas na praktyczną, aplikacyjną stronę tutoringów, która także przeżywa swoisty renesans i redefinicję w Polsce. Za sprawą kilku firm szkoleniowych¹, skupiających edukatorów, którzy doświadczyli tego typu kształcenia na uczelniach anglosaskich, praca tutorska zaopatrzona została w autorskie i specjalistyczne narzędzia i techniki oraz teoretyczną podbudowę wspartą osobistym doświadczeniem. Powstał określony *know-how*, którym eksperci i wykwalifikowani trenerzy dzielą się w coraz szerszym zakresie w środowiskach szkolnych oraz akademickich. Tutoring przekształcił się z indywidualnej, mało ustrukturyzowanej lekcji-korepetycji w potężny mechanizm dydaktyczny, obejmujący ekspercką wiedzę i określone umiejętności po stronie tutora: językowe, komunikacyjne, merytoryczne, a przede wszystkim – relacyjne.

¹ Największymi ośrodkami szkolącymi w zakresie tutoringów są na rynku polskim Collegium Wratislaviense oraz Kolegium Tutorów, oba z Wrocławia.

W kształceniu filologicznym tutorial, jako proces złożony z reguły z kilku lub kilkunastu indywidualnych spotkań tutora ze studentem, tworzy przestrzeń dla mocno pogłębionej interakcji językowej i merytorycznej, noszącej znamiona dialogu osobowości. Jak piszemy z Izabelą Orchowską, cytując za Ostrowską (2011: 260), tutor w obszarze glottodydaktycznym²:

[...] nie tylko przyczynia się do rozwoju poznawczego swoich studentów, ale również konstruuje z nimi wspólnie relacje interpersonalne i reprezentacje rzeczywistości m.in. przez podejmowane przez siebie działania komunikacyjne i przejawy tzw. myślenia dyskursywnego. Z tym ostatnim mamy do czynienia wówczas, gdy wiedza osiągnięta jest stopniowo, na bazie uznanej wcześniej wiedzy za sprawą ogniw i operacji pośrednich, i jest ono inspirowane rozmową, dialogiem, dyskusją, wymianą argumentów, polemiką (Karpińska-Musiał i Orchowska, 2015: 247).

Tak współtworzona wiedza i budowane w dialogu w sposób negocjacyjny kompetencje komunikacyjne stanowią zupełnie inną formę kształcenia językowego zarówno od tzw. korepetycji, jak i od tradycyjnej lekcji grupowej. Priorytetem nie jest tu bowiem metodyczna nauka poprawności i płynności językowej, mimo iż operuje się słowem mówionym i pisanym w sposób bardzo obszerny (elementem kształcenia filologicznego jest chociażby pisanie esejów). W następnym podrozdziale postaram się przedstawić bardziej szczegółowo, dlaczego, wedle kryteriów wymienionych wyżej, tutorial nie stanowi bezpośredniego odpowiednika interakcyjnego procesu glottodydaktycznego. W ostatniej części podejmę próbę – też przez epistemologiczne przesłanki – podkreślenia jego innych atutów, prowadzących do podobnego celu: doskonalenia wiedzy i umiejętności, a dodatkowo jeszcze postaw.

4. Porównanie wybranych aspektów interakcji w procesie glottodydaktycznym lekcyjnym (grupowym) i w tutorialu

Jak wspomniałam wyżej, różnicowanie tutorialu i tradycyjnej lekcji językowej (a także indywidualnej lekcji typu „korepetycje”) można prowadzić na wielu poziomach, znajdując zarówno różnice, jak i podobieństwa w zakresie stosowanych technik komunikacyjnych, sposobów ewaluacji osiągnięć czy też budowania kompetencji językowych. Zgodnie z przyjętą w tym artykule tezą zakładam jednak, że tutorial nie jest kompatybilny z wybranymi aspektami

² Należy mieć na uwadze, że przytoczona definicja tego, co dzieje się poznawczo i strukturalnie w tutorialu na poziomie dyskursywnym, dotyczyć może różnych treści przedmiotowych i dyscyplin. Tutorial filologiczny wyróżnia się tym, że przy tej okazji – na określonym poziomie – doskonalone są kompetencje językowe i komunikacyjne.

kształcenia językowego oraz że podstawową różnicującą go cechą jest inny rodzaj **interakcji** pomiędzy uczniem/studentem a nauczycielem, wynikający z innych przesłanek metodycznych, poznawczych oraz epistemologicznych, „panujących” w relacji tutorskiej. Wybrane przeze mnie kryteria o mocno metodycznym charakterze, związane bezpośrednio z procesem akwizycji i uczenia się języka obcego, to – odwołując się do przykładów podanych przez Seretny (2014) – **kierunek korekacji i interwencji językowej, sposób modyfikacji** wiedzy wyjściowej (*input*) oraz produkcji (*output*), a także rodzaj i skuteczność określonego typu **informacji zwrotnej**. Ponadto zasadniczą rolę w kształtowaniu interakcji na poziomie lekcji oraz zajęć tutorskich odgrywa poziom i **specyfika refleksji** u ucznia oraz nauczyciela/tutora, które decydować mogą o poziomie zaangażowania oraz stopniu rozwoju poznawczego u podopiecznego. Przyjrzyjmy się teraz każdemu z tych obszarów.

Kierunek interwencji w przypadku kształcenia czysto językowego jest określony przez pozycję i kompetencję nauczyciela, który jest wzorem poprawnej informacji wyjściowej i który dokonuje restrukturyzacji frazeologii, struktur lub leksyki stosowanej przez ucznia w procesie glottodydaktycznym (Seretny 2014: 42). Zdaniem Mihułki (2015: 88) „te niesymetryczne prawa uczestnictwa w komunikacji lekcyjnej wynikają jednak nie ze złej woli nauczyciela, lecz z ram typowych dla środowiska szkolnego, które nakładają na nauczyciela i na uczniów wypełnianie właśnie takich ról”. W tutorialu, jako spotkaniu dialogicznym, kierunek dokonywania owej korekty nie jest tak ściśle określony i przyjmuje się, że uczestnicy w tutorialu funkcjonują na zasadzie tzw. nierównego partnerstwa. Nierówność nie dotyczy jednak wyłącznie poziomu świadomości językowej, ale raczej wiedzy eksperckiej połączonej z miękkimi kompetencjami relacyjnymi oraz sztuką wydobywania wiedzy, wspierania przez odpowiednie zadawanie pytań, negocjowania znaczeń nie tylko semantycznych, ale przede wszystkim symbolicznych oraz kulturowych. Negocjacja ta dopuszcza interwencję także ze strony podopiecznego w formie pytań uściślających lub prowokowania nowych kwestii. Tutorial w naukach filologicznych to interakcja, której celem jest zgłębianie określonych obszarów wiedzy literackiej, językoznawczej lub translatorycznej **z użyciem** narzędzi językowych. Zakłada się przy tym, że w tym procesie kompetencja językowa rośnie niejako przy okazji i w dużej mierze opiera się na autokorekcie studenta. Co najważniejsze, restrukturyzacja językowa nie stanowi priorytetu w dialogu tutorskim i wręcz nie powinna burzyć określonego wątku lub toku myślenia rozwijanego u uczestnika tutorialu. W pracy nad esejem studenta nawet błędów językowych nie poprawia się od razu, lecz dopiero w kolejnej, często ostatniej fazie jego czytania i analizy. Celem pracy z esejem tutorskim jest bowiem krytyczna dyskusja nad poruszonym zagadnieniem, nawet jeśli jest to, przykładowo, zagadnienie językoznawcze. Zgodnie z tym, co pisze Klus-Stańska, „sam dyskurs staje się wówczas interpretowalnym

wydarzeniem, powiązany ze społeczno-politycznym kontekstem, który w dyskursie się wyraża” (Klus-Stańska 2010: 146). Badaczka twierdzi, że w ten sposób buduje się także dyskurs dydaktyki jako subdyscypliny naukowej, w której w sposób szczególny uruchamia się refleksja dydaktyczna³.

Natomiast modyfikacja może i powinna nastąpić w przypadku, gdy błędy językowe są rażące lub utrudniają płynną komunikację związaną z poruszaniem tematem. Odbywa się ona jednak z użyciem innych „narzędzi” w procesie lekcyjnym/korepetytorskim aniżeli w tutorskim. Naczelną rolę odgrywa tutaj **rodzaj udzielanej informacji zwrotnej** i sposób jej przekazywania uczniowi. Według Seretny, w przypadku edukacji językowej w klasie (lub też w indywidualnym kontakcie nastawionym na trenowanie kompetencji) główną rolę sprawczą ma feedback negatywny, czyli albo zwrócenie uwagi na błąd, co ma doprowadzić do autokorekty ucznia, albo samoistne załamanie komunikacji z racji niezrozumienia przekazu (najczęściej symulowanego przez nauczyciela). W każdym przypadku zachodzi konieczność zmodyfikowania informacji semantycznej, gramatycznej, leksykalnej czy fonetycznej. U ucznia, zdaniem badaczki, powinny wystąpić wówczas mechanizmy autokorekty lub też uniki strategiczne, w zależności od obranej strategii uczenia się (np. mechanizmy substytucji często stosowane przez uczniów uzdolnionych). Poleganie na potrzebie autokorekty ucznia jest jednak obarczone dużym ryzykiem, zależy bowiem od indywidualnego podejścia każdego ucznia do swojego procesu kształcenia i poziomu jego autorefleksji. Między innymi z tego powodu w tutoringach nie stosuje się mechanizmu negatywnej informacji zwrotnej i bazuje się przede wszystkim na feedbacku pozytywnym. Elementem swoistego przymusu, jakim jest chociażby funkcja powtarzania fragmentu wypowiedzi ucznia ze skorygowaną formą językową, nie może mieć miejsca w dialogu tutorskim, gdyż stoi to w sprzeczności z jego poznawczymi założeniami ideowymi. Tutoring jest edukacją opartą przede wszystkim na wzmacnianiu dobrych i mocnych stron ucznia. Redukcja niekompetencji odbywa się pośrednio i za pomocą bardzo delikatnych mechanizmów perswazji lub pracy z pytaniami, opartych na przykład na treściach zawartych w eseju. Korekta językowa, jeśli w ogóle do niej dochodzi, następuje na końcu konkretnego spotkania i nie jest dokonywana przez indukcyjną wzorcą poprawnego, ale eksplicytnie przez dedukcyjną i analizę. Wykonuje się ją też tylko wówczas, gdy błąd językowy faktycznie utrudnia przekaz i zrozumienie treści, czyli skupiając się raczej na znaczeniu (*meaning negotiation*) niż na samej formie językowej (*form negotiation*)⁴.

³ Analogicznie to samo dotyczy budowania dyskursu glottodydaktyki w zależności od tego, czy dyskutowane są zagadnienia z obszaru dydaktyki JO, czy zagadnienia *stricto* językoznawcze skierowane na analizę dyskursu, czy zagadnienia z obszaru dydaktyki ogólnej.

⁴ O negocjacjach skupionych na formie lub na znaczeniu, dokonywanych celem modyfikacji komunikacji produkowanej w dyskursie, pisze Seretny (2014: 44).

Modyfikacja jest też z reguły dokonywana za pomocą innych narzędzi: w kształceniu językowym jest to najczęściej bezpośrednia modyfikacja językowa, płynąca prosto od nauczyciela. W przypadku tutoringów modyfikacja i negocjacja znaczenia mogą przebiegać przez korekty strukturalne, ale dużo większe znaczenie i częstsze zastosowanie (obustronnie u nauczyciela i ucznia) ma formuła parajęzykowa. Dotyczy to przede wszystkim, zgodnie z opinią Seretny, ucznia, który korzysta z własnych strategii uczenia się, ma różny poziom wrażliwości na własny błąd lub porażkę komunikacyjną, wynikający często z cech osobowości. Istotna jest tu również świadomość schematów dyskursywnych, a także stopień zaangażowania w proces wymiany znaczeń oraz cały proces edukacyjny (Seretny 2014: 44). A te w przypadku procesu tutorskiego są inne aniżeli w typowym procesie glottodydaktycznym, co wynika chociażby z różnic w stopniu dokonywanej w obu typach dyskursu **refleksji** językowej i poznawczej.

W sytuacji zajęć klasowych zachodzi bowiem swoista sztuczność dyskursu glottodydaktycznego, z czym zgadzają się np. Niżegorodcew (1991), a w najnowszych badaniach także Miłułka (2015). Jak zauważa ta druga, „[Mimo] upływu 30 lat od początku przełomu komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych w Polsce, dyskurs interakcyjny na lekcji języka obcego trudno uznać za naturalny czy nawet zbliżony do naturalnego. Ów naturalny dyskurs interakcyjny nie jest więc stanem faktycznym, cechą każdej lekcji języka obcego, lecz raczej niedoścignionym, choć dość iluzorycznym celem” (Miłułka 2015: 88-89). Jest to dyskurs często instruktażowy, korekcyjny lub symulacyjny, służący aranżowaniu sytuacji komunikacyjnych. Refleksja, rozumiana bardziej jako mechanizm autokorekty językowej, zachodzi na poziomie struktury języka i wiąże się głównie z poziomem kompetencji językowej oraz zasobnością słownika mentalnego ucznia. Podczas tutorialu natomiast refleksyjność jest rozumiana bardziej jako „aktywność poznawcza drugiego rzędu”, która dokonuje się poprzez uznanie ważkiej roli oraz bezpośrednie zastosowanie mowy wewnętrznej. Ta z kolei jest możliwa dzięki językowi naturalnemu przy przekonaniu, że „świadome, refleksyjne myślenie nie jest możliwe do zrealizowania bez istotnego udziału języka naturalnego” (Gut 2013: 402).

Język naturalny zatem, a nie publiczny i formalny, jest podstawą refleksyjnego myślenia prowadzącego do wzrostu wiedzy i kompetencji, wyciągania wniosków naukowych, myślenia krytycznego, czyli w ogólnym sensie – rozwoju poznawczego. Korekta i autokorekta na spotkaniu tutorskim nie mają bezpośrednio językowego charakteru. Zachodzą one u jednostki raczej wskutek indywidualnego dysonansu poznawczego (często modyfikacji teorii naiwnych) związanego z dyskomfortem w danym obszarze wiedzy lub rozumienia teorii, a nie w efekcie językowej korekty instruktażowej tutora. W każdym przypadku rozwój kompetencji i wiedzy następuje poprzez środki językowe, z tą różnicą,

że w przypadku procesu glottodydaktycznego jest to głównie interakcja między mniej kompetentnym uczniem a nauczycielem, który panuje nad jego procesem udoskonalania językowego. W przypadku tutorialu akademickiego reifikacja świata następuje poprzez język, ale uczeń korzysta dużo bardziej autonomicznie z mowy wewnętrznej dla poszerzenia spektrum znaczeń kulturowych i symbolicznych, które wyraża w języku, jedynie przy okazji udoskonalając jego formę. Poznawcza funkcja języka prowadzi nas do różnych konceptualizacji pojęć, a zatem także wiedzy i dalej opisu świata, które z kolei kategoryzowane są w ramach określonych paradygmatów lub perspektyw epistemologicznych.

5. Epistemologiczne uwarunkowania interakcji na poziomie klasowego dyskursu glottodydaktycznego oraz indywidualnego tutorialu akademickiego

Polemika między koncepcjami wiedzy plasuje się w obszarze epistemologii – nauki niezwykle szerokiej, obejmującej teorie poznania, wiedzy, prawdy, logiki i filozofii. Czerpią z niej nauki filologiczne, społeczne i nauki o życiu, kiedy chcą uzasadnić określone podstawy paradygmatyczne badań zarówno empirycznych, jak i teoretycznych. Glottodydaktyka jako nauka empiryczna niewątpliwie wpisuje się m.in. innymi w paradygmaty refleksyjności (Beck, Giddens i Lash 2009; Schoen 1983 i in.), interpretatywizmu, międzykulturowości (Karpińska-Musiał i Orchowska, 2015), w paradygmat zmiany (Fullan 1991) czy też paradygmat konstruktywistyczny. Na użytek niniejszego artykułu chciałabym pochylić się jednak nad następującymi **dialektycznymi teoriami epistemologicznymi**: klasyczną definicją wiedzy a pragmatyzmem, infallibilizmem a kontekstualizmem, eksternalizmem a internalizmem oraz reliabilizmem a obiektywizmem (Paprzycka 2013: 117-150). Koncepcje te, same będące ciekawymi językowymi kalkami lub neologizmami, mogą tłumaczyć – w omawianych tutaj dwóch formułach pracy dydaktycznej – różnicowanie podejść do kształcenia językowego, a także jego efektywności. Indukują też zupełnie inne rozumienie interakcji uczeń–nauczyciel w obu przypadkach.

Z jednej z wielu klasycznych definicji wiedzy wynika, że „o wiedzy możemy mówić tylko wtedy, gdy nasze przekonania odzwierciedlają to, jak się rzeczy w świecie mają” (Paprzycka 2013: 122). Warunki uznania prawdziwości takiej wiedzy stanowią *warunek przekonania*, *warunek prawdziwości* i *warunek uzasadnienia*. Wszystkie trzy podlegają sporom same w sobie. Na przykład samo „uzasadnienie” podlega dalszym dyskusjom teoretyków: może być wystarczające przy odpowiedniej wiedzy Podmiotu, pozwalającej na uznanie czegoś za wiedzę prawdziwą (tu jest bliska pragmatyzmowi), a może odwoływać się do tzw. *infallibilizmu*, czyli „posiadania świadectw niezawodnych” (Paprzycka 2013: 124). Należałoby zastanowić się, czy strukturalna modyfikacja

produkcji (*output*) w nauczaniu językowym nie opiera się na tego typu koncepcji niezawodności poprzez odwoływanie się do językowego wzorca idealnego i jedyne poprawnego. Można zaryzykować stwierdzenie, że instruktaż językowy w dyskursie glottodydaktycznym bliższy jest pojęciu *infallibilizmu*, sugerującemu nieomyślność obiektywną, niż elementowi jednostkowego **przekonania** o prawdziwości danego sądu czy też stosowności użytej struktury językowej. Tutorial jest natomiast formą pracy, w której do głosu dochodzą właśnie przekonania jednostki, będące podstawą negocjacji znaczeń, przez co stają się bliższe kontekstualizmowi oraz tzw. *reliabilizmowi* Goldmana. Reliabilizm głosi, że „wiedza Podmiotu to jego prawdziwe przekonania uzyskane za pomocą rzetelnych czy wiarygodnych (*reliable*) procesów przekonaniotwórczych (*belief-forming processes*)” (Paprzycka 2013: 135). Wśród nich Goldman wymienia spostrzeganie w normalnych warunkach, klarowną pamięć, poprawne wnioskowanie, introspekcję (Paprzycka 2013: 135), na przeciwnym biegunie stawia zaś na przykład myślenie życzeniowe czy zgadywanie oparte na emocjach. Można tutaj dopatrzeć się analogii do nauki w procesie tutorskim, gdzie uczeń uczy się przede wszystkim wnioskować, argumentować, analizować i syntetyzować. Jednocześnie, jeśli przyjmiemy, że praca w tutorialu w większym stopniu oparta jest na przekonaniach, niż odnosi się do obiektywnych faktów językowych, to uznamy też tzw. internalistyczny warunek prawdziwości wiedzy, w opozycji do eksternalistycznego, gdzie mało jest miejsca na refleksję, a za niepodważalne przyjmuje się fakty zewnętrzne (w tym językowe).

Kierując się taką typologizacją jako jedynie próbą znalezienia odniesień stylu procesów dydaktycznych do uwarunkowań epistemologicznych, można skonstatować, że tak jak kształcenie językowe w swej naturze dyskursu glottodydaktycznego odnosiłoby się raczej do obiektywnej pracy na strukturach językowych, klasycznej definicji wiedzy i eksternalizmu, tak dialog tutorski można by osadzić w paradygmatach kontekstualizmu, internalizmu i pracy w oparciu o przekonania. Zarówno tutoring, jak i dyskurs klasowy mają swój pragmatyczny cel i przez to także znajdują uzasadnienie w teorii **racjonalizmu pragmatycznego** (zob. Pierce, Dewey, James). Z tą różnicą, że w tutorialu znajdujemy użyteczność tworzonych przekonań (*reliabilizm*) w celu konstruowania nowych sądów i ich nieustannego nadbudowywania na obecną wiedzę (oraz kompetencję), a w dyskursie klasowym jest to bezkolizyjna komunikacja językowa na coraz wyższym poziomie operacjonalizacji języka.

Niezależnie od osadzenia w teorii, obie formy pracy indukują określone postawy u ucznia i nauczyciela oraz wpływają na styl **interakcji personalnej**. W ujęciu epistemologii obiektywistycznej i infallibilistycznej, trudno o równoprawny dialog między uczniem a nauczycielem. Pozostaje on wciąż w ramach postulatywnego definiowania idealnej sytuacji w klasie/grupie. Oczywiście edukacja

akademicka określa styl tej sytuacji i czyni go w wielu aspektach innym niż w klasie szkolnej (wiek i doświadczenie uczniów, staż edukacyjny). Mimo tego jednak interpretacja aktów komunikacji, ich kierunek, rodzaj dyskursu i udzielania informacji zwrotnej podlegają bardziej deterministycznym kanałom przepływu informacji i wiedzy aniżeli w przypadku indywidualnego tutorialu akademickiego. Za społeczny wymiar procesu dyskursywnego (kierunek komunikacji, rodzaj dialogu, negocjowanie znaczeń) zachodzącego w obu przypadkach można uczynić odpowiedzialnym pewne przesłanki **interakcjonizmu symbolicznego** według Meada, jednak to właśnie w tutorialu znajduje on swoje dużo bardziej widoczne odzwierciedlenie. Dlaczego?

Interakcjonizm symboliczny jest uznany w naukach socjologicznych za potężny paradygmat określający charakter budowania społecznej struktury w wymiarach makro oraz mikro. Określa się go jako nurt czysto interpretatywny i odbiegający od deterministycznych, strukturalno-funkcjonalnych teorii tworzenia relacji społecznych. Zakłada, że wszelkie znaczenia pojawiają się w procesie interakcji społecznej, oddziaływania na siebie poszczególnych członków społeczeństwa w trakcie komunikacji (np. Blumer 2007). I to właśnie te społeczne negocjacje (znaczeń, gestów, symboli), odbywane najczęściej za pomocą intuicji językowych w komunikacji, stają się podstawą budowania norm oraz reguł społecznych, a nie odwrotnie. Takim mikrowymiarom wzajemnego oddziaływania społeczno-językowego jest tutorial akademicki. To w trakcie tego spotkania dwóch jednostek o określonej jaźni (wiedzy, kompetencjach i przekonaniach) zachodzi czytanie gestów, odbieranie znaczeń, ich przetwarzanie i budowanie nowych. Ma też miejsce wchodzenie tutora i podopiecznego w określone role, które pozwalają na ową wymianę w sposób dużo bardziej swobodny aniżeli w procesie grupowym nastawionym na z góry ustalony cel. W swoich dużo bardziej partnerskich rolach nauczyciel i tutor budują swoje nowe jaźnie poprzez nieustanną interpretację przyjmowanych znaków symbolicznych w procesie autorefleksji i konstrukcji. Jest to proces mocno nieustrukturyzowany i nieprzewidywalny, prowadzący po obu stronach do odkrywania nowych potencjalnych symboli, nazw, interpretacji (literatury, poezji, teorii czy też mechanizmów językowych w przypadku kształcenia filologicznego). Jest więc zrozumiałe, że tego typu interakcja odbiega od korekcyjno-modyfikującego dyskursu interakcyjnego w klasowym procesie glottodydaktycznym, którego celem jest doskonalenie przede wszystkim kompetencji językowej i komunikacyjnej.

6. Podsumowanie

Interakcyjność procesu glottodydaktycznego można analizować z wielu perspektyw: czysto językowej, metodyczno-pedagogicznej oraz najszerszej – epistemologicznej.

Sama dydaktyka może przyjąć formę procesu grupowego lub cyklu indywidualnych spotkań tutorskich. W każdym z tych przypadków, diskutowanych w powyższym artykule, zachodzą jednak inne uwarunkowania, pozwalające na różne kierunki modyfikacji produkcji językowej, inną formę kształcenia płynności komunikacyjnej oraz przede wszystkim innego typu relację między nauczającym a nauczonym. Są to zjawiska związane z rodzajem partnerstwa, w jakie wchodzi nauczyciel z uczniem w przypadku pogłębionej relacji tutorskiej. Uwarunkowania te odróżniają dialog tutorski od dotychczas definiowanej struktury interakcyjnego dyskursu klasowego w glottodydaktyce, na co szczególnie wpływ ma kilka przytoczonych w artykule kategorii: kierunek modyfikacji struktur językowych, brak lub obecność strukturalnego instruktazu funkcjonalnego, bazowanie na pozytywnej lub negatywnej informacji zwrotnej, inna przestrzeń dla refleksyjności (poprzez dysonans poznawczy i wgląd w siebie w tutorialu, natomiast w dyskursie glottodydaktycznym – automatyzacja procesu autokorekty językowej), a także inne podstawy epistemologiczne. Tutoring akademicki w naukach filologicznych może służyć doskonaleniu językowemu, jednak nie jest formułą opartą na zasadach typowego procesu glottodydaktycznego, a zachodzący w jego ramach dyskurs relacyjny między uczniem a tutorem rządzi się innymi kryteriami i przesłankami. Wnioski te wyprowadzone zostały jednak w obszarze teoretycznym, co mogłoby stanowić interesującą implikację dla komparatystycznych badań empirycznych w tej sferze. Dla przykładu, mogłaby to być krytyczna analiza dyskursu stosowanego w studium przypadku (spotkania tutorskiego) w zestawieniu z dyskursem interakcyjnym podczas akademickich językowych zajęć grupowych.

BIBLIOGRAFIA

- Axer, J. 2015. „Opracowanie modelu tutoringu w ramach studiów międzyobszarowych. Tutoring a kultura akademicka, cz. II”. (w) *Raport końcowy z realizacji projektu systemowego „Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce”* (POKL.04.01.03-00-002/11), cz. 7: Opracowanie modelu tutoringu w ramach studiów międzyobszarowych, Warszawa: Wydział „Artes Liberales”.
- Beck U., Giddens A. i Lash S. 2009. *Modernizacja refleksywna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*. Warszawa: PWN.
- Blumer, H. 2007. *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. (tłum. G. Woroniecka). Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Budajczak, M. 2015. „Tutoring a edukacja domowa”. (w) *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. (red. P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala). Warszawa: Wolters Kluwer, str. 169-178.
- Czekierda, P. 2015. „Czym jest tutoring?”. (w) *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. (red. P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala). Warszawa: Wolters Kluwer, str. 15-35.

- Czekierda, P., Budzyński, M., Traczyński, J., Zalewski Z. i A. Zembruska (red.). 2009. *Tutoring w szkole*. Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Czekierda, P., Fingas, B. i M. Szala (red.). 2015. *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Dauber, H. 2001. *Obszary uczenia się w przyszłości. Perspektywy pedagogiki humanistycznej*. (tłum. J. Marnik i M. Wawrzak-Chodaczek). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Erikson, E. 2004. *Tożsamość a cykl życia*. (tłum. M. Żywiecki). Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Fullan, M. 1991. *The Meaning of Educational Change*. London: Teachers College Press.
- Grzegorzczak, G. 2016. „Tutoring w perspektywie kontekstowo-ekologicznej”. (w) *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*. (red. B. Karpińska-Musiał). Kraków: Wydawnictwo LIBRON, str. 95-112.
- Gut, A. 2013. „Rola języka w poznaniu”. (w) *Przewodnik po epistemologii*. (red. R. Ziemińska). Kraków: Wydawnictwo WAM, str. 381-422.
- Hymes, D. 1972. „On communicative competence”. (w) *Sociolinguistics*. (red. J. B. Pride i J. Holmes). Harmondsworth, str. 269-293.
- Jendza, J. 2016. „Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania”. (w) *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*. (red. B. Karpińska-Musiał). Kraków: Wydawnictwo LIBRON, str. 29-60.
- Karpińska-Musiał, B. 2015. „Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego”. (w) *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. (red. P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala). Warszawa: Wolters Kluwer, str. 123-139.
- Karpińska-Musiał, B. 2016a. *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie. Ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Karpińska-Musiał, B. 2016b. (red.) *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oksfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Karpińska-Musiał, B. 2016c. (red.) *Studenckim piórem w tutorskim kałamarzu. Tutoring akademicki w Uniwersytecie Gdańskim*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Karpińska-Musiał, B. i A. Dziedziczak-Foltyn. 2014. „At Student's service – Tutoring and Coaching as innovative methods of academic education in Poland” EDULEARN 14 – ELECTRONIC IATED PROCEEDINGS. <http://www.projektiq.ug.edu.pl/wp-content/uploads/2014/03/At-students-service-BKMusia%C5%82-ADFoltyn.pdf> [6.02.2017].
- Karpińska-Musiał, B. i I. Orchowska. 2014. „Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela-refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki”. *Neofilolog* 43(1): 25-38.
- Karpińska-Musiał, B. i I. Orchowska. 2015. „Profesjonalizm nauczyciela akademickiego na studiach neofilologicznych w Polsce wobec zjawiska wielodyskursywności w glottodydaktyce”. *Neofilolog* 45(2): 245-257.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.

- Kowalcuk-Wałędziak, M. 2015. „Badania tutoring w opinii nauczycieli akademickich – perła z lamusa czy perła do lamusa?”. (w) *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. (red. P. Czekierda, B. Fingas i M. Szala). Warszawa: Wolters Kluwer, str. 140-158.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Mead, G. H. 1975. *Umysł, osobowość, społeczeństwo*. (tłum. Z. Wolińska). Warszawa: PWN.
- Mihułka, K. 2015. „Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?”. *Języki Obce w Szkole* 2/2015: 82-89.
- Niżegorodcew, A. 1991. *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ostrowska, U. 2011. „Dyskurs w edukacji akademickiej”. *Przegląd Pedagogiczny* 1(25): 258-266.
- Pałuszyńska, E. 2011. „Tekst, sytuacja, kontekst w dyskusji”. (w) *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 3*. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 18. (red. B. Grochala i M. Wojenka-Karasek), str. 43-53.
- Paprzycka, K. 2013. „Pojęcie wiedzy”. (w) *Przewodnik po epistemologii*. (red. R. Ziemnińska). Kraków: Wydawnictwo WAM, str. 176-150.
- Piaget, J. 1966. *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN.
- Ricœur, P. 2005. *O sobie samym jako innym*. (tłum. B. Chełstowski). Warszawa: PWN.
- Sajdak, A. 2013. *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sarnat-Ciastko, A. 2015. *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Difin S.A.
- Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Seretny, A. 2014. „Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym”. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, t. 21, str. 37-50.
- Wacquant, L. 2012. „Trzy kroki w stronę historycznej antropologii faktycznie istniejącego neoliberalizmu”. *Praktyka Teoretyczna* nr 5: 129-151.

Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

iza_bawej@poczta.onet.pl

ZJAWISKO LĘKU JĘZYKOWEGO W PROCESIE NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Language anxiety in the process of learning German

The article discusses the problem of language anxiety in foreign language learning. The author presents definitions and typologies anxiety, the biological symptoms of anxiety and their interpretation. A research study, conducted on a group of students of Applied Linguistics is described. The investigation included if they are afraid of speaking in German classes and during the exam, or if they are afraid of their German teacher. The results of the study show that communication apprehension, test anxiety, social anxiety, final grades, attitude to the teacher, and self-assessment are some of the reasons for language anxiety in the foreign language learning process.

Keywords: anxiety, student, physiological reactions, foreign language

Słowa kluczowe: strach, student, reakcje fizjologiczne, język obcy

1. Wstęp

Uczucie lęku jest immanentnym składnikiem ludzkiej psychiki. Człowiek reaguje emocjonalnie na otaczającą go rzeczywistość, doświadczając stanów od euforycznej radości po paraliżujący strach. Lękowe stany emocjonalne mogą mieć podłoże obiektywne bądź subiektywne, realne bądź urojeniowe, globalne bądź indywidualne, naturalne bądź społeczne (Libiszowska-Żółtkowska 2007: 9). Każdy z nas zapewne nieraz doświadczył lęku w sytuacjach społecznych, a niektórzy odczuwają go często. W codziennym życiu, czy to społecznym,

czy zawodowym, nieustannie jesteśmy skazani na konfrontację z otoczeniem, kiedy to mówiąc metaforycznie, „sprzedajemy” nasze poglądy i umiejętności, także te w języku obcym. O tym, jak się językowo zachowamy i czy odbiorca nas „kupi”, decyduje wiele czynników, np. umiejętność pokonania lęku w interakcjach społecznych i podczas publicznych wystąpień. Kiedy mamy coś powiedzieć w szkole, w pracy, w urzędzie, wchodzimy w przestrzeń społeczną. Musimy się wtedy wyrzec naszej intymności, bo od momentu wejścia w ludzką wspólnotę jesteśmy skazani na to, że każdy nasz ruch, każde słowo czy każdy gest będą oceniane przez innych ludzi.

Niniejszy artykuł poświęcony jest ważnemu problemowi badawczemu, jakim jest lęk przed mówieniem w odniesieniu do nauki języka obcego (tu języka niemieckiego), odczuwany przez studentów lingwistyki stosowanej angielsko-niemieckiej w czasie publicznych wystąpień, egzaminów oraz komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka. Celem przeprowadzonego badania jest znalezienie odpowiedzi między innymi na następujące pytania: Co budzi lęk studentów i sprawia, że czują się źle i niekomfortowo, kiedy mówią w języku niemieckim? Jakie zmiany somatyczne towarzyszą im w sytuacjach lękowych? W jaki sposób próbują ukryć fakt, że się boją i denerwują w trakcie publicznych wystąpień w języku niemieckim?

Podczas komunikacji w języku obcym nabywanym w warunkach zinstytucjonalizowanych dotychczas opanowane umiejętności społeczne lub poznawcze mogą okazać się niewystarczające, ponieważ nowy kod, którym posługuje się uczeń/student, nie jest jeszcze w pełni opanowany, a w trakcie interakcji w języku obcym uczący się pozbawiony jest środka przekazu, który już opanował w stopniu biegłym, tj. języka ojczystego. Z tego punktu widzenia proces nauki języka stanowi jedyne w swoim rodzaju działanie. Przyczyny tej wyjątkowości należy upatrywać w konieczności posługiwania się jeszcze nie do końca opanowanym kodem, co może prowadzić do niepożądanych skutków ubocznych. Na przykład samoocena uczącego się, wysoka w kontekście języka ojczystego, może ulec znacznemu obniżeniu. Poza tym wzrasta prawdopodobieństwo popełnienia błędów językowych, co w efekcie może prowadzić do redukcji poczucia swobody, wykształcenia bardzo krytycznej postawy wobec samego siebie i swoich możliwości oraz powstania emocji negatywnych, które mogą przyczynić się do problemów komunikacyjnych na zajęciach z języka obcego lub podczas interakcji z rodzimymi użytkownikami języka (Piechurska-Kuciel 2011: 240).

2. Definicja lęku ogólnego

Aby przeanalizować zjawisko lęku językowego, ściśle związanego z procesem nauki języka obcego, należy najpierw przedstawić jego tło psychologiczne, tj.

lęk w postaci ogólnej, oraz klasyfikację lęku uzasadniającą wyszczególnienie lęku językowego (Piechurska-Kuciel 2011: 241).

Przez pojęcie lęku rozumiany jest przykry stan emocjonalny, czyli trwająca przez pewien czas grupa specyficznych reakcji emocjonalnych, charakteryzująca się wyrazistym i uporczywym odczuwaniem specyficznej trudności, której towarzyszy poczucie bezradności (Juroszek 2010: 17). Lęk można także określić jako nieprzyjemne doświadczenie emocjonalne obejmujące obawę przed doznaniem fizycznej lub psychicznej krzywdy, wzmożone napięcie fizyczne i motywację do unikania lub wręcz ucieczki z sytuacji, która ten lęk wywołuje (Leary i Kowalski 2001: 19). Jak pisze Ledwoch (1993: 28), „lęk pojawia się zwykle jako reakcja na różnego rodzaju zagrożenia i przeżywany jest w sposób angażujący zarówno fizjologiczne, jak i psychologiczne mechanizmy funkcjonowania człowieka. Stanowi więc istotny czynnik sytuacji stresowej oddziałującej w znaczący sposób na zachowanie ludzi”. Lęk łączy się z poczuciem niepewności, wyczekiwaniem nieokreślonego niebezpieczeństwa, poczuciem straty czy wzmożoną czujnością. Prowadzi to np. do problemów z koncentracją, zaburzeń pamięci, nerwowości, niecierpliwości czy zamartwiania się (Piechurska-Kuciel 2011: 241).

Lęk odgrywa w pewnym sensie rolę urządzenia sterującego w naszym ciele. Pod jego wpływem zmienia się kierunek ruchu ustroju życiowego, tj. wszelkiej formy przeżycia i zachowania się. Sygnał lękowy steruje aktywnością ustroju w zależności od sytuacji zewnętrznej (zagrożenie z zewnątrz), jak i sytuacji wewnętrznej (zagrożenie z wewnątrz). Dochodzi do tego jeszcze trzecie pole, z którego sygnał lękowy może pochodzić. Jest to własny układ sprzężenia zwrotnego (układ samokontroli), który sygnalizuje, czy określona czynność została wykonana prawidłowo, czy też nie (Kępiński 1977: 89).

Przyjmuje się, że lęk jest praprawnym i prymitywnym przejawem emocji. Dotyczy on oczekiwania lub unikania mogących się pojawić niebezpieczeństw. Większość organizmów żywych robi wszystko, by pozostać z dala od przewidywanych zagrożeń. Najczęściej wśród organizmów obserwuje się działania lokomocyjne, czyli ucieczkę jak najdalej od niebezpieczeństwa. Bodźce lękowe można podzielić na kilka kategorii (Catanzaro de 1999: 185):

1. Lęki bezwarunkowe – są to lęki wykształcone na drodze rozwoju ewolucyjnego, np. lęk przed węzami czy pajakami, lęk przed wysokością, przed głęboką wodą, przed ciemnością, przed samotnością. Do tej grupy lęków należy wiele ludzkich fobii, a wywoływane są one przez skończony i określony zestaw bodźców. Lęki z tej grupy zostały tak starannie zaplanowane przez naturę, że pojawiają się nawet mimo braku obiektywnego zagrożenia. Ataki paniki, przerażenia, często niemające żadnych podstaw, charakteryzują się zwiększoną aktywnością współczulnego układu nerwowego, np. przyspieszonym biciem serca czy skróconym oddechem.

2. Wrodzone reakcje na niebezpieczeństwo – są to reakcje obronne na bodziec lękowy, np. niepokój towarzyszący publicznym przemówieniom, niepokój w trakcie pisania testów czy niepokój występujący podczas kontaktów z płcią przeciwną. W sytuacjach lękowych dochodzi do unikania normalnych czynności adaptacyjnych, takich jak choćby pójście na wagary w celu uniknięcia niepokoju związanego z klasówką.
3. Lęki warunkowe – wywołują je pojedyncze przeżycia traumatyczne, np. wizyta u dentysty, wypadek samochodowy, pogryzienie przez psa. Lęki te szybko ulegają uwarunkowaniu i przenoszone są na inne sytuacje, np. lęk przed każdym lekarzem dentystą, lęk przed każdą jazdą samochodem, lęk przed wszystkimi psami.

Lęk stanowi ważny element w strukturze osobowości (Płużek 1993: 38). Należy on do podstawowych emocji, które można zaobserwować u człowieka już we wczesnym dzieciństwie. Wykształca się on między 3 a 6 miesiącem życia z tego samego źródła, co uczucia złości i niechęci, a mianowicie z doznawania czegoś nieprzyjemnego lub awersji do kogoś lub czegoś. Można nawet powiedzieć, że lęk należy do pierwotnych, elementarnych i naturalnych możliwości i sposobów zachowania się człowieka (Steiner i Hermann 2007a: 16). Lęk jest także zasadniczym elementem wszystkich zespołów chorobowych w praktyce psychiatrycznej. W zaburzeniach psychicznych przybiera on różne postaci i różne jest jego nasilenie. Najczęściej spotykany w życiu codziennym jest lęk nerwicowy. Nie ma chyba człowieka, który nie doświadczyłby tego rodzaju lęku, chociaż przez krótki czas. Bez uczucia lęku człowiek nie mógłby normalnie funkcjonować, nic bowiem nie ostrzegałoby przed grożącym mu niebezpieczeństwem. Lęk ułatwia ludziom ustalanie hierarchii wartości, według których podejmują różne decyzje. Warto w tym kontekście dodać, że w małych dawkach lęk działa na ludzką psychikę integrująco, zaś w dużych dezintegrująco. Jest on potrzebny w związku z bogactwem struktur czynnościowych i mnogością decyzji, jakie ludzie muszą podejmować w życiu (Kępiński 1977: 290).

Bardzo często z lękiem mylona jest nieśmiałość, którą należy rozumieć jako „afektywno-behawioralny syndrom charakteryzujący się lękiem społecznym i zahamowaniami interpersonalnymi, które wynikają z istniejącej lub mającej nastąpić oceny interpersonalnej” (Leary i Kowalski 2001: 20). Darwin twierdził, że „nieśmiałość [...] jest w dużym stopniu związana ze strachem; różni się jednak od niego zasadniczo. Człowiek nieśmiały bez wątpienia obawia się opinii obcych, jednak nie boi się ich samych, stać go na bohaterskie czyny w walce, jednak brak mu pewności siebie w błahych potyczkach z obcymi” (Leary i Kowalski 2001: 23 cyt. za Darwin 1955: 276).

3. Rodzaje lęku

Istnieje wiele teorii dotyczących lęku, jego struktury, sposobów przeżywania, obrony przed nim, leczenia oraz jego rodzajów. Można wyróżnić trzy rodzaje lęku (Płużek 1993: 35-36):

- lęk realny (lęk nazywany normalnym i będący reakcją na zagrożenie zewnątrzpochothane, przy dłuższym trwaniu może przekształcić się w lęk nerwicowy);
- lęk popędowy (wynika on z poczucia zagrożenia związanego ze sferą gratyfikacji popędowej, lęk przed powtórzeniem raz już przeżytej kary);
- lęk moralny (lęk wynikający z działania niezgodnego z przyjętym przez siebie, ale narzuconym przez społeczeństwo, systemem wartości).

Ludzie odczuwają lęk z wielu powodów. Dlatego wyróżnia się także lęk społeczny i lęk powstały wskutek sytuacji innych niż społeczne. Lęk społeczny odnosi się do stanów niepokoju i podenerwowania, które są przeżywane przez niektóre jednostki w pewnego typu sytuacjach społecznych lub na samą myśl o nich. Sytuacje społeczne są sytuacjami społecznej ekspozycji, w których jednostka jest obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony innych. Przykładami sytuacji społecznej ekspozycji są: publiczne wystąpienia (np. referaty, konferencje), praca w grupie (np. zespołowa, w tym burze mózgów) czy rozmowy kwalifikacyjne (Smółka 2007: 91, 94). Deficytową właściwością lęku społecznego jest – w przeciwieństwie do pozostałych lęków – perspektywa bycia ocenianym przez innych w prawdziwej lub wyobrażonej sytuacji społecznej. Ludzie doświadczają lęku społecznego w sytuacjach interpersonalnych, w sytuacjach bieżącej oceny, a także wobec samej perspektywy bycia przedmiotem oceny drugiej osoby (Leary i Kowalski 2001: 16-17; por. także Juroszek 2010: 48).

Lęk społeczny składa się z czterech aspektów: poznawczego, somatycznego, behawioralnego i uczuciowego (Leary i Kowalski 2001: 16-18; Smółka 2007: 92; Juroszek 2010: 17):

1. Aspekt poznawczy dotyczy tego, co oni o mnie pomyślą, jak mnie ocenią. Najczęściej obejmuje on pełne obawy o siebie oraz negatywne sądy o sobie, np. student będzie się zastanawiał, czy jest dobrze przygotowany do prezentacji lub co inni pomyślą o nim podczas jego wystąpienia. Warto w tym miejscu powołać się na słowa Ledwocha (1993: 32), który pisze:

Otóż przeżywaniu lęku towarzyszą w sferze poznawczego funkcjonowania takie właściwości jak: zawężanie dotychczasowych zainteresowań, pesymizm, brak pozytywnej postawy do życia, skłonności do nadmiernej autorefleksji i koncentracji na sobie, nadmierny krytycyzm w stosunku do innych i do siebie, skłonności marzycielskie i obniżony

pragmatyzm oraz trudności w podejmowaniu logicznych decyzji, trudności w ustalaniu celów życiowych, trudności w logicznym przewidywaniu następstw swojego i cudzego zachowania.

2. Aspekt somatyczny obejmuje objawy fizyczne, takie jak np. spocone dłonie, podwyższone tętno, wydzielanie potu, bóle brzucha, bóle głowy.
3. Z behawioralnego punktu widzenia razem z lękiem występują próby unikania lub ucieczki z sytuacji lękotwórczych. Skłonność do ucieczki przejawia się np. mniejszym uczestnictwem w życiu publicznym, wycofywaniem się z niego i z sytuacji społecznych.
4. Ludzie, którzy znajdują się pod wpływem lęku społecznego, są przeważnie cisi i pełni zahamowań. Czują się niepewnie, są niespokojni, nerwowi, przygnębieni; przy czym jedni tego nie okazują, a inni mogą sprawiać wrażenie osób bardzo nietowarzyskich i zamkniętych w sobie.

Wyróżnia się wiele podtypów lęku społecznego, które odnoszą się do związku między reakcjami jednostki a specyficznym rodzajem sytuacji. Chodzi tu o reakcje lękowe, które mogą wystąpić w określonych typach sytuacji, stwarzających potencjalne zagrożenie, np. rozmowa z obcą osobą, egzamin ustny, kierowanie pojazdem, wyjazd do nieznanego miasta. Jednym z typów sytuacji niebezpiecznych jest proces nauki języka obcego, który może prowadzić do powstawania lęku specyficznego dla sytuacji uczenia się języka obcego, czyli lęku językowego (Piechurska-Kuciel 2011: 242; por. także Leary i Kowalski 2001: 19).

Lęk językowy jest swoistą grupą pewnych przekonań, odczuć i zachowań w odniesieniu do sterowanego procesu nabywania języka, wynikających ze specyfiki samego procesu akwizycji języka (Piechurska-Kuciel, 2011: 243 za Horwitz i in. 1986). Lęk językowy oznacza także niepokój oraz wszelkie negatywne reakcje emocjonalne, pojawiające się podczas uczenia się lub używania języka obcego (Piechurska-Kuciel 2011: 243 za MacIntyre 1999). Przyjmuje się, że lęk językowy oznacza napięcia i obawy doświadczane podczas procesu nauki języka w warunkach zinstytucjonalizowanych, wynikające z obowiązku uczenia się nowego i często jeszcze nie w pełni opanowanego języka. Lęk językowy zaburza sprawności i umiejętności związane z ustną produkcją językową, tj. mówieniem i słuchaniem w języku obcym. Szczególnie podatna na wpływ lęku językowego jest sprawność mówienia, ponieważ jest ona najbardziej ryzykowna w procesie nauki języka obcego, szczególnie gdy chodzi o komunikację w obecności kolegów czy nauczyciela (Piechurska-Kuciel 2011: 243; por. także Piechurska-Kuciel 2008¹). Jej wyniku nie

¹ Praca Piechurskiej-Kuciel *Language anxiety in second grammar school students*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego (2008) przedstawia badania nad lękiem językowym doświadczanym przez uczniów liceum ogólnokształcącego w kontekście czynników

można przewidzieć, ponieważ zawsze istnieje niebezpieczeństwo popełnienia błędu lub poniesienia innych przykrych konsekwencji. Lęk językowy w odniesieniu do języka obcego obejmuje:

- lęk przed mówieniem w języku obcym w ogóle;
- lęk przed mówieniem w języku obcym do większej liczby osób;
- lęk przed mówieniem w języku obcym do rodzimych użytkowników języka;
- lęk przed testami i egzaminami z języka obcego;
- lęk przed negatywną oceną z języka obcego;
- lęk przed nauczycielem języka obcego.

Należy w tym miejscu podkreślić, że za każdym razem kontekst społeczny aktu komunikacji (np. mała grupa, duże audytorium, rozmowa w klasie, rozmowa w warunkach naturalnych) tworzy własne warunki pojawiania się lęku językowego i jego różnej specyfiki sytuacyjnej (por. Tłokiński 1993: 107, por. także Stölting 1987; Leeuw 1995; Byra i Parachimiuk 2009). Lęk językowy związany jest z występowaniem pewnych symptomów, które można podzielić na kognitywne i somatyczne. Do pierwszej grupy należą np. zamartwianie się negatywnymi konsekwencjami swoich działań, lęk przed brakiem akceptacji lub problemy z koncentracją (Piechurska-Kuciel 2011: 245). Druga grupa obejmuje symptomy fizyczne (patrz: punkt 4.).

4. Objawy lęku językowego

Podczas uczenia się języka obcego oraz używania go w trakcie interakcji na przykład z rodzimymi użytkownikami języka może dojść u niektórych osób do powstania zachowań świadczących o wysokim poziomie lęku językowego. W reakcjach lękowych biorą udział część współczulna i przywspółczulna autonomicznego układu nerwowego.

Podczas uaktywnienia współczulnego układu nerwowego następuje wydzielanie katecholamin z rdzenia nadnerczy. Towarzyszą temu zmiany chemiczne zachodzące w mózgu, tj. zmiany dynamiki funkcjonowania neuroprzekazników katecholaminowych: noradrenaliny (powoduje wzrost ciśnienia krwi), adrenaliny (reguluje poziom glukozy we krwi, przyspiesza bicie serca, rozszerza żenice, rozszerza oskrzela, powoduje wzrost ciśnienia tętniczego) i dopaminy we krwi (powoduje napięcie mięśni, podwyższa ciśnienie tętnicze) oraz podwyższenie poziomu cukru we krwi (por. Kępiński 1977: 22; Catanzaro de 1999: 194-198; por. także Steiner i Herman, 2007b: 126). W efekcie pobudzenia współczulnego układu nerwowego następują: przyspieszenie akcji

i cech osobistych (np. płeć, miejsce zamieszkania, samoocena sprawności i umiejętności językowych, oceny końcowe, stosunek do nauczyciela przedmiotu, rodzina itp.).

serca, tętna i oddechu, wzrost ciśnienia krwi, spadek aktywność przewodu pokarmowego, zmniejszenie produkcji soków trawiennych, drżenie mięśni powierzchniowych, np. warg, a u niektórych osób pocenie się. Osoby odczuwające lęk mają wyschnięte usta, z trudem przełykają ślinę. Zmniejsza się u nich przepływ krwi w naczyniach obwodowych w obrębie twarzy i dłoni, a zwiększa w naczyniach sercowych i mięśniach. Te zmiany w układzie krwionośnym powodują, że osoby, które się boją, mają często zimne ręce i bladą twarz. W sytuacji, gdy lęk przed kimś lub czymś odczuwany jest często i przez dłuższy czas, mogą nastąpić także zaburzenia żołądkowe i napięcie mięśni, które prowadzą do bólów głowy i kręgosłupa, zaburzeń snu oraz zaburzeń pamięci (Catanzaro de 1999: 194-198).

Pobudzenie układu przywspółczulnego powoduje efekty przeciwne do aktywności współczulnej, np. zwolnienie akcji serca, obniżenie ciśnienia krwi, wzrost aktywności trawiennej przewodu pokarmowego czy pojawienie się uczucia mdłości (por. Kępiński 1977: 22; Leary i Kowalski 2001: 18; Steiner i Hermann 2007b: 126).

5. Cele badania i procedury badawcze

Głównym celem podjętego badania jest analiza i opis zjawiska lęku językowego. Punktem wyjścia niniejszego badania była ankieta (patrz: Załącznik) przeprowadzona 6 kwietnia 2016 r. wśród 34 studentów trzeciego roku lingwistyki stosowanej kombinacji język angielski z językiem niemieckim studiów pierwszego stopnia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz jej analiza jakościowa. Dobór respondentów był tak pomyślany, aby wybrana próbka studentów (osoby dorosłe) gwarantowała w wystarczający sposób wymagany w tego typu badaniach stopień pewnej dojrzałości emocjonalnej.

Posłużono się badaniami jakościowymi, ponieważ umożliwiają one poznanie postaw danej grupy osób. Badaniom jakościowym towarzyszy przeświadczenie, że każdy ma subiektywne przekonania, widzi daną sytuację na swój sposób, a sposoby widzenia pewnych zjawisk są bardzo różne. Dzięki temu można poznać to, co jest jednostkowe, a nie ogólne. Wartość badań jakościowych związana jest też z wielostronnością uzyskiwanych danych oraz oglądem zjawiska z różnych punktów widzenia, tj. postrzeganiem go oczami różnych osób. Badania takie nie stawiają sobie za cel dokonywania szerokich generalizacji, dlatego mogą być prowadzone na małych próbach (Komorowska i Obidniak 2002: 29-30).

W celu zebrania niezbędnego materiału zastosowano ankietę własnej konstrukcji, zawierającą 8 pytań, które miały dać odpowiedź na kilka podstawowych kwestii odnośnie do uczucia lęku w procesie nauki języka obcego. Były to pytania typu: czy i dlaczego studenci odczuwają lęk, kiedy mówią w języku niemieckim w obecności innych? czego się tak naprawdę boją? jakie

zmiany fizjologiczne zachodzą w ich ciele w czasie interakcji w języku niemieckim? jak próbują przezwyciężyć lęk przed mówieniem w tym języku? Ankieta składała się z pytań o charakterze otwartym, co miało dać respondentom możliwość swobodnego wypowiedzenia się, a badającej pozwolić na zebranie jak najpełniejszych danych. Badanie to miało służyć także uzyskaniu spontanicznych informacji na temat lęku językowego, jaki towarzyszy studentom podczas komunikacji w języku niemieckim. Ankietowani zostali zaznajomieni z celem prowadzonego badania i poproszeni o szczere i wyczerpujące wypowiedzi. Wypowiedzi te podano w oryginalnej pisowni.

W przypadku prowadzenia tego typu badań istnieje niebezpieczeństwo uzyskania informacji nieprawdziwych lub nierzetelnych. Dlatego też – aby ograniczyć odpowiedzi nieprawdziwe – ankieta była anonimowa i dobrowolna. Wszystkie osoby wyraziły zgodę na udział w badaniu. Dzięki temu uzyskano wartościowy materiał sondażowy. W celu poznania uzyskanych danych należało oczywiście przeczytać wszystkie ankiety. Ponieważ źródłem informacji były odpowiedzi na pytania otwarte, najważniejsza okazała się analiza treści w podawanych odpowiedziach oraz przytaczanych komentarzach studentów. W tym miejscu należy dodać, że każdy wywiad ankietowy kryje w sobie pewne niedokładności. Jak podkreśla Figarski (2003: 147), nie pomogą tu nawet zabiegi obiektywizujące, m.in. w samej procedurze konstruowania narzędzia badawczego, jakim jest kwestionariusz, w organizacji i przebiegu badania czy na etapie analizy i interpretacji wyników. Odpowiedzi badanych mogą być subiektywne i często podyktowane różnymi okolicznościami, tak zewnętrznymi, jak i np. chwilowym nastrojem badanego, nie zawsze usposabiającym do wyrażenia prawdy.

6. Prezentacja wyników badania

6.1. Pytanie pierwsze

Obawa przed wystąpieniami publicznymi jest jednym z wielu rodzajów ludzkich lęków. Kto z nas nie odczuwał nerwowych skurczów żołądka czy suchości w gardle, kiedy musiał wypowiadać się w obecności innych, często obcych osób? Zdarzeniami wywołującymi silne reakcje emocjonalne są wystąpienia w języku obcym przed nauczycielem i kolegami podczas zajęć. Dlatego pierwsze pytanie ankiety brzmiało: „Czy boisz się zabierać głos na zajęciach z języka niemieckiego?”.

Siedemnastu studentów stwierdziło, że tak. Badani odczuwają lęk przed językiem niemieckim, ponieważ wiedzą, że istnieją normy językowe, a więc obawiają się popełnienia błędów językowych. Studenci boją się także, że zabraknie im słów podczas wypowiedzi, że nie będą potrafili logicznie wyrazić tego, co myślą, i że nie będą w stanie skoncentrować się na swojej wypowiedzi, np.:

- „Boję się mówić, żeby nie popełniać głupstw, bo przez to jest możliwe, iż to wpłynie na ocenę na koniec semestru”;
- „Boję się, że znam za mało słów i się nie wypowiem do końca”;
- „Stresują mnie wypowiedzi ustne, bo boję się, że popełnię błąd”.

Badani mają świadomość społeczną, dlatego boją się także, że nie zostaną zrozumiani, że koledzy ich wyśmieją, a nauczyciel skrytykuje. Odczuwają lęk przed kompromitacją i dezaprobatą społeczną. Wraz z rosnącą świadomością społeczną rośnie rola, jaką w systemie wartości odgrywa grupa rówieśnicza. Dlatego zależy im na tym, by być właściwie postrzeganym, ocenianym i traktowanym. Badani piszą m.in.:

- „Boję się reakcji ze strony mojej grupy, boję się ich spojrzeń”;
- „Boję się niezrozumienia, zestresowania się, ostrej krytyki, np. że to już dawno powinnam umieć, a nadal mi to nie wychodzi, zbłąźnienia się”.

Natomiast siedemnaście osób nie boi się mówić przed audytorium złożonym z rówieśników i nauczyciela, co potwierdzają następujące wypowiedzi studentów:

- „Chcę się nauczyć mówić płynnie i bez błędów”;
- „Nie boję się mówić, nie muszę się wypowiadać perfekcyjnie, a nauczyciel jest od tego, żeby poprawić moje błędy”;
- „Wiem, że w mojej grupie nikt mnie nie wyśmiej”;
- „Nie odczuwam tremy przed swoją grupą, która nie jest liczną grupą”;
- „Nie ma powodu do strachu – znam język w dobrym stopniu, a w ostateczności zostanę poprawiony przez wykładowców”.

6.2. Pytanie drugie

Na pytanie drugie: „Czy boisz się mówić w języku niemieckim na egzaminie?” aż osiemnaście osób odpowiedziało pozytywnie. Z badania wynika, że sytuacje związane z kontrolą wiedzy, ocenami końcowymi, zaliczeniami i egzaminami powodują w grupie stresorów szczególne obciążenia. Studenci twierdzą, że towarzyszą im wtedy silne przeżycia emocjonalne:

- „To jest najbardziej stresująca sytuacja podczas całego roku akademickiego. Panuje sztywna atmosfera i uwaga skupia się tylko na mnie, jestem oceniana za wszystko, nawet najmniejszy błąd, a bardzo zależy mi na dobrym wyniku”;
- „Boję się, bo zależy mi na dobrej ocenie, a ze stresu mogę zapomnieć słówek i argumentów do zagadnień, które omawialiśmy na zajęciach”;
- „Boję się stresu, stres w moim przypadku działa destrukcyjnie”;
- „Bardzo stresuje mnie sytuacja, w której egzaminator przybiera różne grymasy na twarzy, gdy powiem coś niepoprawnie gramatycznie, w tym momencie zapominam automatycznie, co chciałam powiedzieć”;

- „Zawsze jestem jak sparaliżowany, egzamin mnie paraliżuje”.

Zdaniem badanych atmosfera na egzaminach jest stresująca. Studenci boją się, że mogą go nie zdać. Strach przed negatywną oceną jest jednym z poważniejszych czynników wywołujących lęk językowy. Dlatego badanych prześladowają myśli związane z konsekwencjami niezdanego egzaminu. Martwią się tym, co powiedzą i pomyślą o nich rodzice. Badani boją się, że nie sprostają ich wymaganiom i oczekiwaniom, że mogą ich zawieść. Zamartwiają się również tym, jak odbiorą ich koledzy i nauczyciele. Należy dodać, że lęk towarzyszy studentom zarówno w przypadku egzekwowania od nich wiadomości, jak i niepowodzeń w uczeniu się mających odbicie w niskich ocenach. W tym kontekście warto dopowiedzieć, że egzaminy mają edukacyjne, zawodowe i finansowe skutki. W niektórych przypadkach chodzi o autoprezentacyjny podtekst, gdy zamartwiamy się tym, co pomyślą inni, gdy dowiedzą się, że nie zdaliśmy egzaminu. Jednak nie wszystkie konsekwencje opierają się na takich podstawach, np. jeżeli ktoś źle wypadnie podczas rozmowy kwalifikacyjnej, może nie dostać pracy, może pogorszyć się przez to jego sytuacja finansowa lub mogą nastąpić niekorzystne zmiany w jego życiu osobistym, a to sięga dużo dalej poza autoprezentację (por. np. Leary i Kowalski 2001: 112).

Wielu respondentów chciałoby mieć liczne osiągnięcia, dlatego bardzo przeżywają doznane niepowodzenia, np.:

- „Kiedy jestem zdenerwowana, mam problemy z koncentracją. Wiem, że muszę dobrze wypaść, dlatego stresuję się i wszystko miesza mi się w głowie”;
- „Boję się porażki”;
- „Boję się, jest to nieprzyjemne uczucie, które mnie psychicznie wyczerpuje”.

Tylko pięć osób nie boi się mówić na egzaminie w języku niemieckim. Badani argumentowali to m.in. w następujący sposób:

- „Nie ma w pomieszczeniu wielu osób, zresztą rośnie mi adrenalina”;
- „Słuchają mnie tylko dwie osoby”;
- „Nie boję się mówić, myśl, że mógłbym nie zdać motywuje mnie do mówienia”;
- „Nie boję się, bo zawsze umiem, posiadam takie słownictwo, które zagwarantuje mi sukces”.

Ankietowani różnią się między sobą tym, jak znoszą lęk językowy. Z odpowiedzi na powyższe pytanie wynika, że na większość studentów strach działa negatywnie. Rzadko uważają, że stres jest mobilizujący i pobudzający. Dlatego tylko nieliczni piszą, że lekki stres jest im potrzebny, aby się wzmocnić i wykształcić w sobie umiejętność pokonywania trudności podczas mówienia w języku niemieckim.

6.3. Pytanie trzecie

Z odpowiedzi na kolejne pytanie: „Czy denerwujesz się podczas publicznych wystąpień przed grupą (np. referat, prezentacja)? Dlaczego? Czego się boisz?” wynika, że badani boją się mówić w języku niemieckim przed dużą ilością osób. Tylko pięciu studentów odpowiedziało:

- „W mojej grupie nie boję się wygłaszać referatów, ponieważ jesteśmy zgraną grupą, a ja się pilnuję, żeby nie robić błędów”;
- „Nie denerwuję się, inni mnie tylko motywują”;
- „Wiem, że grupa nie będzie mnie wyśmiewać, zresztą ja się zawsze pilnuję”;
- „Lubię wyzwania”;
- „Nie boję się wystąpień przed moją grupą, ponieważ bardzo dobrze się znamy, jesteśmy przyjaciółmi i nikt nigdy nikogo nie potępił”.

Na podstawie powyższych odpowiedzi można stwierdzić, iż zachowania badanych mają strategiczny charakter w wywieraniu określonego wrażenia – obecność innych powoduje, że zwiększa się ich motywacja, by zachowywać się w określony sposób. Wśród badanych studentów aż dziewiętnastu przyznaje, że odczuwa lęk, jeśli musi coś powiedzieć po niemiecku przed dużą liczbą osób. Ankietowani boją się, że popełnią błędy językowe, zapomną tekstu, że ktoś nie zrozumie, co mówią, lub że zostaną skrytykowani, np.:

- „Denerwuję się, ponieważ cała uwaga skupiona jest na mojej osobie i tym, co wygłaszam. Każdy błąd w tym czasie może mi zostać wytknięty. Boję się, że osoby z grupy mogą mnie wyśmiać albo że kompletnie nie będą mnie słuchać”;
- „Boję się, że zapomnę powiedzieć czegoś, co planowałam, a wystąpienie nie będzie takie, jakiego oczekiwała grupa lub wykładowca”.

Studenci boją się również, że się skompromitują przed nauczycielem i słuchającymi. Dlatego piszą:

- „Boję się, że popełnię błąd i stracę autorytet wśród kolegów”;
- „Czuję na sobie wzrok wszystkich obecnych, chcę wypaść jak najlepiej, to jest stresujące”;
- „Najbardziej boję się liczby osób, przed którą mam wystąpić, nie dość, że nauczyciel mnie ocenia, to jeszcze grupa”;
- „Nie chcę tracić w oczach innych i wyjść przed nimi na gorszą niż jestem”;
- „Tak, bo nie chcę wyjść na głupią”;
- „Boję się, ponieważ wiem, że każda para oczu patrzy na mnie i ja jestem w centrum uwagi”.

Brak wzajemnej akceptacji w grupie stanowi często bezpośrednią przyczynę lęku językowego. Zdarza się, że student obawia się utraty swojej pozycji w strukturze grupy. Odczuwanie lęku językowego nasila się wraz ze wzrostem

liczby osób obecnych podczas interakcji, zwłaszcza że zachowanie językowe podlega ocenie i nie chodzi tu o stopnie. Respondenci są wrażliwi na krytykę, czują strach przed dezaprobatą, odrzuceniem, brakiem akceptacji, złą oceną i ośmieszeniem. Osoby ogarnięte lękiem językowym bardzo często negatywnie postrzegają same siebie, tracą wiarę we własne możliwości, są z siebie niezadowolone, łatwo też ulegają dezorganizacji pod wpływem stresu. Z ankiety wynika, że wielu badanych dręczy problemem związany z troską o własny wizerunek. Studenci martwią się o to, „jak wypadną” w oczach innych. Zjawisko lęku językowego ma niekiedy związek z aspiracjami badanych. Często są one nieadekwatne w stosunku do możliwości studenta. Zbyt duża rozbieżność między wyznaczonymi przez niego celami a postrzeganymi możliwościami ich realizacji i osiągnięciami może wywołać frustrację, obniżyć stopień samooceny i spowodować wzrost lęku językowego.

U podstaw naszej osobowości leży pragnienie, aby być lubianym, akceptowanym, szanowanym i docenianym. W związku z tym ludzie nieustannie popadają w tzw. autoprezentacyjne tarapaty. Potrzeba odnalezienia klucza do świata społecznej osobowości wyznacza kierunki świadomych poszukiwań jednostki, a także określa jej instynktowne zachowania. Procesy osobowościowe mają swój początek we właściwościach tkwiących w organizmie ludzkim, dlatego człowiek, dysponując repertuarem możliwości, w które wyposaża go ewolucja, zdany jest sam na siebie. Dzięki osiągnięciom nauki jest on w stanie przewidzieć, na jakie choroby zachoruje w przyszłości, ale nie jest w stanie przewidzieć, jak zareaguje na niechętne spojrzenia lub złośliwe uwagi ze strony otoczenia. Jest w tym jakaś dysproporcja pomiędzy precyzją i wyrażaniem cywilizacji a nieogarnionym i nieprzewidywalnym światem ludzkich zachowań (Braun 2012: 16, 17).

6.4. Pytanie czwarte

Na pytanie czwarte: „Czy boisz się rozmawiać w języku niemieckim w bezpośrednich kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka (np. kiedy jesteś za granicą, w sklepie, na ulicy itd.)?” siedem osób udzieliło odpowiedzi twierdzącej, np.:

- „Boję się ich reakcji, że coś źle powiem, a rodzimy użytkownik języka od razu to wyczuje”;
- „Boję się, że zabraknie mi słów, że obcokrajowiec mnie nie zrozumie, że popełnię rażące błędy”;
- „Boję się, że popełnię błędy i zostanę uznana za osobę niekompetentną”;
- „Boję się, że nie zrozumie, co do mnie mówi cudzoziemiec”;
- „Boję się, że kiedy usłyszą, że jestem obcokrajowcem, że mnie zignorują lub odmówią pomocy”.

Proces uczenia się języka to część rozwoju osobowości. Istnieje ścisły związek między sukcesem w nauce języka a motywacją do jego nauki. Motywację może osłabić lęk przed mówieniem w języku obcym w przestrzeni społecznej. Dla wielu osób każdy kontakt z językiem obcym za granicą jest intensywnym przeżyciem (nawet jeśli jest to np. jazda taksówką czy kupno biletu w kasie), które powoduje zdenerwowanie, a niekiedy może stać się traumatycznym doznaniem, wywołującym najrozmaitsze reakcje psychiczne i fizyczne. Natomiast siedemnaście osób odpowiedziało, że się nie boi, ponieważ chcą zdobywać nowe doświadczenia, sprawdzić się, cieszą się, że ktoś ich rozumie i że same są rozumiane, nikt ich nie zna, cudzoziemcy są wyrozumiali, doceniają chęć nauki języka. Badani określali to w następujący sposób, np.:

- „Ci ludzie i tak mnie nie znają, więc nie będą mnie pamiętać”;
- „Obcokrajowcy nie oceniają gramatyki tylko zwracają uwagę na informację, jaką przekazuję. Obcokrajowcy cieszą się, kiedy rozmawiam z nimi w ich ojczystym języku”;
- „Uważam, że to fantastyczna okazja, by spróbować swoich sił w realnej sytuacji, a nie tylko podczas zajęć”;
- „Mam wrażenie, że wtedy nikt mnie nie ocenia i mogę swobodnie wyrażać swoje myśli”.

Można przyjąć, że przestrzeń wspólna ma w sobie coś ze sceny, na której ludzie są aktorami. Gdy liczymy na przychylną ocenę otoczenia, nasze zachowanie jest swobodniejsze, bez oporu w przestrzeń tę rzutujemy nasze struktury czynnościowe. Natomiast gdy liczymy się z surową oceną, hamujemy wyrzucanie struktur własnych do otaczającej przestrzeni, nasze zachowanie jest skrupowane i próbujemy narzucić sobie te struktury, które na pewno w tej przestrzeni zostaną zaakceptowane (Kępiński 1977: 109).

6.5. Pytanie piąte

W pytaniu piątym zapytano studentów, czy boją się nauczyciela/nauczycieli języka niemieckiego. Czternastu badanych odpowiedziało przecząco, np.:

- „Wiem, że nie zrobią mi krzywdy”;
- „Nauczyciele nie są od tego, by straszyć studentów”;
- „Nauczyciele nie są po to, by straszyć, ale po to by nauczyć. Traktują nas z szacunkiem”;
- „Są na ogół sympatyczni, pomocni, sprawiedliwi i wyrozumiali”;
- „Znakomita ich większość to bardzo kompetentni ludzie, którzy pracują z pasją, a nie z przymusem, co na publicznych uczelniach nie jest często spotykane”.

Dziewięć osób boi się nauczycieli, bo – jak twierdzą badani – niektórzy z wykładowców są ironiczni, wprowadzają studenta w zakłopotanie przed grupą, komentują, ośmieszają, poniżają, tworzą stresującą atmosferę na zajęciach, podnoszą głos, są niemili, nie uśmiechają się. Badanie pokazuje także, że przyczyną lęku językowego jest zmienność nastroju nauczyciela oraz jego nieobiektywny i surowy sposób oceniania. Niezwykle ważną kwestią w pokonywaniu lęku językowego są wzajemne kontakty studentów i wykładowców. Nauczyciel, jako osoba przyjazna studentowi, powinien starać się kształtować właściwą więź między sobą a studentem. Na pewno przeciwdziałaniu lękowi językowemu sprzyja przyjazna i bezpieczna atmosfera na zajęciach. Niektórzy nauczyciele mogliby być bardziej bezpośredni i mniej formalni, a wzajemne relacje nie powinny być nacechowane nadmiernym dystansem. Nauczyciel akademicki może stać się osobą wspierającą studentów w zakresie rozwiązywania problemów natury emocjonalnej, jeżeli nie będzie traktował uczących się w sposób anonimowy, pozna ich potrzeby i możliwości. Powinien również zdawać sobie sprawę z tego, iż niekiedy warto potraktować studenta „ulgowo”, czyli np. zrezygnować z sytuacji, w której musi on odpowiadać przed całą grupą.

6.6. Pytanie szóste

Kolejne pytanie brzmiało: „Czy boisz się swoich kolegów?”. Oczekiwano, że w odpowiedzi na nie badani przedstawią swoje relacje z kolegami w grupie. Tak też się stało. Dwudziestu respondentów odpowiedziało, że się nie boi innych studentów. Pisali, że ich grupa jest zgrana, wszyscy się nawzajem szanują, nikt nie jest złośliwy w stosunku do drugiej osoby, nie wyśmiewają się z innych, są wyrozumiali dla siebie, żyją z sobą, nie krępują się mówić w swojej obecności, mają ze sobą dobry kontakt, rozumieją, że można ze zdenerwowania popełniać błędy. Jedna osoba napisała nawet: „Koledzy rozumieją, jak ciężkie jest życie studenta”. Cztery osoby podały jednak, że odczuwają lęk przed kolegami z grupy, ponieważ wstydzą się ich, a chciałyby pokazać się z jak najlepszej strony:

- „Zdarza się, że zostają obgadana lub wyśmiana”;
- „Mogą sobie coś pomyśleć, skrytykować mnie, głośno tego nie powiedzą, to i tak uwagi się pojawiają”;
- „Boję się, że jeśli będę źle mówiła na ćwiczeniach, to nie będą akceptować mojej osoby”.

Jak wcześniej wspomniano, każde zachowanie społeczne ma wymiar autoprezentacyjny. Osoby z wysokim poziomem lęku językowego nie wierzą w swoje umiejętności autoprezentacyjne w języku obcym, równocześnie chcą dobrze wypaść w oczach innych, co w efekcie często jeszcze bardziej zwiększa poziom lęku. Świadomość, że inni komentują naszą wypowiedź lub się nam

przyglądają, nierzadko nasila kontrolowanie wywieranego wrażenia i powoduje, że ludzie to wywierane przez siebie wrażenie poddają obserwacji. Bycie w centrum uwagi zawsze pociąga za sobą proces kontroli wywieranego przez siebie wrażenia, ponieważ obserwowana osoba zaczyna zdawać sobie sprawę, że jest oceniana. Trudno bowiem nie zastanawiać się, co na nasz temat myślą inni, kiedy jest się przedmiotem zainteresowania.

6.7. Pytanie siódme

Przedostatnie pytanie umożliwiło przedstawienie objawów, jakie towarzyszą studentom, gdy odczuwają lęk: „Gdy odczuwasz lęk, zdenerwowanie, kiedy mówisz po niemiecku, jakie towarzyszą Ci objawy?”.

Badanie pokazało, że studenci potrafią dokładnie określić i opisać, jak lęk wpływa na ich uczucia, procesy poznawcze i pamięć. Występujące u studentów objawy somatyczne można podzielić na dwie grupy:

- a) objawy o wskaźniku fizjologicznym, np.: „pocę się”, „boli mnie głowa”, „brak mi apetytu”;
- b) objawy o wskaźniku psychologicznym, np.: „zapominam”, „mam trudności w uczeniu się”, „wciąż się denerwuję”.

Lęk językowy powoduje, że studenci izolują się od kolegów (np. siedzą w ławce sami, w oddaleniu od innych) i mają trudności z innymi przedmiotami. Jak potwierdza badanie, bycie obserwowanym jest dla większości osób przeżyciem nieprzyjemnym, a dla niektórych nawet traumatycznym. To, co się dzieje z uczącym się pod wpływem emocji, jest wynikiem biologicznego przystosowania, będącego efektem ewolucji. Dlatego tak trudno jest kierować ludzkimi zachowaniami w sytuacjach komunikacyjnych. Przebywanie w towarzystwie innej osoby powoduje zmiany w uczuciach i działaniach. Gdy dodatkowo spotkanie z jakiegokolwiek powodu stawia przed uczestnikiem trudne zadanie, efektem może być pobudzenie. Podobnie dzieje się w przypadku mówienia w języku obcym. Lękowi towarzyszą zmiany pobudzenia autonomicznego układu nerwowego. Dlatego badanym drżą i pocą się ręce, załamuje głos, kołatce serce. Ponadto studenci mają przyspieszony oddech, odczuwają suchość w gardle. Lękowi czasami towarzyszy zwiększony napływ krwi do twarzy, czyli rumieńce na policzkach oraz zaczerwienienia na szyi i uszach. Przed niektórymi egzaminami występują bezsenność, złe samopoczucie, brak koncentracji, bóle brzucha, pustka lub mętlik w głowie oraz ataki paniki.

Wiele osób zna wrażenie niewygody, niepewności czy braku komfortu psychicznego, gdy czuje na sobie spojrzenie innych. Powstają wtedy napięcia wywołujące szereg fizjologicznych reakcji, jak np. sztywnienie mięśni, zamieranie w bezruchu, zaburzenia krążenia (blednięcie, czerwienienie), przyspieszone bicie serca, pocenie się, ślinotok, mdłości itd. Efekty takiego stanu odczuwalne

są przez człowieka na wielu płaszczyznach jego funkcjonowania. Dochodzi wtedy do swoistej blokady fizycznej i umysłowej, przekładającej się często na ograniczenia ruchu, nienaturalność sylwetki, podwyższony tembr głosu, trudności z pamięcią czy gorączkową gonitwę myśli.

6.8. Pytanie ósme

Pytanie ostatnie wymagało od badanych podania, jak sobie radzą ze stresem i w jaki sposób próbują ukryć fakt, iż się boją mówić na zajęciach oraz na egzaminach ustnych z języka niemieckiego.

Ponieważ lęk jest uczuciem negatywnym, respondenci starają się go unikać lub redukować jego natężenie. Okazało się, że studenci mają różne sposoby opanowywania i ukrywania strachu, napięcia, dyskomfortu oraz zmniejszenia negatywnych emocji. Sposoby te można podzielić na cztery grupy:

- a) aktywność ruchowa: bawienie się jakimś przedmiotem, np. ołówkiem; zaciskanie dłoni w pięść; poruszanie nogą; zaciskanie zębów; nadmierna gestykulacja; trzymanie rąk pod ławką, żeby ukryć ich drżenie; utrzymywanie kontaktu wzrokowego z jedną osobą, do której mają największe zaufanie;
- b) dystansowanie się: sen, izolowanie się od innych; unikanie kontaktu wzrokowego; patrzenie w kartkę z notatkami lub na podłogę, a nie na nauczyciela i kolegów; mówienie zbyt cichym głosem; krzyżowanie rąk i nóg; siadanie w oddaleniu od nauczyciela i grupy;
- c) regulacja napięcia i emocji: rozluźnianie się; głębokie oddychanie; uśmiech; mówienie spokojnie i powoli, żeby nie było słychać zdenerwowania w głosie; zachowanie kamiennej twarzy;
- d) samoakceptacja: próby pozytywnego myślenia; powtarzanie, że jest się wartościową i ambitną osobą; mówienie do siebie w myślach: „spokój”, „tylko spokój”, „take it easy”, „umiesz, będzie dobrze”.

W sytuacji stresującej łatwo zauważyć w zachowaniu uczącego się niepewność. Studenci, chociaż są już dorośli, potrzebują – tak jak dzieci – zaufania i poczucia bezpieczeństwa. Każdy rodzaj niepewności, strachu czy nacisku budzi w nich niepokój i powoduje zdenerwowanie. Dlatego działania osób, które boją się mówić w języku obcym, są mało spójne i nie potrafią one skoncentrować się na swojej wypowiedzi.

7. Podsumowanie

Powyższa analiza zebranego materiału empirycznego nasuwa pewne refleksje. Lęk jest częścią ludzkiej egzystencji, istnieje w różnych postaciach i towarzyszy

człowiekowi przez całe jego życie. Chociaż każdy z nas odczuwa lęk językowy (w relacji nie tylko do języka obcego, ale także języka ojczystego), to ludzie różnią się między sobą częstością jego doświadczania. Lęk językowy jest stanem emocjonalnym przeżywanym subiektywnie. Z ankiety wynika, że sposób przeżywania przez studentów lęku językowego w odniesieniu do języka obcego (tu języka niemieckiego) uzależniony jest od jednostki. Każdy student jest inny, a kształtowanie się jego stosunku do nauki – bardzo zróżnicowane. Większość badanych tylko czasami odczuwa umiarkowany poziom lęku w pewnych sytuacjach społecznych. Stosunkowo niewielu studentów popada w skrajne stany, nie doświadczając lęku w ogóle lub doświadczając go bardzo intensywnie i dosyć często. Studenci przyznali, że najczęściej uczucie lęku spowodowane jest wystąpieniami publicznymi, poddawaniem się ocenie, np. podczas egzaminu ustnego. Przeraża ich myśl, że mają coś powiedzieć publicznie, ale nie odczuwają lęku podczas rozmowy z cudzoziemcami. Ich lęk wynika z trudności i niepowodzeń szkolnych oraz świadomości, że są przedmiotem oceny. Ciekawe jest to, że badani uznali, iż sytuacje stresujące są wynikiem zachowania konkretnych osób, np.: nauczyciela na egzaminie czy kolegów z grupy. Stresory, ich zdaniem, nie tkwią w anonimowych sytuacjach, najczęściej tworzą je inni ludzie.

Wśród badanych można wyszczególnić kilka rodzajów lęku językowego, np.: lęk egzaminacyjny, lęk przed grupą, lęk przed występowaniem na forum, lęk przed samym mówieniem w języku obcym, lęk przed brakiem wiedzy, lęk przed kompromitacją czy lęk przed złą oceną. Na podstawie przedstawionych wyników badania można powiedzieć, że lęk językowy doświadczany przez studentów jest reakcją na wiele sytuacji społecznych, np. ustna prezentacja, wypowiedź ustna na zajęciach, egzamin ustny, bezpośrednia komunikacja z rodzimymi użytkownikami języka. Ważne jest dla nich również to, jak są postrzegani przez innych. Badani boją się odrzucenia przez grupę, przeżycia upokorzenia oraz publicznej krytyki. Lęk językowy obejmuje zarówno procesy fizjologiczne, jak i psychologiczne, uruchamiane przez wszelkie sytuacje stresowe. Wszystkie negatywne emocje na poziomie doznań przyjmują kształt stanów fizycznych, ponieważ ciało wszystko „przeżywa”, np.: „ściskanie w żołądku”, „zimny pot”, „pustka w głowie”, „suchość w gardle” czy „łamanie się głosu”.

BIBLIOGRAFIA

- Braun, M. 2012. *Gry codzienne i pozacodzienne. O komunikacyjnych aspektach aktorstwa*. Kraków: UNIVERSITAS.
- Byra, S. i M. Parachimiuk. 2009. *Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Catanzaro, D. A. de. 1999. *Motywacje i emocje. W ujęciu ewolucyjnym, fizjologicznym, rozwojowym i społecznym.* (tłum. A. Wojciechowski). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Darwin, C. 1955 (I wyd. 1872). *The expression of the emotions in man and animals.* New York: Philosophical Library.
- Figarski, W. 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Horwitz, E. K. 1986. „Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale”. *TESOL Quarterly*, 20, str. 559-562.
- Juroszek, W. 2010. *Autoprezentacja młodzieży szkolnej. Emocjonalne i poznawcze konsekwencje deprecjonującej i faworyzującej autoprezentacji u młodzieży z wysokim i niskim lękiem społecznym.* Kraków: Impuls.
- Kępiński, A. 1977. *Lęk.* Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Komorowska, H. i D. Obidniak. 2002. *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leary, M. i R. M. Kowalski. 2001. *Lęk społeczny.* (tłum. E. Zaremba). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ledwoch, M. 1993. „Obraz siebie w sytuacji przeżywanego lęku”. (w) *Lęk. Różnorodność przeżywania.* (red. W. Tłokiński). Warszawa: ARX REGIA, str. 28-34.
- Leeuw de, H. 1995. „Über die Angst beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule”. (w) *Didaktik des Fremdsprachenlernens.* (red. L. Bredella i H. Christ). Tübingen: Gunter Narr Verlag, str. 170-185.
- Libiszowska-Żółtkowska, M. 2007. „Wprowadzenie”. (w) *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie.* (red. M. Libiszowska-Żółtkowska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 9-20.
- MacIntyre, P. D. 1999. „Language anxiety: A view 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, str. 24-45.
- Piechurska-Kuciel, E. 2008. *Language anxiety in second grammar school students.* Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel, E. 2011. „Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego”. (w) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia* (red. H. Komorowska). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, str. 239-258.
- Płużek, Z. 1993. „Lęk charakterologiczny”. (w) *Lęk. Różnorodność przeżywania.* (red. W. Tłokiński). Warszawa: ARX REGIA, str. 35-48.
- Smółka, P. 2007. „Lęk społeczny i nieśmiałość”. (w) *Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie.* (red. M. Libiszowska-Żółtkowska). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 9-20.
- Steiner, G. i J. Hermann. 2007a. „Angst vor weißen Kitteln – Klassisches Konditionieren”. (w) *Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag.* (red. G. Steiner). Bern: Verlag Hans Huber, str. 15-27.
- Steiner, G. i J. Hermann. 2007b. „Keine Angst vor Examen! – mehr als nur Desensibilisierung”. (w) *Lernen. 20 Szenarien aus dem Alltag.* (red. G. Steiner). Bern: Verlag Hans Huber, str. 124-141.

- Stölting, W. 1987. „Affektive Faktoren im Fremdsprachenerwerb”. (w) *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht.* (red. E. Apeltauer). München: HueberVerlag, str. 99-110.
- Tłokiński, W. 1993. „Determinanty społeczne, poznawcze i somatyczne w mechanizmie lęku komunikacyjnego”. (w) *Lęk. Różnorodność przeżywania.* (red. W. Tłokiński). Warszawa: ARX REGIA, str. 99-110.

Załącznik

Ankieta – LĘK JĘZYKOWY

1. Czy boisz się zabierać głos na zajęciach z języka niemieckiego?
Tak, ponieważ
Nie, ponieważ
2. Czy boisz się mówić w języku niemieckim na egzaminie?
Tak, ponieważ
Nie, ponieważ
3. Czy denerwujesz się podczas publicznych wystąpień przed grupą (np. referat, prezentacja)? Dlaczego? Czego się boisz?.....
4. Czy boisz się rozmawiać w języku niemieckim w bezpośrednich kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka (np. kiedy jesteś za granicą, w sklepie, na ulicy itd.)?
Tak, ponieważ
Nie, ponieważ
5. Czy boisz się nauczyciela/nauczycieli języka niemieckiego?
Tak, ponieważ
Nie, ponieważ
6. Czy boisz się swoich kolegów?
Tak, ponieważ
Nie, ponieważ
7. Gdy odczuwasz lęk, kiedy mówisz po niemiecku, jakie towarzyszą Ci objawy?
.....
8. W jaki sposób próbujesz ukryć fakt, że się boisz na zajęciach lub egzaminach ustnych z języka niemieckiego?

Marcin Łączek

Uniwersytet Warszawski

m.laczek@uw.edu.pl

BRYTYJSCY POLACY – POLSCY BRYTYJCZYCY: OSIĄGNIĘCIA MŁODEGO POKOLENIA EMIGRACYJNEGO W ZAKRESIE JĘZYKA OJCZYSTEGO NA PODSTAWIE ANALIZY EGZAMINU *GENERAL CERTIFICATE OF SECONDARY EDUCATION (POLISH)*

The British Polish – the Polish British: achievements of the younger generation of emigrants in the mother tongue based on an analysis of *General Certificate of Secondary Education (Polish)*

The article concentrates on achievements of the younger generation of emigrants in the mother tongue based on an analysis of General Certificate of Secondary Education (Polish). At its beginning, the author lays out some of the issues concerned with bilingual glottodidactics and Polish education abroad (the latter is presented in an exolingual context; here: based on England). In the further course, a reference is made to English educational system with a particular stress put on Key Stage 4 examinations, that is General Certificate of Secondary Education (here: in Polish). The data gathered come from one of the AQA centres in which the author of the present text worked.

Keywords: bilingual education, exolingual environment, *General Certificate of Secondary Education (Polish)*, (Polish) ethnic minority, English as a foreign/ second/ additional language, glottodidactics

Słowa kluczowe: edukacja dwujęzyczna, środowisko egzolingwalne, General Certificate of Secondary Education (j. polski), (polska) mniejszość etniczna, angielski jako język obcy/drugi/dodatkowy, glottodydaktyka

Wstęp

Celem pracy było zdiagnozowanie osiągnięć młodego pokolenia emigracyjnego w zakresie języka ojczystego na podstawie analizy egzaminu *General Certificate of Secondary Education: Polish*. W świetle przeprowadzonych badań wydaje się, że konieczne jest podjęcie długotrwałych studiów poświęconych rozwojowi języka odziedziczonego przez polskie dzieci i młodzież w środowisku egzolingwalnym (tu: na przykładzie Anglii). Zjawisko to bowiem, choć w coraz mniejszym stopniu, nadal jednak pozostaje swoistym obszarem *terra incognita*.

Autor niniejszego artykułu, po nakreśleniu *differentia specifica* istniejących pomiędzy glottodydaktyką dwujęzyczną a glottodydaktyką polonistyczną, podaje kilka faktów związanych z różnicą między dwujęzycznością addytywną (tj. językową immersją) a dwujęzycznością subtraktywną (tj. językową submersją). Dalsza część tekstu zawiera opis angielskiego systemu oświaty, ze szczególnym odniesieniem do egzaminów, do których podchodzą uczniowie tzw. czwartego okresu kluczowego (*Key Stage 4*). Poddawany analizie egzamin *GCSE Polish*, w którym udział wzięło siedmiu uczniów (N=7) 10 i 11 roku (klasy)¹, miał miejsce w maju 2008 roku w centrum egzaminacyjnym Assessment and Qualifications Alliance (AQA) oznaczonym numerem 15249²; dodatkowo autor odwołuje się do wyników próbnego egzaminu (*mock GCSE Polish*) przeprowadzonego w marcu tego samego roku.

1. Glottodydaktyka dwujęzyczna a glottodydaktyka polonistyczna

Glottodydaktyka, według F. Gruczy (2013: 221-228), to dziedzina koncentrująca się przede wszystkim na naukowym poznaniu procesów przebiegających w układzie glottodydaktycznym podczas nauki języka. S. Grucza (2013: 6) dopełnia powyższe stwierdzenie, zauważając, że zajmuje się ona nauczaniem języków obcych, uczeniem się języków obcych oraz kształceniem nauczycieli języków obcych. W optyce Miodunki (2009: 77-78) „termin glottodydaktyka funkcjonuje z jednym ograniczeniem: odnosi się on do nauczania języków obcych, a nie do nauczania języków w ogóle (w tym – języka ojczystego, jak to pierwotnie proponował prof. F. Grucza)”. Szkolnym procesem akwizycji, rozwijaniem i doskonaleniem kompetencji językowej i komunikacyjnej w języku ojczystym/pierwszym zajmuje się natomiast lingwodydaktyka (Nocoń 2012).

W rozważaniach zmierzających w kierunku wypracowania najbliższej mi definicji dwujęzyczności podążam za poglądami takich uczonych jak: Bhatia i

¹ Więcej informacji nt. systemu oświaty w Anglii w punkcie 2.

² Tj. ówczesnym miejscu pracy autora.

Ritchie (2004), Białystok (2001), Bloomfield (1933), Döpke (1992), Grosjean (1982), F. Grucza (1981), S. Grucza (2013), Kurcz (2007), Lam (2006), Lipińska (2013), Lipińska i Seretny (2012), Peal i Lambert (2007) czy Olpińska-Szkiełko (2013a, 2013b)³; nie ukrywam, iż w moim odczuciu najlepiej oddaje jej charakter definicja autorstwa Lipińskiej i Seretny (2012). Ważkie w glottodydaktyce dwujęzycznej jest pojęcie immersji (zwanej także dwujęzycznością wzbogacającą lub addytywną), która w literalnym przekładzie oznacza „zanurzenie” (tu: zanurzenie dziecka w nowym dla niego języku, tj. języku drugim)⁴. Kształcenie poprzez immersję realizowane jest w oparciu o specjalnie opracowane programy, na podstawie których nauczane są w szkołach dzieci jednojęzyczne, a w których środkiem instrukcji we wszystkich przedmiotach jest język drugi. Nauczycielami z kolei są rodzimi użytkownicy języka (drugiego) posiadający także pewną wiedzę z zakresu języka ojczystego i kultury poddawanych procesowi nauczania dzieci (Swain 1978). Warto odnotować, że w przypadku immersji język drugi nie zagraża pod względem prestiżu społecznego i zakresu stosowania językowi pierwszemu. Co więcej, w literaturze przedmiotu istnieje rozróżnienie między immersją całkowitą, stanowiącą pełne zanurzenie w języku drugim, która w przypadku grup mniejszościowych uczących się języka dominującego może doprowadzić do ryzyka submersji, a immersją częściową, w przypadku której proporcjonalny stosunek posługiwania się językiem ojczystym i językiem drugim we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych wynosi 50%⁵.

Submersja (zwana także dwujęzycznością zubażającą lub subtraktywną) w literalnym przekładzie oznacza z kolei „zanurzenie, zatopienie” (tu: zatopienie/

³ Zob. Łączek (2016a).

⁴ Prace w tym zakresie rozpoczęły na początku lat 60. XX wieku kanadyjscy uczeni: W. Penfield i W. Lambert, którzy poddawali testom językowym angielskojęzyczne dzieci mieszkające w Montrealu (mimo że w tamtym czasie to język francuski charakteryzował się na tym obszarze mniejszym prestiżem). Wstępne wyniki poddawanych w obu językach testom dzieci były dość słabe (w porównaniu z wynikami osiągniętymi przez ich jednojęzycznych rówieśników); dopiero w późniejszym okresie (tj. w wieku 11 lat) dzieci zaczęły osiągać porównywalne rezultaty, a w kilku testach z języka angielskiego były one nawet lepsze od dzieci angielskojęzycznych (Peal i Lambert 1962). Zob. też np. Łączek (2017a, 2016a).

⁵ Rozróżnia się także immersję wczesną całkowitą, stanowiącą pełne zanurzenie w języku drugim, która w przypadku grup mniejszościowych uczących się języka dominującego może doprowadzić do ryzyka submersji, oraz immersję wczesną częściową, gdzie proporcjonalny stosunek posługiwania się językiem ojczystym i językiem drugim we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych wynosi 50%. Warto zauważyć, iż metodologiczne podstawy opracowane podczas badań nad językową immersją znalazły ujęcie w zaproponowanym przez Marsha (1994) podejściu CLIL, tj. zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (zob. też Marsh, Maljers, Hartiala 2001), czy CBI (*content-based instruction*), tj. nauczaniu przez treść, którego autorami są Brinton, Snow i Wesche (1989).

wchłonięcie języka ojczystego przez język drugi). Ze zjawiskiem submersji mamy do czynienia, gdy dziecko reprezentujące daną mniejszość etniczną, posługującą się językiem ojczystym o niskim prestiżu społecznym, uczy się przedmiotów szkolnych wraz z natywnymi rówieśnikami. Prowadzi to do zatracenia języka ojczystego, tj. nieosiągnięcia w nim pełnej kompetencji językowej. Może się zdarzyć, że dziecko nie osiągnie pełnej kompetencji językowej również w języku drugim. Z wyżej wymienionych powodów wielu psychologów w ubiegłym stuleciu uważało, że dwujęzyczność u dzieci wpływa niekorzystnie na ich rozwój poznawczy i intelektualny. Przeciwnieństwem modelu edukacji dwujęzycznej opartej na submersji jest program bazujący na języku ojczystym, który zakłada, że język niedominujący nie jest używany jako środek instrukcji, ale mimo to jest ceniony jako język docelowy lub model oparty na czasie kontaktu z językiem, w którym język ojczysty danego użytkownika jest ceniony jako język docelowy i także traktowany jako środek instrukcji w nauczaniu niektórych przedmiotów szkolnych (Lam 2006).

Niezwykle rzetelnego, a zarazem syntetycznego przeglądu terminologii stosowanej w glottodydaktyce polonistycznej⁶ z równoczesnym wyjaśnieniem uwarunkowanych kontekstowo (tj. środowiskiem endolingwalnym oraz egzolingwalnym) przedmiotowych terminologicznych niuansów dokonuje Lipińska wraz z Seretny (2012: 19-31). Autorki poddają analizie takie terminy jak: język ojczysty, język pierwszy, język rodzimy, język prymarny, język etniczny, język narodowy, język odziedziczony, język wyjściowy, język docelowy, język obcy czy język drugi. Co więcej, zwracają one uwagę na fakt, iż rozbić ulega dychotomia dydaktyki języka ojczystego (jako drugiego) i języka obcego, a „specyfika języka odziedziczonego (*heritage language*) sprawia, iż jego nauczanie stanowi przypadek szczególny, w którym w sposób naturalny przenikają się i nakładają na siebie cele nauczania języka jako obcego oraz jako ojczystego, zazwyczaj postrzegane jako rozbieżne” (Lipińska i Seretny 2012: 89). Według auterek monografii *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*, „jeśli język drugi jest językiem edukacyjnym, to staje się językiem funkcjonalnie pierwszym” (2012: 26)⁷. Zatem w przypadku polskiej młodzieży i dzieci,

⁶ Gębał (2008: 86) – podejmując rozważania zainicjowane przez Miodunkę (2006) we wprowadzeniu pt. „Metodyka, dydaktyka i pedagogika a nauczanie języka polskiego jako obcego” do tomu Lipińskiej i Seretny (2006) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* – wskazuje na „coraz bardziej widoczne przemieszczanie się interdyscyplinarnej glottodydaktyki polonistycznej w kierunku pedagogiki”.

⁷ Do sformułowania powyższej konstatacji przyczyniła się Cieszyńska (2006: 53), która proces wypierania języka polskiego przez język kraju osiedlenia (na przykładzie dzieci Polaków w Stanach Zjednoczonych) określiła „stopniowym stawianiem się L2 językiem funkcjonalnie pierwszym”.

które uczęszczają do angielskich placówek oświatowych, angielski będzie językiem funkcjonalnie pierwszym, podczas gdy polski – język ojczysty – drugim (odtąd: JOJD)⁸, a francuski czy hiszpański – językami obcymi. Podkreślić należy, że Lipińska i Seretny (2012) traktują określenie „język macierzysty” jako nadrzędne w stosunku do istniejącego w polszczyźnie „języka ojczystego” (w sensie: swojego), stanowiącego opozycję do innego, nie swojego. W temacie pojęcia języka ojczystego warto jeszcze odwołać się do poglądu Olpińskiej-Szkiełko (2013b: 77 za: Denison 1984: 1), która zwraca uwagę na fakt, że niektórzy badacze niefortunnie używają pojęcia „język ojczysty” synonimicznie z terminami „język pierwszy”, „język dominujący” czy „język silniejszy”. Przywołuje ona także stanowisko Skutnabb-Kangas (1987: 15), która identyfikuje „język ojczysty” z danym językiem, kulturą i społecznością, czy też inne opinie utożsamiające przedmiotowy koncept z językiem matki dziecka, a „język pierwszy” – z językiem przyswajającym przez dziecko jako pierwszy w swoim życiu. Jak stwierdza dalej Olpińska-Szkiełko (2013b: 77): „nie musi być to automatycznie język jego matki. Może to być np. język większości danej grupy społecznej, w której dziecko się wychowuje i który w miarę rozwoju dziecka staje się jego językiem dominującym”.

W stosunku do dzieci i młodzieży dorastającej w podwójnych kontekstach językowo-kulturowych (tu: polskiej młodzieży uczęszczającej do angielskich szkół średnich) stawia się różne oczekiwania w kwestii ich językowo-kulturowego rozwoju⁹. Jak podkreśla Olpińska-Szkiełko (2013b), wczesny kontakt z językiem innym niż język ojczysty może mieć (przy założeniu, że spełnione zostaną pewne warunki) bardzo dobry wpływ na językowy, poznawczy, emocjonalny i społeczny rozwój dziecka¹⁰. Istotny jest przy tym także fakt, że – zdaniem autorki (2013b: 20) – rozwój językowy tożsamy jest z rozwojem dziecka w ogóle, a język to wyłącznie ludzka właściwość (tu: konkretnego dziecka) i nie może być rozpatrywany w oderwaniu od niego¹¹. Nowo przybyli uczniowie reprezentujący rozmaite mniejszości etniczne bez wątpienia stanowią dla danej

⁸ Określenie „język ojczysty jako drugi” zostało użyte przez Czykwin i Misiejuk w kontekście nauczania języka ukraińskiego dzieci ukraińskich w Polsce (w: Lipińska i Seretny 2012: 27).

⁹ W porównaniu z jednojęzycznymi dziećmi i młodzieżą wychowywanymi tylko w kontekście kraju rodzimego (tu: w Polsce); zob. np. Łączek (2016b).

¹⁰ W swojej pracy poświęconej rozwojowi językowemu, poznawczemu, emocjonalnemu i społecznemu dziecka, Olpińska-Szkiełko (2013b) przedstawia najważniejsze wyniki badań naukowych na temat przyswajania mowy, a także dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego (z uwzględnieniem rysu historycznego tych badań i szczególnym wyeksponowaniem osiągnięć dokonanych w Polsce).

¹¹ Udowodnił to w swoich pracach nad teorią antropocentryczną F. Grucza (2013a, 2013b). Teoria antropocentryczna, jak podsumowuje S. Grucza (2013a: 106), zakłada, że rzeczywiście istnieją tylko konkretne języki (idialekty) konkretnych (rzeczywistych) ludzi.

społeczności lokalnej zarówno ogromne wyzwanie, jak i czynnik mocno stymulujący, stwarzający – *de iure* i *de facto* – możliwości poznawania różnych języków, kultur i religii, wnoszący do niej pewną świeżość¹². Dzieci i młodzież będące członkami mniejszości etnicznych do czasu ukończenia angielskich szkół pozostają pod opieką szkolnych jednostek organizacyjnych o nazwie *special educational needs departments* lub *English as an additional language departments* (w zależności od wewnętrznej struktury danej szkoły te drugie często podlegają koordynatorom tych pierwszych). Zastrzec w tym miejscu należy, że uczniowie (przynajmniej w teorii – praktyka, jak doświadczył autor niniejszej publikacji w czasie blisko 5-letniej pracy na stanowisku nauczyciela w angielskich placówkach oświatowych, jest nieco inna), u których problemy z nauką pojawiają się na skutek odmiennego kraju pochodzenia (tj. angielski nie jest dla nich językiem ojczystym), nie powinni być postrzegani jako uczniowie mający specjalne potrzeby edukacyjne, chyba że doświadczają jednocześnie innych trudności, takich jak np. dysleksja, dysgrafia, dysortografia, deficyt funkcji słuchowych, deficyt funkcji wzrokowych czy zaburzenia o podłożu emocjonalnym.

Uczniowie stanowiący polską mniejszość etniczną mogą zdobywać wiedzę o języku i kulturze kraju pochodzenia na kilka sposobów. Szkolnictwo polonijne w egzolingwalnym kontekście Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej w wymiarze instytucjonalnym realizowane jest głównie w polskich szkołach (N=127) wspieranych od blisko 60 lat przez Polską Macierz Szkolną. Oświata polonijna realizowana jest również za pośrednictwem Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą (w postaci szkół przy polskich placówkach dyplomatycznych, społecznych szkół, szkół obcych systemów oświaty, szkół im. KEN w ORPEG w Warszawie czy szkół europejskich)¹³. Specyfika nauczania i uczenia się w szkołach na obczyźnie pod wieloma względami różni się od specyfiki nauczania i uczenia się w szkole usytuowanej w ojczyźnie. Lipińska i Seretny (2012: 85-86) do najważniejszych różnic zaliczają: mniejszą liczbę godzin, inaczej funkcjonujące czynniki, które wspierają rozwój językowy, czyli dom i otoczenie (tzw. środowisko socjalizacji pierwotnej i – odpowiednio – wtórnej), zróżnicowane przygotowanie nauczycieli do zawodu, niejednorodność polszczyzny uczniów i różne kompetencje językowe uczniów.

¹² Szkoły są prawnie zobligowane do aktywnego promowania równości rasowej zgodnie z *Race Relations (Amendment) Act* z 2000 roku; w odpowiedzi na Raport R. MacPhersona wprowadzono w 2002 roku we wszystkich szkołach państwowych na terenie Anglii i Walii przedmiot o nazwie *Citizenship Education*.

¹³ Zajęcia w języku mniejszości, tj. języku ojczystym (*heritage language lessons*), dla pracowników migrujących w krajach Unii Europejskiej zostały zapisane w Dyrektywie Rady 77/486/EWG z dnia 25 lipca 1977 r. (w sprawie kształcenia pracowników migrujących).

Warto w tym miejscu przywołać przykładowe badania dotyczące edukacji mniejszości etnicznych, tj. młodego pokolenia emigracyjnego, w zakresie języka ojczystego (tu: polskiego) i drugiego/dodatkowego (tu: angielskiego). Otóż ważną rolę w nauce języka odgrywają postawy (wobec języka/języków) oraz preferencje językowe, co udowodniła w badaniu skierowanym do młodszych uczniów szkół polonijnych, tj. uczniów w wieku 8-12 lat, A. Rabiej (2008). Wśród 398 dzieci 166 pochodziło z Anglii, 68 z Australii i 164 z USA; w większości dostrzegli oni wartość znajomości dwóch języków, w tym etnicznego. W sumie w sondażu diagnostycznym uczestniczyło ponad 1000 respondentów (uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół) z sześciu szkół w Anglii, czterech szkół w Australii oraz dwóch szkół w Stanach Zjednoczonych. Autorka zauważa (2008: 481), że „otrzymane wyniki sondażu mają ograniczoną reprezentatywność ze względu na ilościowy charakter badań, wielkość próby oraz fakt, że sytuacja szkolnictwa polonijnego jest bardzo zróżnicowana. Niemniej mogą być wskaźnikiem pewnych tendencji obecnych w środowisku szkół polskojęzycznych za granicą”. Natomiast Lipińska i Seretny (2012) omówiły badania ankietowe przeprowadzone w 2010 roku wśród uczniów klas starszych (IX-XI) z kilku szkół okręgu chicagowskiego. Badania te skupiały się wokół zagadnień socjologicznych, psychologicznych i językowych – te, poddane przez autorki analizie w przedmiotowej monografii, koncentrowały się na następujących kwestiach: a) identyfikacja etniczna, b) poziom znajomości języka polskiego i angielskiego (samoocena), c) stosunek do języka angielskiego i polskiego, d) język komunikacji z rodzicami i rodzeństwem, e) stosunek do szkoły polskiej, f) plany na przyszłość. Inne badanie Lipińskiej (2013) miało na celu sprawdzenie stopnia opanowania nowego języka (tu: angielskiego) oraz znajomości języka ojczystego (tu: polskiego) u jedenastoletniego chłopca po trzech latach jego pobytu w Australii (porównaniu podlegały języki pierwszy i drugi). Podstawę stanowiły sprawdziany o cechach testów osiągnięć (mocno związanych z programem szkolnym/kursowym i mierzących poziom opanowania omówionego materiału; zawartość testu zgodna była zatem z treściami nauczania)¹⁴. Na koniec, niezwykle interesujące są również wyniki trwającego pięć lat badania przeprowadzonego przez the Institute for Fiscal Studies (IFS), według którego reprezentanci mniejszości etnicznych z dużo większym prawdopodobieństwem

¹⁴ Prowadzone były także badania nad językiem dorosłej Polonii, czyli tzw. dialektem polonijnym (np. Sękowska 2010), w którym wyróżniono występowanie zarówno elementów języka polskiego i/lub jego odmian terytorialno-socjalnych, jak również elementów języka kraju osiedlenia (w tym wypadku Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Zakrojone na szeroką skalę badania nad specyfiką języka polsko-angielskich dzieci dwujęzycznych przeprowadzili np. Haman i in. (2017), Marecka i in. (2015).

kontynuują naukę na poziomie uniwersyteckim, niż ma to miejsce w przypadku białych Brytyjczyków wywodzących się z klasy średniej (*Ethnic minorities 'more likely to go to university' than white working-class British children* 2015). Z drugiej strony można odwołać się do przedstawionych w raporcie *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report* (2013) badań, które wykazały, że nie wszystkie nowo przybyłe dzieci migrantów mają równy dostęp do wysokiej jakości edukacji w Europie, co jest jednym z głównych wyzwań stojących przed nimi i ich rodzicami po przyjeździe do kraju przyjmującego. Co więcej, nowo przybyłe dzieci migrantów i imigrantów¹⁵ nie uczestniczą w takim samym stopniu w procesie edukacji w Europie, jak ich rodzimi rówieśnicy. Powyższe czynniki z kolei powodują, że dzieci migrantów często nie radzą sobie ze szkolnymi obowiązkami tak dobrze, jak ich rodzimi rówieśnicy i są narażone na wcześniejsze opuszczenie szkoły. To ostatnie, z powodu uwarunkowań prawnych, nie stanowi szczególnego zagrożenia w przypadku angielskich szkół.

2. General Certificate of Secondary Education (Polish). Osiągnięcia młodego pokolenia emigracyjnego w zakresie języka ojczystego

Ten sam system oświaty w państwach należących do Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej obowiązuje jedynie w Anglii i Walii, co wynika z wprowadzenia w 1998 roku tego samego programu nauczania w szkołach podstawowych i średnich. System ten regulowany jest poprzez *The Education and Inspections Act* z 8 listopada 2006 roku – przywołana ustawa zastąpiła wówczas obowiązującą *The Education Act* z 2002 roku. Przedmiotem zainteresowania autora w przedmiotowej publikacji jest wyłącznie Anglia, a jeśli chodzi o czas – przedostatni z pięciu tzw. okresów kluczowych, na które składają się: KS1 od 5 do 7 lat, KS2 od 7 do 11 lat, KS3 od 11 do 14 lat, KS4 od 14 do 16 lat i KS5 od 16 do 19 lat.

Warto wiedzieć, że po okresie przedszkolnym, pięciolatki stawiają swe pierwsze kroki w szkole podstawowej, gdzie zostają do 11 roku życia. Kolejnym etapem zdobywania wiedzy jest nauka w szkole średniej/akademii¹⁶, kończąca się w wieku lat 16¹⁷ egzaminem GCSE lub NVQ; ten ostatni obowiązuje wyłącznie uczniów szkół zawodowych. Przyszli studenci (od 18 roku życia) przed wyborem

¹⁵ Lipińska (2013: 7 za: Boski 2009: 109) używa pojęcia „(e/i)migracja”, które stanowi połączenie dwóch różnych perspektyw, tj. emigracji i imigracji tego samego, nadrzędnego zjawiska, jakim jest migracja.

¹⁶ Akademię są szkołami niezależnymi finansowanymi ze środków publicznych: program po raz pierwszy wprowadzono w 2000 roku; projekt ustawy został przyjęty w 2010 roku.

¹⁷ Obowiązkowy wiek szkolny to 16 lat.

odpowiedniej dla siebie uczelni w wieku lat 17 i 18 podejmują dalszą naukę przygotowującą do egzaminów GCE Advanced Level/A-level, GNVQs lub *the edexcel* (dawniej: BTEC) w jednej z placówek doskonalenia zawodowego; placówkami przynależnymi do ostatnio przywołanej formy kształcenia należą kolegia i instytucje kształcenia dorosłych (*Education system in the UK 2012*; zob. także: Łączek 2006, 2015b).

Najczęściej wybieraną komisją egzaminacyjną (*examination board*) jest AQA – niezależna organizacja charytatywna działająca na polu edukacji, a dokładniej specjalizująca się w przygotowywaniu i sprawdzaniu takich egzaminów, jak np. GCSE i A-level, jak również nadawaniu odpowiednich kwalifikacji: GCSE Polish jest jednym z nich¹⁸. Poddawane analizie wyniki egzaminu dotyczą wersji z 2008 roku oznaczonych następującymi numerami identyfikacyjnymi: słuchanie (3686/L), czytanie (3686/R), mówienie (3686/S) oraz pisanie (3686/W)¹⁹. Przydzielony limit czasowy wynosił odpowiednio: 45 minut (+ 5 minut na zapoznanie się z treścią tuż przed rozpoczęciem testu), 75 minut, 10-12 minut i 80 minut, a maksymalna ilość punktów do zdobycia za każdy z wyżej wyszczególnionych komponentów wynosiła: 60, 65, 40, 62 (zachowano taką kolejność jak w tabeli); całkowita ilość punktów to 227²⁰.

Warto nadmienić, iż dokument zawiera wykaz struktur gramatycznych oraz leksyki, których znajomość jest niezbędna do uzyskania poszczególnych ocen według ośmiostopniowej skali, tj.: A*, A, B, C, D, E, F, G. Z kolei kandydaci, którzy nie sprostali minimalnym wymaganiom na ocenę G, nie byli klasyfikowani, co równało się otrzymaniu litery U (*unclassified*). Główne bloki tematyczne/tematy, wokół których oscylowały przygotowane przez egzaminatorów GSCE Polish zadania, to:

- Mój świat (*My World*)
 - 1A Ja, rodzina i przyjaciele (*Self, Family and Friends*)
 - 1B Zainteresowania, hobby i czas wolny (*Interests, Hobbies and Leisure*)
 - 1C Dom i środowisko lokalne (*Home and Local Environment*)
 - 1D Codzienna rutyna i życie domowe (*Daily Routine and Home Life*)
 - 1E Zdrowe życie (*Healthy Living*)

¹⁸ Według informacji zawartych na stronie, AQA obsługuje około połowy wszystkich egzaminów GCSE oraz A-level zdawanych corocznie (AQA. *Realising potential 2017*). Autor niniejszego opracowania został powołany na egzaminatora AQA w zakresie języka polskiego w roku 2009.

¹⁹ W 2012 roku ogłoszono poprawki do egzaminów od roku 2014; nowe egzaminy *GCSE Polish* zostały oznaczone numerami: 46851 (*Polish listening*), 46852 (*Polish reading*), 46853 (*Polish speaking*) oraz 46854 (*Polish writing*).

²⁰ Przywołana w badaniach punktacja nie została przekonwertowana według skali UMS (*uniform mark scale*).

- Wakacje i podóże (*Holiday Time & Travel*)
 - 2A Podróże, transport i znajdowanie drogi (*Travel, Transport and Finding the Way*)
 - 2B Turystyka, wł. zwyczaje i tradycje (*Tourism, incl. Customs and Traditions*)
 - 2C Zakwaterowanie (*Accommodation*)
 - 2D Czynności wakacyjne (*Holiday Activities*)
 - 2E Usługi (*Services*)
- Praca i styl życia (*Work & Lifestyle*)
 - 3A Szkoła i przyszłe plany (do 18 roku życia) (*School and Future Plans – up to age 18*)
 - 3B Kariera i przyszłe plany (*Careers and Future Plans*)
 - 3C Praca na pół etatu i doświadczenie zawodowe (*Part-Time Jobs and Work Experience*)
 - 3D Sklepy i zakupy (*Shops and Shopping*)
- Młoda osoba w społeczeństwie (*The Young Person in Society*)
 - 4A Charakter i relacje osobowe (*Character and Personal Relationships*)
 - 4B Środowisko (*The Environment*)
 - 4C Sprawy społeczne, wybory i obowiązki (*Social Issues, Choices and Responsibilities*)
 - 4D Dziedzictwo narodowe (*National Heritage*)

Kandydat	Słuchanie (3686/L)	Czytanie (3686/R)	Mówienie (3686/S)	Pisanie (3686/W)	Ogółem	Ocena ²¹
4079	37	41	31	44	153	C
4119	53	52	39	57	201	A
4135	54	51	38	53	196	A
4141 ²²	0	0	37	0	37	G
4142	53	50	38	55	196	A
4158	51	52	40	54	197	A
4159	45	45	39	60	189	B

Tabela 1: Wyniki GCSE Polish w centrum egzaminacyjnym nr 15249 w czerwcu 2008 roku (opracowanie własne, M. Ł., na podst. Component Marks Report. General Certificate of Secondary Education. June 2008. Polish).

²¹ Skala ocen podług skali UMS: A* (320-360), A (280-319), B (240-279), C (200-239), D (160-199), E (120-159), F (80-119), G (40-79). Kandydat jest nieklasyfikowany jeśli jego/jej wynik wynosi mniej niż 40 (0-39).

²² Kandydat był obecny tylko na części ustnej egzaminu (tj. 3686/S). W związku z powyższym jego ogólny wynik nie był w ogóle brany pod uwagę.

Poddawany analizie w niniejszym opracowaniu egzamin GCSE Polish²³ miał miejsce w maju 2008 roku w centrum egzaminacyjnym AQA oznaczonym numerem 15249. Udział w nim wzięło sześciu uczniów i jedna uczennica (N=7) okresu KS 4 (tj. 10 i 11 rok), którym zostały przypisane następujące numery identyfikacyjne: 4079, 4119, 4135, 4141, 4142, 4158, 4159. Ich wyniki w przesłanym przez AQA raporcie datowanym na czerwiec 2009 roku przedstawiam w tabeli nr 1.

Jak widać z przedstawionej powyżej tabeli, kandydaci najlepiej poradzili sobie z zadaniami wchodzącymi – w kolejności – w skład: mówienia (3686/S) – 93,75%, pisania (3686/W) – 86,82%, słuchania (3686/L) – 81,38% i czytania (3686/R) – 74,61%²⁴. Przeprowadzona analiza wyników egzaminu GCSE z języka polskiego z roku 2007 (*General Certificate of Secondary Education Polish 3686. Report on the examination. 2007 examination – June series 2007*) wskazywała na inne istotne czynniki zaniżające punktację z egzaminu, który, jak by się mogło wydawać, rodzimym użytkownikom języka nie powinien sprawiać większych problemów. Pierwszy z nich to słaba znajomość języka angielskiego, który w zadaniach egzaminacyjnych pełnił rolę języka instrukcji, a drugi – brak rozeznania w typologii egzaminacyjnych zadań w ogóle. Poza tym, jak dalej wskazuje ten sam raport (2007): „niektórzy [kandydaci, M. Ł.] zostali zapisani przez szkołę bez przygotowania, bowiem założono, że w stopniu biegłym posługują się językiem polskim. Jasnym jest jednak, że ci uczniowie potrzebują czasu i profesjonalnego wsparcia w przygotowaniu do przedmiotowego egzaminu, jak do każdego innego²⁵.” Powyższe wydarzenie raczej nie mogło mieć miejsca w tym konkretnym przypadku, bowiem w marcu 2008 roku pod okiem piszącego niniejszy artykuł uczniowie (z wyjątkiem kandydatów oznaczonych numerami 4079 i 4158) zdawali egzamin próbny; tym razem najlepiej poradzili

²³ Z powodu szeroko rozbudowanej typologii nie sposób w tym miejscu przedstawić w sposób syntetyczny komponentów oraz zadań zawartych w poszczególnych komponentach – zainteresowanych mogą jedynie odesłać do strony AQA: <http://www.aqa.org.uk/>

²⁴ Aby przeliczyć punktację z tabeli na przedstawione podsumowanie w procentach, w pierwszej kolejności dodano punkty indywidualnych uczniów (dla przykładu: w przypadku mówienia było to łącznie 225 punktów). Uzyskany wynik posłużył do wyciągnięcia wartości procentowej z zsumowanej maksymalnej ilości punktów do zdobycia za poszczególny komponent przez wszystkich kandydatów (w przypadku mówienia suma stanowiła 240 punktów, jak zaznaczono bowiem w tekście, maksymalna ilość punktów do zdobycia za komponent mówienia przez indywidualnego kandydata wynosiła 40 – zatem $6 \times 40 = 240$); uzyskano w ten sposób wynik procentowy: 93,75.

²⁵ Oryg.: [s]ome [candidates, M. Ł.] were entered by their secondary schools with very little, or no preparation, based on the assumption that they are fluent in Polish. It is clear, however, that these students need time and professional expert support in preparing for this examination, as for any other.

sobie z zadaniami wchodzącymi – w kolejności – w skład: czytania (3686/R) – 88,92%, pisanie (3686/W) – 82,58%, mówienia (3686/S) – 82% oraz słuchania (3686/L) – 79,66%. Wyniki przedstawia tabela nr 2.

Kandydat	Słuchanie (3686/L)	Czytanie (3686/R)	Mówienie (3686/S)	Pisanie (3686/W)	Wynik ogółem	Ocena
4079 ²⁶	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
4119	57	63	30	48	198	A
4135	47	58	32	50	187	B
4141	43	53	36	52	184	B
4142	49	63	32	50	194	A
4158 ²⁷	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
4159	43	52	34	56	185	B

Tabela 2: Wyniki egzaminu próbnego: GCSE Polish w centrum egzaminacyjnym nr 15249 w marcu 2008 roku (opracowanie własne, M. Ł.).

3. Konkluzja

Trudno na podstawie uzyskanych wyników wysuwać jakieś daleko idące wnioski. Mam jednak nadzieję, że te przywołane poniżej staną się przyczynkiem do dalszej pogłębionej refleksji i dyskusji:

- 1) czytanie (3686/R), z którym na egzaminie próbnym studenci poradzili sobie najlepiej, wypadło najgorzej podczas egzaminu właściwego;
- 2) dysproporcja pomiędzy czytaniem (3686/R) a mówieniem (3686/S) na egzaminie właściwym jest znaczna, oscyluje bowiem w granicach 20%;
- 3) interesujący jest fakt, że pisanie (3686/W) po raz drugi (tzn. zarówno na egzaminie próbnym, jak i właściwym) zajęło to samo – drugie – miejsce;
- 4) drobną zmianę miejsca *in plus* (z czwartego podczas egzaminu próbnego) na trzecie (podczas egzaminu właściwego) odnotowało słuchanie (3686/L);
- 5) dysproporcja pomiędzy słuchaniem (3686/L) a czytaniem (3686/R) na egzaminie próbnym oscyluje w granicach 10%;
- 6) zmianę miejsca *in plus* (z trzeciego podczas egzaminu próbnego) na pierwsze (podczas egzaminu właściwego) odnotowało mówienie (3686/S).

W świetle powyższych analiz wydaje się, że konieczne jest podjęcie dalszych studiów poświęconych procesowi kształcenia mniejszości etnicznych – autor niniejszej publikacji jest w trakcie przeprowadzania pilotażowych badań, których wyniki udzielił odpowiedzi na dwa pytania: a) czy i w jakiej mierze wykorzystanie języka

²⁶ Odnotowano spóźnienie ucznia, w konsekwencji którego został wykluczony z pisanie egzaminu próbnego.

²⁷ Uczeń nieobecny.

ojczystego/odziedziczono (na przykładzie polskiego) przekłada się na wyższe osiągnięcia uczniów w rozwijaniu kompetencji językowych w zakresie języka drugiego/dodatkowego (na przykładzie angielskiego)? oraz b) czy i w jakiej mierze czynniki takie jak np. środowisko uczenia się i nauczania oraz społeczne (np. wykształcenie rodziców, zawód rodziców, długość pobytu, narodowość) determinują rozwój kreatywności werbalnej w zakresie języka ojczystego/odziedziczono (tu: polskiego) oraz języka drugiego/dodatkowego (tu: angielskiego)?²⁸. To one (a zwłaszcza badania pierwsze) przyczynią się do udzielenia ostatecznej odpowiedzi na pytanie, dlaczego receptywne sprawności językowe (tj. słuchanie i czytanie) okazały się trudniejsze, na omawianym teście wypadły bowiem gorzej niż sprawności produkcyjne (tj. mówienie, pisanie). Jedną z hipotez, w przypadku poszukiwań odpowiedzi na powyższe postawione pytanie, może być fakt odzwierciedlenia typów ekspozycji na język polski w przypadku tych uczniów. Z kolei inna hipoteza może zakładać, że przyczyna leży gdzieś indziej i na przykład to analiza poszczególnych zadań w ramach danych komponentów mogłaby wyjaśnić zaobserwowane trendy. Z powodu ograniczeń ilościowych, nie podjąłem w przedmiotowej publikacji (nad czym ubolewam) kwestii związanych z przyswajaniem dwóch systemów jednocześnie, co zresztą wiąże się nierozdzielnie z ich wzajemną interakcją, czyli transferem (często w obu kierunkach) z jednego języka do drugiego w zakresie słownictwa, struktur morfosyntaktycznych oraz systemu fonologicznego. Analizie wpływów międzyjęzykowych na podstawie dostępnych danych z poszczególnych komponentów egzaminu (zwłaszcza wypowiedzi ustnych i pisemnych) poświęcę uwagę w pierwszym z dwóch przywołanych powyżej (a obecnie opracowywanych) tekstach – to on stanowić będzie temat dalszego studium w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- A student's guide to the AQA GCSE Polish specification. Version 1.2. 2003 onwards.* 2006. Manchester. „AQA. Realising potential”. 2017. URL: <http://www.aqa.org.uk/> [12.07.2017].
- Bhatia, T. K. i W. C. Ritchie (red.). 2004. *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Białystok, E. 2001. *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁸ Rezultatem powyższych badań będą publikacje, odpowiednio: „Efektywność języka ojczystego w rozwijaniu kompetencji językowej w zakresie angielskiego jako języka drugiego na przykładzie polskich uczniów w angielskich placówkach oświatowych” oraz „Czynniki społeczne determinujące rozwój kreatywności werbalnej na przykładzie polskiej mniejszości etnicznej w Anglii”.

- Bloomfield, L. 1973. *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Boski, P. 2009. *Kulturowe ramy zachowań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brinton, D. M., Snow, M. A. i M. B. Wesche. 1989. *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Cieszyńska, J. 2006. *Dwujęzyczność, dwukulturowość — przekleństwo czy bogactwo? O poszukiwaniu tożsamości Polaków w Austrii*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Denison, N. 1984. „Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung”. (w:) E. Oksaar (red.), *Spracherwerb–Sprachkontakt–Sprachkonflikt*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Döpke, S. 1992. *One parent one language. An interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Education and Inspections Act*. 2006. legislation.gov.uk. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/contents> [14.11.2016].
- Education system in the UK*. 2012. gov.uk. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219167/v01-2012ukes.pdf [2.07.2017].
- Ethnic minorities 'more likely to go to university' than white working-class British children*. 2015. The Telegraph. URL: <http://www.telegraph.co.uk/education/education-news/11987142/Ethnic-minorities-more-likely-to-go-to-university-than-white-working-class-British-children.html> [1.03.2016].
- General Certificate of Secondary Education. Polish. Teachers' guide*. 2004. Manchester.
- General Certificate of Secondary Education Polish 3686. Report on the examination. 2007 examination – June series 2007*. Manchester.
- General Certificate of Secondary Education. Polish 3686. 2009. Specification*. 2007. Manchester.
- GCSE Specification Polish. Full course – for exams June 2014 onwards and certification June 2014 onwards. Short course – for exams June 2014 onwards and certification June 2014 onwards. Short course*. 2012. Manchester.
- Gębał, P. E. 2008. „W stronę podstaw dydaktyki języka polskiego jako obcego. Próba bilansu polonistycznej myśli glottodydaktycznej”. (w) W. T. Miodunka i A. Seiretny (red.). *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 79-88.
- Grosjean, F. 1982. *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grucza, F. 1981. „Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu”. (w) F. Grucza (red.). *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, str. 9-35.
- Grucza, F. 2013. *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa: Studia@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, S. 2013a. *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Studia@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.

- Grucza, S. 2013b. *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa: Studi@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Haman, E., Wodniecka, Z., Marecka, M., Szewczyk, J., Białecka-Pikul, M., Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Łuniewska, M., Kořak-Miękisz, A., Kacprzak, A., Banasik, N. i M. Forýś-Nogala. 2017. *How Does L1 and L2 Exposure Impact L1 Performance in Bilingual Children? Evidence from Polish-English Migrants to the United Kingdom*. *Frontiers in Psychology* 8. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01444/full> [23.10.2017].
- Kurcz, I. 2007. *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lam, A. 2006. „Bilingualism”. (w) R. Carter i D. Nunan (red.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 93-99.
- Laskowski, R. 2009. *Język w zagrożeniu. Przyswajanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. 2013. *Polskość w Australii. O dwujęzyczności, edukacji i problemach adaptacyjnych Polonii na antypodach*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lipińska, E. i A. Seretny. 2006. *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Lipińska, E. i A. Seretny. 2012. *Między językiem ojczystym a obcym. Nauczanie i uczenie się języka odziedziczonego na przykładzie chicagowskiej diaspory polonijnej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Łączek, M. 2006. *Angielskie zadziwienia*. *Głos Nauczycielski* 49: 13.
- Łączek, M. 2015a. „Szkołnictwo polonijne w kontekście egzolingwalnym (na przykładzie Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej). Od «polskiej szkoły parafialnej» po «Polish abroad Saturday school»”. Odczyt na konferencji „Nauczanie języków obcych – nowe czasy, stare problemy” (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin, 13-14 listopada 2015 roku).
- Łączek, M. 2015b. „Kształcenie andragogiczne a walka z bezrobociem (na przykładzie polskiej mniejszości etnicznej zamieszkującej londyńską gminę Ealing)”. *Proceedings of the International Scientific Conference on MMK 2015. International Masaryk Conference for Ph.D. Students and Young Researchers*, vol. 6: 1251-1262.
- Łączek, M. 2016a. „Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd polskiej i angielskiej terminologii”. *Lingwistyka Stosowana* 19: 4/2016: 77-89.
- Łączek, M. 2016b. „Akulturacja polskich (e/i)migrantów: «zjednoczeni w różnorodności»?”. Odczyt na II Międzynarodowej Konferencji Online „Nowy wymiar filologii – języki, literatura, językoznawstwo, kultura” (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, Płock, 18-24 kwietnia 2016 roku).
- Łączek, M. 2017a. „Glottodydaktyka dwujęzyczna: przegląd stanu badań”. Odczyt na Interdyscyplinarnej Konferencji Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego (Uniwersytet Warszawski, Warszawa, 23-24 marca 2017 roku).
- Łączek, M. 2017b. „Funkcja facylitacyjna angielskiej polityki oświatowej w zakresie kształcenia mniejszości etnicznych (przypadek inspektoratu oświaty w Milton Keynes)”.

- Odczyt na 26. Konferencji PTL. Konferencja Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra, 7-8 kwietnia 2017 roku).
- Łączek, M. (w druku). *O językach mniejszościowych (ze szczególnym uwzględnieniem walijskiego)*.
- Marecka, M., Wrembel, M., Zembruski, D. i A. Otwinowska-Kasztelanica. 2015. „Do early bilinguals speak differently than their monolingual peers? Predictors of phonological performance of Polish-English bilingual children”. (w) E. Babatsouli i D. Ingram (red.). *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech*, str. 207-213.
- Marsh, D. 1994. *Bilingual education & content and language integrated learning*. Paris: University of Sorbonne.
- Marsh, D., Maljers, A. i A. K., Hartiala, (red.). 2001. *Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Miodunka, W. T. 2009. „Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego jako obcego”. *Lingwistyka Stosowana* 1: 61-80.
- Nocoń, J. 2012. „Problemy i dylematy współczesnej lingwodydaktyki języka polskiego”. *Lingwistyka Stosowana* 5: 49-64.
- Olpińska-Szkiełko, M. 2013a. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*. Warszawa: Studi@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Olpińska-Szkiełko, M. 2013b. *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*. Warszawa: Studi@ Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Peal, E. i W. E. Lambert. 1962. „The relation of bilingualism to intelligence”. *Psychological Monographs: General and Applied* 76 (27): 1-23.
- Peal, E. i W. E. Lambert. 2007. „Związek dwujęzyczności z inteligencją”. (w) I. Kurcz (red.). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, str. 230-268.
- Rabiej, A. 2008. „Postawy i preferencje językowe młodszych uczniów szkół polonijnych”. (w) W. T. Miodunka i A. Seretny (red.). *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 481-490.
- Sękowska, E. 2010. *Język emigracji polskiej w świecie. Bilans i perspektywy badawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skutnabb-Kangas, T. 1987. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report*. 2013. Sirius network. URL: www.migrationeducation.org [4.09.2016].
- Swain, M. 1978. „Home-school language switching”. (w) J. C. Richards (red.). *Understanding second and foreign language learning. Issues and approaches*. Rowley, MA: Pearson Education Ltd.

Halina Widła

Uniwersytet Śląski
halina.widla@us.edu.pl

Maciej Smuk

**OD CECH OSOBOWOŚCI DO KOMPETENCJI SAVOIR-ÊTRE –
ROZWIJANIE SAMOŚWIADOMOŚCI W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH**

WERSET, LUBLIN 2016, 250 ss.

Książka Macieja Smuka *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych* składa się z trzech rozdziałów podbudowy teoretycznej stanowiących przygotowanie problemu empirycznego, dwóch rozdziałów omawiających badania własne, a także z wniosków, bibliografii, spisu tabel i ilustracji oraz załączników.

Praca ma oryginalną strukturę, Autor przygotował bowiem zarówno wstęp, jak i wprowadzenie, odgraniczając tym samym krótkie informacje o wartości i strukturze pracy od refleksji nt. kompetencji zarządzania uwarunkowaniami osobowymi (*savoir-être*) – kluczowego pojęcia, będącego obiektem prezentowanych badań. Maciej Smuk bardzo przekonująco wyjaśnia nie tylko powody, dla których czynniki o charakterze kognitywnym, afektywnym i społecznym winny zostać uznane za osobną kompetencję, ale również przyczyny trudności z uwzględnieniem tej kompetencji w glottodydaktycznym procesie.

Przyczyny takiego stanu rzeczy doskonale oddaje rozdział pierwszy pt. *Uwarunkowania osobowe w ESOKJ i piśmiennictwie specjalistycznym – ujęcia, interpretacje, polemika*, w którym Autor syntetycznie, a zarazem jasno przedstawia wiedzę dostępną na temat uwarunkowań osobowych w literaturze przedmiotu. To bardzo wartościowa lektura nie tylko dla badacza, ale też dla każdego fachowca zajmującego się nauczaniem języków. Maciej Smuk umiejętnie porządkuje wiedzę czytelnika – zwraca przy tym uwagę na „różne postrzeganie udziału

cech indywidualnych uczniów w opanowywaniu umiejętności komunikacyjnych” i prowadzi go od pierwszych momentów dostrzeżenia indywidualności ucznia do aktualnie przyjętego zestawu ogólnych kompetencji upowszechnionego przez ESOKJ. Zestaw ów, pokazany na rys. nr 1 (str. 25), obnaża podnoszony w monografii problem: według współczesnego stanu wiedzy na trzy kompetencje ogólne (wiedza, umiejętności i umiejętność uczenia się) składają się liczne elementy, dokładnie określone, opisane i uwzględnione w metodach nauczania. Natomiast w przypadku czwartej kompetencji – zarządzania uwarunkowaniami osobowymi – rubryka pozostaje pusta. Jak to możliwe, że w obszarze badawczym glottodydaktyki, zgłębiającej proces nauczania i uczenia się języków obcych, nauki na wskroś humanistycznej, interdyscyplinarnej, nie znalazło się dotąd dość miejsca na głębszą analizę udziału czynników osobowych? Przyczyna jest banalna: wielowątkowość zagadnień składających się na opis tego pojęcia oznacza w praktyce trudności z ogarnięciem wszystkich czynników – stąd brak precyzji i chaos pojęciowy, niepełne, wybiórcze analizy, różna hierarchizacja wagi poszczególnych zagadnień, niespójne wnioski. Rys. nr 3, który Autor umieścił w podsumowaniu (por. str. 26), trafnie ujmuje sedno problemu i zarazem potwierdza jego przyczynę.

W obliczu, jak to sam Autor ujmuje, tak wielkiej dezorientacji w sprawie terminu *savoir-être*, nie dziwi, że podjął się wyzwania powtórnego zdefiniowania uwarunkowań osobowych w terminach kompetencji. Jednocześnie przypomniał on, że aktualnie nie da się „określić jednoznacznie i satysfakcjonująco, jakie komponenty mieszczą się w zbiorze *savoir-être*, które z nich powinny być rozwijane podczas nauki języków obcych, a których nie sposób modyfikować oraz w jakim zakresie kształtowanie *savoir-être* ma stanowić cel procesu glottodydaktycznego i za pomocą jakich narzędzi tego dokonywać” (str. 47). W rozdziale drugim Autor ze znużeniem, klarownie i niezwykle drobniawo analizuje wszystkie uwarunkowania osobowe, co prowadzi do pierwszego znanego mi w literaturze przedmiotu tak holistycznego ujęcia. Lista uwarunkowań osobowych w kontekście nauki języków obcych jest długa i niezwykle zróżnicowana. Badacz bierze pod uwagę uwarunkowania biologiczne i środowiskowe, osobowość i czynniki na nią wpływające, inteligencję, których liczne typologie nie ułatwiają zdefiniowania tego pojęcia, style poznawcze, style uczenia się, strategie uczenia się, zdolności i specjalne uzdolnienia, wartości, postawy, zainteresowania, przekonania, stany gotowości komunikacyjnej i lęków językowych, wreszcie poczucie własnej wartości ucznia. Efektem polemiki z wybiórczym podejściem wielu autorów do wymienionych tematów jest własna propozycja rozumienia kluczowego w pracy pojęcia, a także jego miejsca i roli w procesie glottodydaktycznym.

Dysponując tak jasno sprecyzowaną, pełną definicją uwarunkowań osobowych w uczeniu się języków, w rozdziale trzecim Autor przystąpił do opisu metod, technik i narzędzi służących ich autodiagnozie i diagnozie w nauce języków obcych. Rozdział ten, drobiazgowo i z wielkim znanstwem opisujący możliwości badawcze, doskonale przygotowuje czytelnika do lektury raportu z badań własnych Autora. Zawiera wiele cennych spostrzeżeń i własnych propozycji modyfikacji istniejących już materiałów służących pomiarowi zmian indywidualnych. Najcenniejszy jest tutaj autorski model kompetencji zarządzania cechami osobowymi – SSAKK. Akronim ten obejmuje 5 kategorii: (S) samoświadomość – świadomość, (S) samoocena, (A) autokorekta – akceptacja, (K) kierowanie sobą, (K) kompensacja – wspomaganie. Każda z nich zawiera listę adekwatnych subkompetencji. Model jest efektem niezwykle drobiazgowych dociekań, doskonale uargumentowanych przemyśleń i trafnych wniosków wynikających z wiedzy, erudycji i doświadczenia Macieja Smuka.

Dwa kolejne rozdziały dotyczą badań własnych. W rozdziale czwartym, do wspomnianego opisu metod, technik i narzędzi samooceny, Maciej Smuk dodaje autorską propozycję możliwości zastosowania pisemnej autonarracji jako metody autodiagnozy i diagnozy uwarunkowań osobowych w nauce języków obcych, a następnie pokazuje służące temu procedury badawcze, uwzględniając zarówno mocne, jak i słabe strony takiego rozwiązania. Rozdział ten jest wstępem do opisu – w rozdziale piątym – przebiegu własnych badań i szczegółowej dyskusji wyników. To fascynująca lektura nie tylko dla badacza, ale też dla praktyka – dzięki odpowiedniemu przedstawieniu wyników badań można szczegółowo prześledzić również sam proces kształtowania się kompetencji zarządzania uwarunkowaniami osobowymi *savoir-être* respondentów, dobrze ich poznać i co równie ważne – zrozumieć. Pozwala to zerwać z pewnymi niebezpiecznymi stereotypami. Trudno nie zgodzić się z Autorem, który dokonał tak dogłębnej analizy dostępnych narzędzi badawczych i przygotował niezwykle wartościowe autorskie rozwiązanie, że „warto rozważyć stworzenie katalogu prawdziwych twierdzeń dotyczących relacji między różnymi uwarunkowaniami indywidualnymi a nauką języków obcych”. Analiza autonarracji pozwoliła na określenie wpływu uwarunkowań indywidualnych – tak pozytywnego, jak i negatywnego – na naukę języków obcych. Wśród czynników decydujących o przebiegu tej nauki Autor wyodrębnia wpływ systemu szkolnictwa i szkoły, nauczycieli, kolegów, rodziców, formułę zajęć, techniki, typy zadań. Maciej Smuk pokazuje, jak ważną rolę pełnią przekonania na temat języków obcych i ich nauki, a także dotychczasowa biografia językowa, tzw. językowe linie życia. Niewątpliwie interesującym pomysłem jest zaczerpnięta z literatury naukowej analiza akapitów wypowiedzi respondentów, często nawiązujących do odczuć i emocji z okresu wczesnej nauki języków.

Przebieg badania własnego, dogłębna, rzetelna analiza i szczegółowa interpretacja danych pozwoliły badaczowi na niebałamutne wnioski. Schemat pokazujący najistotniejsze wątki wskazane przez respondentów i wzajemne uwarunkowania wyodrębnionych czynników umieścił Autor w podsumowaniu wyników badań (por. str. 226).

Książka Macieja Smuka została zredagowana z dużą dbałością o komfort czytelnika. Świadczą o tym anonsujące zawartość kolejnych rozdziałów wstępy, częściowe i końcowe podsumowania, którym towarzyszą czytelne rysunki i tabele związane ilustrujące sedno problemu.

Trzeba być wytrawnym analitykiem, by dostrzec luki w prawdziwym za-
lewie opisów kompetencji i/lub subkompetencji niezbędnych w procesie uczenia się języków, dostępnych w licznych opracowaniach, w wielu językach i tak sprawnie wyłapać wszelkie niedokładności i niespójności terminologiczne i metodologiczne. Maciej Smuk imponuje tą umiejętnością. Klarowność wy-
wodu jeszcze to wrażenie potęguje i sprawia, że poważna praca badawcza – mimo iż najeżona specjalistyczną terminologią – nie jest hermetyczna.

Nieczęsto się zdarza, aby poważna praca naukowa miała szansę stać się obiektem zainteresowania szerokiej grupy odbiorców. W tym wypadku tak się właśnie dzieje. Praca łączy przymioty obszernego, klarownego wywodu, porządkującego wiedzę nt. samoświadomości w nauczaniu z podejściem czysto badawczym – obecne są tu ważne refleksje wynikające z wieloletnich badań własnych, przeprowadzonych w oparciu o dogłębną znajomość teorii i wzbogacone własną cenną propozycją. Dlatego dobrze się stało, że pozycja dostępna będzie dla polskiego czytelnika. Glottodydaktyk znajdzie w niej interesujący wywód, wypełniający lukę w badaniach naukowych i cenne źródło inspiracji do kolejnych analiz dotyczących kompetencji *savoir-être*. Praktyk, który nie zawsze dostrzega, jak wielki może być wpływ zmiennych niejęzykowych na opanowywanie językowych kompetencji, zyska kompendium wiedzy nt. optymalizacji nauczania języków obcych. Łatwiej mu będzie przekonać ucznia, dlaczego warto „wmyśleć się w siebie”, pokazać mu, jak to osiągnąć, a samemu zyskać materiał do właściwej diagnozy i wyeliminowania własnych błędów.

Marta Janachowska-Budych

Uniwersytet im. A. Mickiewicza
maja@amu.edu.pl

Simone Schiedermaier (red.)

**LITERATURVERMITTLUNG. TEXTE, KONZEPTE, PRAXEN IN
DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE UND DEN FACHDIDAKTIKEN
DEUTSCH, ENGLISCH, FRANZÖSISCH**

IUDICIUM VERLAG, MÜNCHEN 2017, 273 SS.

Napisana pod redakcją Simone Schiedermaier i wydana w 2017 roku przez monachijskie wydawnictwo Iudicium pozycja *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch* [Nauczanie literatury. Teksty, koncepcje, praktyki w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego oraz przedmiotów język niemiecki, język angielski, język francuski] jest pokłosiem międzynarodowej konferencji naukowej poświęconej roli literatury w nauczaniu języków obcych w perspektywie interdyscyplinarnej i międzykulturowej, która odbyła się w dniach 22-24.10.2015 w Kolegium Nauk Alfrieda Kruppa w Greifswaldzie. Książka składa się ze wstępu, trzech głównych części tematycznych, z których każda liczy cztery rozdziały, oraz noty o autorach.

Część pierwsza, *Deutsch als Fremdsprache* [Język niemiecki jako obcy], zawiera teksty odnoszące się do różnorodnych aspektów wykorzystania literatury na zajęciach języka niemieckiego jako obcego oraz w kształceniu przyszłych nauczycieli tegoż języka. Otwiera ją rozdział autorstwa Simone Schiedermaier poświęcony próbie odpowiedzi na pytanie, dlaczego, w jaki sposób i z jakiej literatury należy korzystać na zajęciach języka niemieckiego jako obcego. Rozważania uporządkowano według związków literatury z nauczaniem gramatyki, nauczaniem o kulturze i nauczaniem międzykulturowym oraz ukazano je w ujęciu historycznym, aż po współczesne tendencje, które w sposób

klarowny zostały zarysowane w ostatnim podrozdziale. Refleksje zawarte w tekście Simone Schiedermaier stanowią doskonały punkt wyjścia do zaprezentowania kolejnych możliwości, jakie rodzą się z zastosowania literatury w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego. Michael Ewert, którego odnoszący się do literatury wielokulturowej i transkulturowej tekst przyjmuje ciekawą formę dwunastu tez, dowodzi, że literatura tego rodzaju i jej właściwa lektura mogą przyczynić się do powstania świadomości kulturowej różnorodności i stworzenia szans na harmonijną koegzystencję ludzi wywodzących się z różnych kultur i społeczeństw. Renate Riedner przedstawia stan badań nad narracyjnością i opowiadaniem na zajęciach języka obcego i drugiego oraz ukazuje opowiadanie literackie jako jedno z mediów nauczania i uczenia się języka obcego i drugiego. Almut Hille, bazując na swoich doświadczeniach z międzynarodowego seminarium dla przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako obcego, opisuje analizę tekstów autobiograficznych i dyskursów na temat pamięci i wspomniania jako metodę rozwoju uczenia się kulturowego i symbolicznego.

W dwóch pierwszych rozdziałach części drugiej zatytułowanej *Germanistik in Skandinavien* [Germanistyka w Skandynawii], podobnie jak w tekście Almut Hille, w centrum rozważań znajdują się kwestie związane z pamięcią, wspomnianiem i ich literackimi reprezentacjami. Ingvild Folkvort zajmuje się w tym kontekście „wielojęzyczną pracą wspomnieniową” pisarza Georga-Arthura Goldschmidta, a Karen Bauer i Lise Sandvik opisują przebieg i wyniki sześciotygodniowego projektu przeprowadzonego z uczniami jednej z norweskich szkół, poświęconego w swej formie cyfrowemu (literackiemu) opowiadaniu historii, a w treści – norwesko-niemieckiej historii. Dwa pozostałe rozdziały odnoszą się do uniwersyteckich zajęć języka niemieckiego jako obcego. Linda Karlsson Hammarfelt koncentruje się na ukazaniu literackich przykładów możliwości połączenia conceptów zrównoważonego rozwoju i „water writing”, a Moritz Schramm w swym tekście pod znamienym tytułem *Probleme und Perspektiven* [Problemy i perspektywy] zastanawia się nad rolą, jaka ma być przypisana literaturze w zmieniającej się rzeczywistości duńskich uniwersytetów, nastawionej na urynkowanie i „spieniężenie” wiedzy.

Fachdidaktik Deutsch, Englisch, Französisch [Dydaktyka przedmiotów język niemiecki, język angielski, język francuski] to tytuł ostatniej części książki dotyczącej zagadnień z zakresu dydaktyki literatury w różnorodnych kontekstach dydaktycznych i z różnymi grupami docelowymi, przy czym niekoniecznie chodzi o nauczanie danego języka jako obcego, o czym świadczą rozdziały pierwszy i ostatni w tej części. Ricarda Freudenberg określa nauczanie literatury jako zadanie interdyscyplinarne i opisuje seminaria kooperacyjne, łączące literaturoznawstwo z dydaktyką literatury, jako metodę przygotowania do pracy w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego jako rodzimego. Również

Markus Raith w zamykającym cały tom tekście nie odnosi się bezpośrednio do dydaktyki języków obcych, chociaż jego rozważania nad kwestiami medialno-estetycznymi, literackimi i językowymi, których podstawę stanowią obecne w mediach masowych połączenia tekstu z obrazem, można rozciągnąć na dydaktykę języków zarówno rodzimych, jak i obcych. Teksty Laurenza Volkmana i Daniela Caspari to powrót do aspektów dydaktyczno-literackich z punktu widzenia dydaktyki języków obcych. Laurenz Volkmann pisze o zmieniającym się rozumieniu literatury, a co za tym idzie również jej dydaktyki z perspektywy nauczania języka angielskiego jako obcego, a Daniela Caspari porównuje rolę i pozycję tekstów literackich na zajęciach z języków obcych przed wprowadzeniem tzw. „standardów kształcenia” oraz po ich wprowadzeniu.

Niniejsza pozycja charakteryzuje się wieloaspektowym ujęciem zagadnień dydaktyki literatury, przejrzystością i wewnętrzną spójnością w doborze i usystematyzowaniu treści. Nakładające się w niej na siebie perspektywy: międzynarodowa i interdyscyplinarna, teoretyczna i praktyczna, a także teoretyczne retrospektywy, w połączeniu z prezentowaniem najnowszych wyników badań i najbardziej aktualnych tendencji w dydaktyce literatury, sprawiają, że staje się ona ważnym źródłem wiedzy i inspiracji tak dla teoretycznych rozważań, jak i praktycznej pracy z tekstami literackimi wszystkich gatunków i epok w najróżniejszych konstelacjach dydaktycznych w dydaktyce literatury zarówno rodzimej, jak również obcej.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Małgorzata Bielicka, Bernadeta Wojciechowska	159
---	-----

ARTICLES

1. Magdalena Aleksandrak – <i>Theoretical approaches to interaction – the multifaceted character of the notion</i>	163
2. Monika Janicka – <i>The potential of feedback as a form of teacher-student interaction for enhancing the communicative language competence – the current state of research</i>	179
3. Jolanta Morytz – <i>Communication strategies in the face of language difficulties</i>	193
4. Joanna Kic-Drgas – <i>And when the student knows more? Difficult interactions in the LSP class</i>	207
5. Beata Karpińska-Musiał – <i>Academic tutorial in philology in the context of the interactive discourse in glottodidactics – critical analysis of differences and similarities</i>	217
6. Izabela Bawej – <i>Language anxiety in German language learning process</i>	235
7. Marcin Łączek – <i>The British Polish – the Polish British: achievements of the younger generation of emigrants in the mother tongue based on an analysis of General Certificate of Secondary Education (Polish)</i>	257

BOOK REVIEWS

1. Halina Widła – <i>The review of the book of Maciej Smuk „Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych”</i>	273
2. Marta Janachowska-Budych – <i>The review of the book of Simone Schiedermaier Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch</i>	277

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 2017 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>