

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 50/1

Innowacyjność w glottodydaktyce – konteksty badawcze i wdrożenia

pod redakcją

Marioli Jaworskiej
i
Magdaleny Makowskiej

Poznań – Olsztyn 2018

Redakcja

Anna Jaroszevska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor naczelny
Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – 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 Cieśllicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
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)
Mirosław 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 Wiśła (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 Zabrzu) – 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

Anna Jaroszevska
Instytut Germanistyki UW – Zakład Glottodydaktyki
ul. Dobra 55, 00-312 Warszawa
a.jaroszevska@uw.edu.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: Mariola Jaworska, Magdalena Makowska	5
---	---

ARTYKUŁY

1. Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadeta Wojciechowska – <i>Przeformułowanie jako narzędzie badawcze w akwizycji języka i glottodydaktyce</i>	11
2. Maciej Smuk – <i>Przekonania hamulcem innowacyjnego myślenia</i>	29
3. Magdalena Pieklarz-Thien – <i>Innowacja na drodze praktycznie użytecznej aplikacji? Przyczynek na rzecz dialogu pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem</i>	45
4. Joanna Zawodniak, Mariusz Kruk – <i>Wpływ świata wirtualnego Second Life na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy u studentów filologii angielskiej</i>	65
5. Jarosław Krajka – <i>Od światów wirtualnych do mediów społecznościowych – o innowacyjnym wykorzystaniu internetowych platform glottodydaktycznych w kształceniu neofilologicznym</i>	87
6. Joanna Targońska – <i>Innowacje metodologiczne – zastosowanie innowacyjnych technik elicytacji w badaniu kompetencji kolokacyjnej</i>	109
7. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska – <i>Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna na przykładzie badań własnych</i>	127
8. Wioletta Piegzik – <i>Intuicja w uczeniu się języków obcych</i>	143
9. Czesław Kiński, Jacek Łagun – <i>Nihil Novi – Content and Language Integrated Learning in England and the English by Władysław Kospoth-Pawłowski</i>	159

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM	171
--	-----

WPROWADZENIE

O innowacyjności, która w ciągu ostatnich lat stała się słowem-kluczem, powiedziano i napisano już bardzo wiele. Doceniając jej interdyscyplinarny charakter i wielopłaszczyznowość, wielokrotnie właśnie w innowacyjności upatrywano szansę na rozwiązanie wszelkich problemów. Stała się ona modna w wielu, często bardzo odległych, sferach życia: od technologii poczynając, poprzez gospodarkę, a na kulturze kończąc. Potencjał, który bez wątpienia może tkwić w działaniach o charakterze nowatorskim, wykorzystuje się także w obszarze szeroko pojętej edukacji. Potrzebę korzystania z nowatorskich rozwiązań, które w wymiarze czysto praktycznym, realizowanym np. w przestrzeni szkoły, pozwolą usprawnić i uatrakcyjnić proces kształcenia, dostrzegają m.in. nauczyciele, którzy w innowacyjności widzą szansę na jeszcze lepsze dostosowanie procesów nauczania i uczenia się do realnych potrzeb i wyzwań współczesnego świata. Postulat refleksji nad innowacyjnością, jej miejscem i rolą w edukacji podnoszą również badacze, którzy na gruncie naukowym poszukują odpowiedzi na pytanie o to, w którym momencie dane działanie faktycznie nabiera cech innowacyjności i jakie warunki należy uznać za optymalne do tego, by nowatorskie rozwiązania prowadziły do osiągnięcia projektowanych celów i usprawniały edukację. Jednym z obszarów, w którym można obserwować wpływ różnorodnych działań innowacyjnych i w którym spotykają się oczekiwania oraz działania nauczycieli i badaczy, jest glottodydaktyka.

Innowacyjność w glottodydaktyce oznacza nie tylko szansę na udoskonalenie procesu nauczania i uczenia się języków obcych, lecz także stanowi wyzwanie. Stają przed nim ci, którzy projektują, realizują i ewaluują proces kształcenia językowego. Punktem wyjścia do rozważań nad zasadnością użycia działań innowacyjnych w różnych kontekstach edukacyjnych muszą być zatem zarówno naukowa refleksja nad istotą innowacyjności, jak i próba udzielenia odpowiedzi na pytanie, czy każde działanie, w którym tkwi potencjał innowacyjności, faktycznie ją oznacza. Poważnym zagrożeniem, wobec którego stoi współczesna glottodydaktyka, jest bowiem sytuacja, w której potrzeba wprowadzania

coraz to nowych rozwiązań, podyktowana głównie dążeniem do coraz bardziej innowacyjnego kształcenia językowego, bierze górę nad racjonalnością i zasadnością takich działań. Artykułowana w różnych środowiskach potrzeba działań nowatorskich w obszarze kształcenia językowego może się przejawiać zarówno w skali makro, jak i mikro, np. na gruncie rozwiązań programowych, metodycznych czy organizacyjnych, odnoszących się do edukacji szkolnej oraz wyzwań stojących przed kształceniem na poziomie akademickim. W obu przypadkach rozwiązania o charakterze innowacyjnym mogą odnosić się do poszczególnych podsystemów, sprawności językowych, ale też do konkretnych materiałów, narzędzi czy podręczników do nauki języków obcych. Wprowadzenie innowacyjnych rozwiązań w zakresie wieloaspektowych badań glottodydaktycznych pozwala nie tylko na dokładniejszą, pogłębioną ocenę różnych zjawisk, lecz także umożliwia wielopłaszczyznowe spojrzenie na dane zagadnienie i jego interdyscyplinarną analizę. Właśnie kwestii innowacyjnych kontekstów badawczych i wdrożeń, ważnych w obszarze działań glottodydaktycznych, poświęcony jest niniejszy tom.

Tekstem otwierającym tom są rozważania autorstwa Katarzyny Karpińskiej-Szaj oraz Bernadety Wojciechowskiej zawarte w artykule *Przeformułowanie jako narzędzie badawcze w akwizycji języka i glottodydaktyce*. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że włączenie przeformułowania do repertuaru metodologicznego glottodydaktyki wymaga zdefiniowania różnic w przedmiocie i celach badawczych obu wspomnianych dyscyplin, aby uchwycić potencjał i ograniczenia narzędzia, którym jest przeformułowanie. Autorki nakreśliły horyzonty badań akwizycyjnych, zwracając uwagę na zakresy, które mogą stanowić inspirację do wytyczania i realizacji celów w obszarze nauczania/uczenia się języków obcych. Dużo uwagi poświęciły kwestii przeformułowania w badaniu złożoności językowej w języku ojczystym oraz temu, w jaki sposób posłużenie się przeformułowaniem może wpływać na profilowanie glottodydaktycznych badań nad przyswajaniem/uczeniem się języków obcych. W kontekście możliwości innowacyjnego wykorzystania przeformułowania w glottodydaktyce wskazały także na wybrane konteksty empiryczne, m.in. korpusy językowe zwartych, krótkich wypowiedzi uczniów na poziomie początkującym, korpusy językowe zawierające przeformułowane teksty dłuższe w sytuacji nauki drugiego języka obcego, przeformułowanie jako trening strategiczny na potrzeby konstruowania tekstów naukowych.

W artykule Macieja Smuka *Przekonania hamulcem innowacyjnego myślenia* autor podkreśla, iż przekonania, które ze swej istoty znajdują odzwierciedlenie w sposobie myślenia o różnych sprawach i w postawach, stają się naturalną siłą sprawczą konkretnych zachowań. Zwraca uwagę na to, że to właśnie błędne przekonania utrudniają lub wręcz uniemożliwiają wyciąganie konstruktywnych,

niestereotypowych i oryginalnych, a zatem innowacyjnych wniosków, i to one mogą być hamulcem innowacyjnego działania oraz myślenia. Zdaniem autora innowacyjność nie musi oznaczać wyłącznie działań o dużym zasięgu, a kryterium innowacyjności może spełniać nawet drobna modyfikacja czy adaptacja, która służy poprawie dotychczasowego stanu rzeczy, także w odniesieniu do małej grupy (np. klasy). Wyjaśniając rolę przekonań w kontekście tak rozumianych działań innowacyjnych, autor wskazuje na ich ogólne źródła, rodzaje i funkcje, prezentuje przekonania odnoszące się do nauki języków obcych i przedstawia wnioski płynące z badania z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza przekonań na temat nauki języków obcych.

W tekście *Innowacja na drodze praktycznie użytecznej aplikacji? Przyczynek na rzecz dialogu pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem* Magdalena Pieklarz-Thien podejmuje rozważania na temat innowacyjności i optymalizacji działań dydaktycznych na przykładzie inkorporacji i adaptacji nowszych ustaleń i wyników badań nad językiem w glottodydaktyce. Autorka poddaje dyskusji twierdzenie, iż innowacja w glottodydaktyce uwarunkowana jest przyrostem wiedzy glottodydaktycznej, odbywającym się m.in. na podstawie uzasadnionych poznawczo i metodologicznie poprawnych ujęć interdyscyplinarnych. Pieklarz-Thien uznaje język za wieloaspektowy przedmiot poznania, do którego dostęp warunkują różne perspektywy badawcze wynikające ze zróżnicowanych orientacji teoretycznych i dyscyplinarnych. Właściwe zrozumienie związku pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem jest wstępnym warunkiem podjęcia prawdziwie interdyscyplinarnych i innowacyjnych adaptacji wybranych konstruktów pochodzących z językoznawstwa w glottodydaktyce. Swoje rozważania autorka ilustruje na przykładzie obszaru badawczego z pogranicza obu dyscyplin.

Autorzy tekstu *Wpływ świata wirtualnego Second Life na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy u studentów filologii angielskiej* – Joanna Zawodniak i Mariusz Kruk – wychodzą od stwierdzenia, że sukces w nauce języka obcego jest zazwyczaj utożsamiany z osiągnięciem przez ucznia celu/celów, jaki/jakie sobie wyznaczył. Cele te wynikają z różnych motywów, które kierują uczniem. Ich spełnienie w dużym stopniu uzależnione jest od warunków, w jakich przebiega proces opanowywania języka. Wśród czynników oddziałujących na naukę języka docelowego autorzy wymieniają m.in. motywację, lęk językowy i doświadczenie nudy. Zawodniak i Kruk podejmują próbę zgłębienia sposobu, w jaki zmienne te będą się kształtować pod wpływem wizyt podmiotów badawczych w świecie wirtualnym *Second Life* (SL), uznając, że 10-letnia już obecność tej platformy na rynku glottodydaktycznym skłania do zastanowienia się nad możliwościami używania jej jako środowiska inspirującego ucznia do własnych poszukiwań i wpływającego na

jego postawę wobec przyswajanego języka. Rozważania empiryczne autorzy poprzedzają charakterystyką konstruktów motywacji, lęku językowego i nudy z perspektywy teorii złożonych systemów dynamicznych.

Jarosław Krajka, autor tekstu *Od światów wirtualnych do mediów społecznościowych – o innowacyjnym wykorzystaniu internetowych platform glottodydaktycznych w kształceniu neofilologicznym*, koncentruje się na wyzwaniach, które w obszarze kształcenia neofilologicznego powstały wraz z rozwojem e-learningu, dostrzegając w systemach i narzędziach e-learningowych możliwości uzupełnienia procesu dydaktycznego. Autor przekonuje, że jeśli w kształceniu językowym, kulturowym czy zawodowym realizowanym na odległość z powodzeniem wykorzystuje się narzędzia typu *Moodle*, *Canvas* czy *Blackboard*, spełniające rolę środków glottodydaktycznych, to warto wykorzystać możliwości realizacji procesu dydaktycznego również za pośrednictwem innych narzędzi, systemów czy platform (np. platformy *LISTiG*, *WebClass*, *ClipFlair*, *Second Life*, czy media społecznościowe). Autor prezentuje analizę porównawczą kilku wybranych systemów służących do wspomagania edukacji językowo-kulturowej oraz przygotowania zawodowego studentów neofilologii.

Innowacje metodologiczne – zastosowanie innowacyjnych technik elicytacji w badaniu kompetencji kolokacyjnej to tytuł tekstu Joanny Targońskiej, poświęconego zarówno samej kompetencji kolokacyjnej jako elementowi kompetencji leksykalnej, jak i metodologii badań tejże kompetencji. Celem artykułu jest wskazanie nowatorskiego ujęcia kompetencji leksykalnej, traktowanej jako składowa określonych podkompetencji. Autorka wychodzi od pojęcia kompetencji kolokacyjnej, akcentując szczególnie jej trójczłonowość. Następnie podejmuje się opisu metodologii badań glottodydaktycznych, ze szczególnym uwzględnieniem form elicytacji odnoszących się do metodologii zbierania danych empirycznych. W kontekście badań nad kompetencją kolokacyjną autorka poddaje krytycznej analizie stosowane dotychczas techniki elicytacji oraz narzędzia badawcze służące zbieraniu danych empirycznych. W ostatniej części rozważań wskazuje także na innowacyjne techniki elicytacji umożliwiające uchwycenie kompetencji kolokacyjnej w jej trójczłonowości.

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska w tekście *Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna na przykładzie badań własnych* przedstawia urządzenie – okulograf, który może stanowić istotne wsparcie aparaturowe badań z obszaru humanistyki, w tym lingwistyki i glottodydaktyki. Na podstawie własnych badań, w których uczestniczyli m.in. uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dysleksja), autorka wykazuje, że w przypadku podręczników do nauki języków obcych istotne z punktu widzenia procesu nauczania/uczenia się i jego efektywności są następujące czynniki: rozmieszczenie konkretnych elementów materiału w odpowiednich miejscach, kolor tła tekstu,

kształt i kolor czcionki, sposób wyróżniania fragmentów tekstu oraz sposób realizacji poleceń i pracy z materiałem. Mając na uwadze osobę uczącego się, który jest odbiorcą finalnym podręcznika, autorka rekomenduje wykorzystanie takich narzędzi jak okulograf do poznania możliwości percepcyjnych ucznia i jego zachowań wzrokowych oraz takie dostosowanie do nich układu proponowanych materiałów, aby wspomóc m.in. osoby ze zdiagnozowaną dysleksją.

W tekście *Intuicja w uczeniu się języków obcych* Wioletta Piegzik zajmuje się zagadnieniem intuicji językowej jako dyspozycji mentalnej umożliwiającej rozwiązywanie pojawiających się trudności językowych lub podejmowanie decyzji językowych w sposób szybki i spontaniczny, czyli taki, który nie obciąża systemu poznawczego. Zdaniem autorki intuicja językowa należy do zjawisk, które wymagają pogłębionej refleksji badawczej. Swoje rozważania rozpoczyna od przedstawienia różnych definicji pojęcia intuicji językowej obecnych na gruncie językoznawstwa i dydaktyki językowej. Na podstawie przeprowadzonej analizy prezentuje zestawienie, którego celem jest ukazanie różnic pomiędzy działaniami intuicyjnymi, automatycznymi oraz kontrolowanymi, czyli świadomymi. Podejście to ma służyć lepszemu uchwyceniu specyfiki intuicji językowej oraz wskazaniu jej roli w procesie uczenia się języka oraz komunikowania. W końcowej części artykułu autorka koncentruje się na sposobie działania intuicji językowej i prowadzi rozważania nad tym, które czynniki można uznać za sprzyjające intuicji i ją uaktywniające.

Czesław Kiński i Jacek Łagun, autorzy tekstu *Nihil Novi – Content and Language Integrated Learning in “England and the English”* by Władysław Kospoth-Pawłowski, podejmują temat zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego i jego miejsca w programach nauczania języków obcych w wielu krajach. Autorzy podkreślają, że w nowoczesnych podręcznikach można odnaleźć całe sekcje poświęcone w całości CLIL oraz elementy tego typu kształcenia w lekcjach poświęconych nauczaniu gramatyki i leksyki. W swoich rozważaniach odnoszą się do wydanego w Polsce w roku 1930 podręcznika *England and the English* Władysława Kospoth-Pawłowskiego, uznając go za pozycję nowoczesną i wyprzedzającą swoje czasy pod względem myśli metodycznej. Kiński i Łagun wykazują, że to, co współcześnie określa się jako innowację, w praktyce często oznacza wprowadzenie do dydaktyki mainstreamowej elementów obecnych w dydaktyce także wcześniej, ale prezentowanych w innej, uwspółcześnionej formie.

Mamy nadzieję, że artykuły zamieszczone w niniejszym numerze spotkają się z Państwa zainteresowaniem i staną się inspiracją do dalszych poszukiwań. Życzymy Państwu przyjemnej lektury.

Mariola Jaworska
Magdalena Makowska

Katarzyna Karpińska-Szaj

Instytut Filologii Romańskiej UAM

kataszaj@amu.edu.pl

Bernadeta Wojciechowska

Instytut Filologii Romańskiej UAM

bewoj@amu.edu.pl

PRZEFORMUŁOWANIE JAKO NARZĘDZIE BADAWCZE W AKWIZYCJI JĘZYKA I GLOTTODYDAKTYCE

Reformulation as a research instrument in language acquisition and language education studies

The subject of this article is the use of reformulation, the instrument of language acquisition research, in studies on language teaching and learning. Incorporating reformulation into the methodological repertoire of language education research requires a clear definition of differences in the subject-matter and in objectives of research between the two disciplines, in order to clearly capture the potential and limitations of this tool. This article will consider the innovative potential of reformulation at both the research level and the didactic level, at various stages of development of communicative competencies in a foreign language.

Keywords: research perspective, language acquisition, interdisciplinarity in language education studies, reformulation

Słowa kluczowe: perspektywa badawcza, akwizycja języka, interdyscyplinarność w glottodydaktyce, przeformułowanie

1. Uwagi wstępne

Glottodydaktyka jako stosunkowo młoda dziedzina nauki prowadzi ciągłą refleksję nad własną metodologią badań. W tej metaglottodydaktycznej refleksji jest również miejsce na krytyczną analizę metod badawczych stosowanych w dziedzinach pokrewnych oraz na rozważenie możliwości i warunków zapożyczenia wybranych narzędzi dla celów sobie właściwych. Przedmiotem niniejszego artykułu jest wykorzystanie w glottodydaktyce narzędzia stosowanego w badaniach nad akwizycją języka, jakim jest przeformułowanie. Włączenie przeformułowania do repertuaru metodologicznego glottodydaktyki wymaga wyraźnego zdefiniowania różnic w przedmiocie i celach badawczych obu wspomnianych dyscyplin tak, by wyraźnie uchwycić potencjał i ograniczenia tego narzędzia.

Badania nad akwizycją języka pierwszego dążą do rozwijania wiedzy o nabywaniu językowych kompetencji komunikacyjnych na kolejnych etapach rozwoju poznawczego dziecka. Skupiają się one na uchwyceniu, opisie i wyłonieniu specyfiki powiązań między osobowymi (wrodzonymi) procesami budowania języka w funkcji komunikacyjnej i reprezentatywnej z czynnikami zewnętrznymi (społeczno-kulturowymi). Badawczym programem glottodydaktyki jest natomiast rozwój językowych kompetencji komunikacyjnych uczących się języka obcego. Zważywszy na kontekst uczenia się/nauczania, rozwijanie kompetencji zależne jest od stymulacji językowej i osobistych celów uczenia się, a także od potencjału językowego/poznawczego osoby uczącej się wynikającego z uprzednich doświadczeń uczenia się języków w ogóle (języka ojczystego, a także kolejnych języków obcych). Wspólne natomiast dla akwizycjonistów i glottodydaktyków jest pytanie, jak użytkownik języka konceptualizuje formę i znaczenie, żeby móc stworzyć wypowiedzi zgodne z normami społecznego komunikowania (gatunki i typy dyskursu) obowiązującymi w danej sytuacji.

Wspomniana wyżej bliskość problematyki, jaką zajmuje się akwizycja języka, uzasadnia inspiracje badawcze w glottodydaktyce, z poszanowaniem odrębności i specyfiki obu tych dyscyplin. W naszym rozumieniu inspiracje te nie powinny polegać na bezpośrednim wykorzystaniu wyników w nowym/inym kontekście czy też na nowym/inym odczytaniu wniosków z badań osiągniętych analogicznymi metodami i narzędziami. Mogą one natomiast dotyczyć śledzenia i analizy stawianych pytań badawczych oraz narzędzi używanych w dociekaniach nad przyswajaniem języka w perspektywie wyzwania uczenia się/nauczania języków obcych w konkretnych sytuacjach dydaktycznych. Wydaje się, że takie podejście upoważnia do mówienia o interdyscyplinarności badań glottodydaktycznych w przeciwieństwie do „wielodyscyplinarności” dziedziny, wynikającej li tylko ze złożoności przedmiotu, jakim jest język/dyskurs w procesie

przyswajania/uczenia się¹. W duchu tak właśnie rozumianej interdyscyplinarności postaramy się wykazać pożytek, jaki może płynąć dla glottodydaktyki ze śledzenia badań akwizycyjnych, w tym przypadku wykorzystujących przeformułowanie jako narzędzie badawcze. Refleksji nad celami i metodologią badań towarzyszyć będą przykłady ich eksploracji prowadzonych w ramach międzynarodowego projektu *La complexité linguistique de 6 à 14 ans. Acquisition, production, traitement* koordynowanego przez Claire Martinot z Paryskiej Sorbony².

2. Horyzonty badań akwizycyjnych

Najogólniej rzecz ujmując, w badaniach akwizycyjnych widoczne są dwie perspektywy: językoznawcza, skupiona na analizie materiału językowego pozyskiwanego w produkcji werbalnej dzieci na kolejnych etapach ich rozwoju (analiza danych opiera się głównie na tzw. modelach matematycznych inspirowanych pracami językoznawczymi) i kognitywna/społeczna, skupiona na procesach generujących obserwowane zachowania językowe. Studia te odnoszą się bardziej do modelu biologicznego, a następnie także do modelu społeczno-kulturowego człowieka i łączą język z procesami umysłowymi. Tak złożona materia powoduje rozmaite trudności metodologiczne związane z jednej strony z organizacją i etyką badań (zob. Sopata, 2013), z drugiej zaś z doбором jasných, weryfikowalnych kryteriów analizy danych empirycznych.

Wczesna teoria imitacji inspirowana behawioryzmem wyjaśniała nabywanie języka głównie w zakresach fonologicznym i leksykalnym. Jak wiadomo, wyjaśnienia te wzbudziły szereg kontrowersji, choć ich bezsprzecznym osiągnięciem jest zwrócenie uwagi na znaczenie jakości i ilości danych wejściowych (*input*) jako warunku koniecznego do przyswajania języka. Natomiast badania inspirowane językoznawstwem skupiały się przede wszystkim na nabywaniu kompetencji gramatycznej w odniesieniu do wrodzonych zdolności językowych. Perspektywa językoznawcza wywodząca się z tradycji generatywnej zakłada istnienie kolejnych etapów rozwoju języka, których dynamika jest determinowana wiekiem oraz jakością i ilością stymulacji językowej (ekspozycji na dane wejściowe). Według modeli inspirowanych językoznawstwem generatywnym,

¹ Interdyscyplinarność, wielodyscyplinarność i autonomia glottodydaktyki są szeroko dyskutowane w 34 numerze czasopisma „Neofilolog” pod redakcją Haliny Widły (2010) poświęconemu w całości tej problematyce.

² Projekt ten jest zadaniem badawczym grupy *Sens Texte Informatique Histoire* z Uniwersytetu Paris Sorbonne. Celem projektu jest zebranie korpusu językowego i określenie na jego podstawie potencjału językowego w poszczególnych przedziałach wiekowych dzieci zgodnie z hipotezą, wg której nabywanie języka ojczystego przez dziecko odbywa się w toku przeformułowań wypowiedzi cudzych.

dziecko ma być wyposażone w uniwersalne własności języka, a docierające do niego bodźce mają za zadanie ich specjalizację w obrębie danego języka.

Badania akwizycyjne nurtu kognitywistycznego, mające na celu zbudowanie modelu języka (utożsamionego z gramatyką), według którego dziecko rozwija swoje językowe kompetencje, zasadzają się na twierdzeniu, że przyswajanie języka jest „łańcuchem kolejnych rozszerzeń gramatyki dziecka, która się stopniowo wyłania z interaktywnych działań komunikacyjnych” (Tabakowska, 2016: 107), język stanowi zaś tworzący sieć wzajemnych współzależności inwentarz jednostek symbolicznych o różnym stopniu złożoności. W obszarze badań językoznawczych sytuujących się w tym nurcie, gramatyka kognitywna opisana przez Ronalda Langackera (2009) definiuje jednostki języka jako połączenie dwóch biegunów – semantycznego (znaczeniowego) i fonologicznego (formy), co oznacza, że formy nie można badać w oderwaniu od znaczenia, a między elementami sieci jednostek istnieje swoista symbolizacja (powiązanie składnika fonologicznego i semantycznego), kategoryzacja (porządkowanie jednostek według zasady „od ogółu do szczegółu”) i integracja (tworzenie złożonych jednostek symbolicznych w efekcie rutynizacji). Użytkownik języka, kierując się celem i kontekstem komunikacyjnym, tworzy wypowiedzi językowe w kategoriach wyboru z repertuaru jednostek symbolicznych, jakie mu oferuje język. Charles Fillmore, Kolberg i William Croft (za Tabakowska, 2016: 104) w swojej gramatyce konstrukcji zajmują się natomiast dynamicznym procesem rozumienia języka, w którym konstrukcje językowe zawierają jednocześnie informację syntaktyczną, semantyczną i pragmatyczną. Z tego właśnie powodu interesujący dla badań akwizycyjnych jest szczególnie ostatni okres inspiracji kognitywistyką, który przyniósł zwrot ku konstruktywizmowi w podejściu do leksykonu i gramatyki oraz integrację pojęciową na poziomie wyrażania i struktur gramatycznych (tamże: 112, zob. także Konderak, 2016: 535-545).

Rzecz w takich dziedzinach językoznawstwa jak pragmatyka czy analiza dyskursu doprowadził do rozszerzenia zainteresowań badawczych o kontekst społeczny. Przedmiotem badania nie jest już wyłącznie nabywanie składni czy leksyki, ale ich umiejętne wykorzystanie w różnych typach dyskursu czy rodzajach interakcji. W nurcie badań nad społeczno-pragmatyczną teorią akwizycji języka szczególnie istotne są prace amerykańskiego psychologa rozwojowego, Michaela Tomasello (2003, 2009), który opisuje rodzaje zdolności poznawczych koniecznych do budowania języka: odczytywanie intencji, ustalenie relewancji, zmiany ról, rozpoznawanie prawidłowości i gramatyzację. Nośnikami intencji komunikacyjnej są wypowiedzi jako całości, z których dziecko abstrahuje mniejsze jednostki. Aby tak się stało, konieczna jest wspólna (połączona) uwaga (ang. *joint attention*) ukierunkowana na intencjonalność, różnorodność postrzegania i (w konsekwencji) interpretacji rzeczywistości pozajęzykowej. Badacze tego nurtu

zwracają także uwagę na wpływ języka (zwłaszcza struktur gramatycznych) na sposób wyrażania znaczenia³. Coraz wyraźniej formułowane jest też przekonanie, że rozwój niektórych kompetencji w języku pierwszym, w tym szczególnie metajęzykowych i metadyskursywnych, może być bardzo różny u poszczególnych dzieci w zależności od zwyczajowych sposobów komunikowania w otoczeniu dziecka: rodzinie, kulturze, kontekście społecznym (zob. Le Cunff, 2008). Ustalenie to powoduje przesunięcie punktu ciężkości z ujmowania nabywania języka wyłącznie jako przetwarzania danych obecnych w otoczeniu w kierunku uwzględnienia perspektywy społeczno-kulturowej tego procesu.

Choć podejścia badawcze nurtu kognitywistycznego i społeczno-pragmatycznego zmierzają do wyjaśnienia procesu akwizycji języka, badając poszczególne zakresy budowania językowych kompetencji komunikacyjnych, jak dotąd, nie dostarczyły wizji całościowego modelu odnoszącego się do dynamiki oddziaływania i indywidualnego kształtowania wrodzonego potencjału poznawczego dziecka oraz społeczno-kulturowych i lingwistycznych czynników środowiska. Wnioski z badań dotyczą bowiem różnorodnych kontekstów analizy, a każda z przytoczonych wyżej perspektyw naświetla proces akwizycji języka w wybranym aspekcie.

Zmiana teoretycznej perspektywy, zgodnie z którą wiedza gramatyczna jest wrodzona, na perspektywę, w której gramatyka języka abstrahowana jest z użycia, zbliża najbardziej pola badawcze akwizycji języka pierwszego i nauki języka drugiego (zob. Chenu, Jisa, 2009). Nie oznacza to jednak, że można oczekiwać usystematyzowanej teorii jako uniwersalnego i zarazem w pełni aplikowanego w badaniach pokrewnych paradygmatu naukowego (zob. także Dakowska, 2001). Trudno jest bowiem opisać proces akwizycji jako całość dynamicznie zmieniającej się konfiguracji zindywidualizowanych wpływów społeczno-kulturowych. Poszczególne elementy potencjalnego modelu przyswajania języka mogą jednak opisywać jego struktury na poszczególnych etapach rozwoju dziecka. Właśnie w tym zakresie badania akwizycyjne mogą stanowić inspirację do poszerzania i specyfikacji poszukiwań dla celów wytyczonych w dziedzinie nauczania/uczenia się języków.

³ Zgodnie z obserwacjami z badań Dana Slobina (1985), czyli myślenia uruchomianego ze względu na wymogi kodu językowego w przyswajaniu języka, dzieci uczą się także specyficznych sposobów myślenia dla mówienia. Niektóre znaczenia kształtują się niezależnie od kategorii danego języka i są kwalifikowane jako znaczenia przedjęzykowe mobilizujące dziecko do poszukiwania językowej formy jego wyrażania. Jednak akwizycja znaczeń nie może być przypisywana jedynie do uprzednio ukształtowanych pojęć, na co wskazały m.in. badania Melissy Bowerman (2003). Kategorie języka otoczenia współwpływają jednak na kategorie semantyczne u dzieci, a faza przyswajania znaczeń specyficznych dla języka może pojawić się nawet na etapie przedśłownym, zob. także podsumowanie tych badań w publikacji Piotra Konderaka (2016).

3. Przeformułowanie w badaniu złożoności językowej w języku ojczystym

Nakreślone wyżej obszary badawcze akwizycji pozwalają lepiej uchwycić specyfikę wspomnianego już we wstępie międzynarodowego projektu, a także przybliżyć dylematy metodologiczne właściwe dla badań akwizycyjnych. Poniżej przedstawiamy pokrótce metodologię projektu, by pokazać, w jaki sposób jej zastosowanie w badaniach akwizycyjnych zostało wykorzystane – zmodyfikowane i poszerzone na potrzeby badań glottodydaktycznych.

Prowadzone na Sorbonie pod kierunkiem Claire Martinot wieloletnie badania akwizycji struktur językowych u dzieci w różnych przedziałach wiekowych opierają się na językoznawczym modelu analizy, dla którego podstawą jest dystrybucjonizm w ujęciu Zelliga Harrisa (2007 [1988]). Na potrzeby badania złożoności językowej w języku pierwszym opracowano protokół badawczy, który zasadza się na przeformułowaniu opowiadania (zob. Martinot, 2016). By zbliżyć się do naturalnej sytuacji komunikacyjnej, złożone predykcje zostały wkomponowane przez badaczy w opowiadanie, które, po jednorazowym wysłuchaniu, dzieci odtwarzały ustnie. Zebrane dane poddano transkrypcji i następnie analizowano pod kątem typów przeformułowań (operacji językowych) i stopnia złożoności wykorzystanych struktur językowych. Przedmiotem analizy były więc zmiany w sposobie traktowania danych wejściowych (*inputu*) w wypowiedziach dzieci (*outputcie*). Przeformułowanie w omawianym projekcie zdefiniowano jako „proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w stosunku do tej wypowiedzi. Modyfikacja może dotyczyć poziomu leksykalnego, składniowego lub semantycznego” (Martinot, 2012 [1994]: 65)⁴. Tak rozumiane przeformułowanie odnosi się do procesów wewnątrzjęzykowych z pominięciem ich kognitywnych uwarunkowań. Chociaż

⁴ Przeformułowanie jako narzędzie badawcze w akwizycji języka jest przede wszystkim wykorzystywane w metodach eksperymentalnych opartych na konkretnych hipotezach dotyczących ilości i jakości struktur językowych w wypowiedziach dzieci na kolejnych etapach rozwojowych, uzyskanych na podstawie materiału wyjściowego. W całościowym opisie procesu przyswajania języka użycie przeformułowania jako narzędzia badawczego nie jest jednak wystarczające, gdyż dane eksperymentalne mogą świadczyć o jakości produkowanych wypowiedzi, lecz nie tłumaczą procesów rozumienia/pojmowania języka. Oczywiście, można przeformułowane wypowiedzi dzieci interpretować także pod kątem procesów poprzedzających ich produkcję, ale implikuje to stawianie kolejnych hipotez wymagających weryfikacji eksperymentalnej. *Notabene*, taką weryfikacją na potrzeby budowania świadomości językowej (i w konsekwencji uczeniowej) w badaniach glottodydaktycznych może być dialog dydaktyczny/wywiad z uczniem po wykonaniu zadania. Jednak cele tych badań mają swoją odmienną specyfikę (zob. 3).

kognitywne aspekty tych procesów nie były przedmiotem modelowania w inkryminowanym projekcie, przyjęto za Lwem Wygotskim (1989 [1934]), że dziecko nie imituje, ale korzysta w twórczy, sobie właściwy sposób z obecnych w otoczeniu danych. Oznacza to pomijanie jednych elementów, wybieranie lub przekształcanie innych i wreszcie wykorzystanie ich w swojej własnej wypowiedzi. Założono, że różnica między tekstem dostarczonym a tekstem wytworzonym daje wgląd – częściowy – w możliwości i w zasoby językowe dziecka, ich złożoność i rozległość.

Analizę otrzymanych danych prowadzono każdorazowo w granicach poszczególnych predykcji, na które podzielono uprzednio tekst wyjściowy i analogicznie tekst przeformułowany⁵. Przyjęta jednostka analizy miała więc charakter *stricte* językowy, a nie tekstowy czy, jeszcze szerzej, dyskursywny. Eksploracja zebranego materiału odbywała się pod kątem prymarnych jednostek języka (przede wszystkim leksyki i składni) z pominięciem ich funkcji tekstowej i dyskursywnej. Przyjęte rozwiązania były spójne z celem badania, jakim była diagnoza używanych w różnych grupach wiekowych struktur pod kątem ich złożoności językowej, a nie spójności czy dyskursywnej adekwatności wypowiedzi. Te metodologiczne wybory odzwierciedlają także kategorie przeformułowań wyróżnione przez zespół badawczy, które zostały zebrane w zestawieniu 1.

Zestawienie 1.

powtórzenia ⁶			
zmiany znaczenia			
ZMIANY LEKSYKALNE	parafrazy semantyczne i interpretacyjne	parafrazy formalne (restrukturyzacje i transformacje)	ZMIANY MORFO- SKŁADNIOWE
	parafrazy analityczne leksykalne	parafrazy analityczne składniowe	
	parafrazy syntetyczne leksykalne	parafrazy syntetyczne składniowe	

⁵ Np. pierwsza sekwencja opowiadania wyjściowego została podzielona na 4 proste predykcje:

[P1a] Pani weszła na szkolne podwórkę

[P1b] później niż zwykle

[P2a] Trzymała za rękę dziewczynkę

[P2b] której nikt dotąd nie widział

⁶ Z punktu widzenia badań akwizycyjnych, zaliczenie *powtórzeń* do kategorii przeformułowań jest uzasadnione koniecznością mobilizacji przez dziecko posiadanych zasobów poznawczych i językowych w momencie werbalizacji.

Typologia przeformułowań została przeprowadzona ze względu na rodzaj parafrazy (powtórzenie, zmiana znaczenia, analiza czy synteza) materiału wyjściowego, a także ze względu na główny obiekt językowy tego przeformułowania (leksykalny, syntaktyczny). Przeformułowania wg „modelu” miały charakter mikrostrukturalny i poza powtórzeniami, wyróżnione kategorie rozdzielały aspekt gramatyczny (strukturę morfosyntaktyczną) od aspektu semantycznego (w tym interpretacyjnego).

Zastosowanie wyłonięnego w toku badań teoretycznych modelu przeformułowania językoznawczego wymagało jednoznacznego przypisania przekształceń dokonanych przez dzieci albo do kategorii semantycznej, albo do kategorii gramatycznej. W przypadku gdy dana parafraza nosiła znamiona zintegrowanej modyfikacji w obu kategoriach, badacz musiał zdecydować, która z operacji jest dominująca. Posłużmy się przykładem, by unaocznić opisaną tu trudność w klasyfikacji materiału. Wiele dzieci przeformułowało predykcję [P2b] *której nikt dotąd nie widział* za pomocą przymiotnika „nowa”: [...] *że dziewczynka była nowa* (np. Natalia, 6 lat). Przykład ten zakwalifikowano jako parafrazę syntetyczną składniową. Można jednak stwierdzić, że wyrażenie „nowa dziewczynka”, lub „nowa uczennica” ma również charakter interpretacyjny w stosunku do tekstu wyjściowego i do całego opowiadania, które dotyczy życia szkolnego, i z tego powodu mogłoby zostać zakwalifikowane jako parafraza syntetyczna semantyczna. Tego rodzaju napotkane dylematy metodologiczne zwracają uwagę na złożoność procesu przeformułowania oraz uświadamiają zakres redukcji, jakim jest on poddawany ze względu na zastosowany protokół badawczy. Wątpliwości te nie mogą pozostać bez konsekwencji dla wyciąganych wniosków.

Metaforycznie rzecz ujmując, robiąc „fotografię” danego przedmiotu wiekowego (6, 8, 10 i 12 lat) otrzymano zbiór fotografii odzwierciedlających wyłącznie przyrost/zmianę kompetencji ściśle językowych, wyłonięnych w przeformułowaniach dzieci. Ich zestawienie pokazało więc zachowania językowe, abstrahując od uwarunkowań wewnętrznych dziecka i celów przeformułowania. Wyniki projektu paryskiego wydają się z wielu względów wartościowe, pozwalają nie tylko wskazać na istotne różnice w złożoności wypowiedzi dzieci w zależności od wieku, lecz także dają podstawy do sformułowania pewnych tendencji ogólnych w sposobie wykorzystania materiału wyjściowego przez dzieci w swojej własnej wypowiedzi⁷. Ograniczenie do obserwowalnych zachowań językowych i unikanie spekulowania o wewnętrznych procesach kognitywnych zdaje się gwarantować obiektywizm. To jednak, co stanowi o atrakcyjności tej

⁷ M.in. polegają one na dążeniu do syntezy, oderwaniu się od tekstu i wykorzystywaniu środków językowych, które nie są obecne w tekście. Ze szczegółowym omówieniem badania oraz wnioskami można zapoznać się w Martinot i in. (2018).

metodologii, stanowi też o jej słabości, szczególnie jeśli chcemy dowiedzieć się nie tyle tego, jakie są zachowania językowe dzieci, ale dlaczego zachowują się w taki czy inny sposób i jakie ma to znaczenie dla rozwoju ich kompetencji językowych. Kompetencje językowe odnoszą się wszak do używanych struktur o różnym stopniu złożoności, ale i do dyskursu (a więc do języka jako środka używanego zawsze w mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych formach komunikacji i w pewnym stopniu wybieranych na podstawie odnośnej normy społecznej). Pojawia się zatem konieczność połączenia poczynionych obserwacji i rozważenia ich bardziej całościowo w stosunku do całego tekstu i zdolności poznawczych dziecka. W tym ostatnim aspekcie niezbędne wydaje się też lepsze rozpoznanie charakterystyki dyskursywnej (a nie tylko językowej) zaproponowanego do przeformułowania tekstu, a także uchwycenie istotnych parametrów sytuacji odtwarzania oraz postrzegania tejże (role, cele itd.) przez dzieci jako determinującej w dużym stopniu ich wybory językowe. Oznacza to, że w analizie odtworzonego opowiadania można, a wręcz należy wziąć pod uwagę poziom kompetencji narracyjnej (znajomość tekstu w odniesieniu do gatunku dyskursywnego), etapu rozwojowego dziecka (rozwój poznawczy – pojemność pamięci, sterowanie uwagą), celu odtwarzania czy stopnia zaangażowania w zadanie. W perspektywie rozwoju poznawczego dziecka ciekawe jest też pytanie, w jaki sposób interakcje z dzieckiem na temat przeformułowań wpływają na rozwijanie jego świadomości językowej jako użytkownika dyskursu w określonej sytuacji. I wreszcie, z pedagogicznego punktu widzenia, cenne byłoby rozpoznanie, w jaki sposób wykorzystać przeformułowania dla rozwoju poznawczego i językowego dzieci w ich edukacji. Siłą rzeczy wkraczamy więc na teren kognitywistyki, a zwłaszcza jej ostatniej, interakcyjnej odsłony; ale tylko z pozoru wydawać by się mogło, że odpowiedzi na wątpliwości interpretacyjne danych uzyskanych w przytoczonym powyżej badaniu dostarczy model inspirowany językoznawstwem kognitywnym. Nie wystarczy bowiem dodać do poczynionych obserwacji uzupełnień proponowanych przez językoznawstwo kognitywne (czyli poszerzyć badania o te aspekty), choćby dlatego że metodologia powinna odpowiadać hipotezom badawczym, a te w obu przypadkach są różne.

Krytyczna ocena procedury badawczej dokonana *ex post* może być inspiracją do jej innowacyjnego (bo w nowej roli nauczania/uczenia się) profilowania w glottodydaktyce. Dokonana analiza zwraca uwagę na potencjał przeformułowania nie tylko jako narzędzia eksperymentalnego, lecz także jako indywidualnej strategii rozwoju językowego w kontakcie z wypowiedziami innych. Właśnie ze względu na tę charakterystykę przeformułowanie może być atrakcyjne dla glottodydaktyki pod warunkiem, że zostanie ono przededefiniowane w ramach protokołów badawczych podporządkowanych celom badawczym glottodydaktyki.

4. Przeformułowanie a profilowanie badań nad przyswajaniem/uczeniem się języka w glottodydaktyce

W perspektywie glottodydaktycznej identyfikacja pojawiających się w języku dzieci rodzajów przeformułowań / struktur językowych jest niewystarczająca, choćby dlatego że nie odzwierciedla specyfiki zadania językowego, jakie stawia nauczyciel, i postrzegania tego zadania przez ucznia. Wypracowane w perspektywie akwizycyjnej (a więc zarazem w pierwszym przytoczonym wyżej projekcie) narzędzia analizy pozwalają *ex negativo* dostrzec elementy, które umykają ich opisowi, a które mogą w danej sytuacji mieć znaczenie dla sposobu działania dziecka/ucznia i jego poznawczych skutków.

Przy aktualnym stanie wiedzy truizmem staje się stwierdzenie, że dydaktyka języków obcych nie może się ograniczyć do rozwijania interjęzyka (gramatyki i leksyki) i jego proceduralizacji. Jej celem jest opracowanie takich instrukcji nauczycielskich i zaproponowanie takich technik pracy, które pozwolą uczniowi działać dwutorowo: z jednej strony wyabstrahować z kontekstu pewne reguły gramatyczne i leksykalne, z drugiej zaś zachować ślad ich użycia w dyskursie i stopniowo rekonstruować normy zachowań dyskursywnych właściwe dla różnych gatunków. Efektem końcowym jest zdobycie umiejętności stosowania tych norm w odniesieniu do własnych intencji w komunikacji w języku obcym.

Jeśli przyjmiemy, że reguła językowa dotyczy poziomu zdania, a więc zasad łączenia elementów niższego rzędu oraz że norma dyskursywna określa sposoby doboru i budowania znaczenia *in situ*, to uświadomimy sobie wagę ich zintegrowanego nauczania w kształceniu kompetencji komunikacyjnych w języku obcym. Nasze wcześniejsze badania (Karpińska-Szaj, Wojciechowska, 2015) pozwalają sądzić, że uwzględnienie przez ucznia charakterystyki dyskursywnej wypowiedzi może nie tylko skutecznie wspomagać jego wysiłki w nabywaniu wiedzy gramatycznej, lecz także przyczyniać się do rozwijania umiejętności obserwacji metadyskursywnej i metakognitywnej, wspierając tym samym bardziej systematyczne i ukierunkowane pozyskiwanie zasobów językowych⁸. Dzieje się tak wtedy, gdy proponowany do przeformułowania tekst posiada autentyczne cechy gatunkowe oraz gdy elementy językowe są świadomie przetwarzane w powiązaniu z odnośnymi schematami dyskursywnymi. W tym kontekście kompetencje dyskursywne ucznia nabyte w języku ojczystym i innych znanych już językach zyskują miano cennych zasobów w nauce kolejnego języka.

⁸ Taką współzależność kompetencji językowej i kompetencji dyskursywnej wykazano w konkretnej sytuacji uczenia się/nauczania podsystemu morfosyntaktycznego przez początkujących studentów filologii romańskiej w badaniu opisanym przez autorki w 2015 roku (Karpińska-Szaj, Wojciechowska, 2015).

Idąc krok dalej, trzeba powiedzieć, że w perspektywie glottodydaktycznej istotne jest uchwycenie indywidualnej dynamiki takiego właśnie uczenia się oraz czynników, które je kształtują, tak by możliwe było stworzenie odpowiednich warunków i zadań dla ich zaistnienia. Diada nauczanie/uczenie się wskazuje na łączność między tymi dwiema stronami „glottodydaktycznego medalu”. To właśnie w tej relacji między uczniem a nauczycielem, wzajemnym postrzeganiu przez nich swoich ról i zadań, należy rozważać dobór materiału wejściowego (tutaj rozumianego jako modele dyskursywne) oraz zadania (jego przeformułowania w celach kształceniowych i badawczych). Stwarza to także możliwość rozpoznania indywidualnych ścieżek rozwoju ucznia, wyjaśnienia ich specyfiki i zmienności jako podstawy do opracowania sposobów ich terapeutycznego i dydaktycznego kształtowania.

Tak określona problematyka implikuje porzucenie statystyki i usytuowanie się w obszarze badania w działaniu. Badanie w działaniu, łącząc cele dydaktyczne i badawcze w ramach wspólnej sekwencji zadań, stwarza warunki do elastycznego dostosowywania kolejnych etapów dydaktyczno-badawczych do zmieniających się potrzeb i możliwości uczniów, pozwalając jednocześnie na obserwację procesu, a nie tylko wyników.

5. Przeformułowanie w badaniach nad przyswajaniem i uczeniem się języków obcych

W doprecyzowaniu glottodydaktycznej funkcjonalności przeformułowania może pomóc przegląd badań inspirowanych akwizycją w dydaktyce. Technika przeformułowania była i wciąż jest przedmiotem zainteresowania badawczego i to zarówno w akwizycji języka nauczania (fr. *langue de scolarisation*) w kontekście szkolnym (zob. Lahire, 1992; Le Cnuff, 2008), jak i w kontekście nauczania języka obcego (np. Swain, 1985, 1995; Swain, Lapkin, 2002).

W odniesieniu do języka nauczania przedmiotów szkolnych w ostatnich latach kładzie się nacisk na rozwijanie języka w funkcji poznawczej oraz ustalenie warunków celowego wykorzystania przeformułowania przez uczniów i nauczycieli, jako techniki wspomagającej konceptualizację. W tej perspektywie bada się interakcje dydaktyczne pod kątem rodzaju przeformułowań nauczyciela, ich roli we wzmacnianiu pozytywnych zachowań językowych uczniów, stymulowaniu ich działań metajęzykowych. Początkowo skoncentrowane na wzbogacaniu składni i leksyki badania te ewoluują w kierunku jednostek wyższego rzędu (tekstowych, dyskursywnych), a także włączają w orbitę swoich zainteresowań problematykę rozwijania umiejętności metadyskursywnych w odniesieniu do dyskursu szkolnego.

Drugi wspomniany obszar badań sytuuje się w obrębie SLA (ang. *Second Language Acquisition*). Jest on znacznie szerszy i ma już długą tradycję. Swoimi korzeniami sięga do koncepcji Stephena Krashena (1977, *input hypothesis*) rozwijanej

później i weryfikowanej przez Richarda Schmidta (1990, *noticing hypothesis*), Richarda Schmidta i Sylwię Frotę (1986, *noticing the gap*) oraz Merrill Swain (1995, *output hypothesis*)⁹. W badaniach tych technika przeformułowania stanowi centralny element protokołu badawczego. Ponieważ prace te są powszechnie znane, ograniczymy się tutaj tylko do wskazania podstawowych rozróżnień, by na ich tle pokazać innowacyjny charakter naszej propozycji.

Otóż przeformułowanie wykorzystuje się w dwóch głównych typach zadań (zob. Thornbury, 1997; Pawlak, 2011). Pierwsze z tych zadań (ang. *reformulation tasks*) stosowane jest głównie w rozwijaniu kompetencji pisania i zawiera trzy główne etapy: sformułowanie tekstu w języku obcym przez ucznia, przeformułowanie tegoż tekstu przez nauczyciela z jak najwierniejszym zachowaniem znaczenia i wymogów formalnych języka, porównanie obu tekstów przez ucznia w celu dostrzeżenia elementów wymagających poprawy. Warto zauważyć, że w zadaniu tym odwrócona jest tradycyjna kolejność nauki języka, która zakłada najpierw ćwiczenie poprawności, a potem nabywanie płynności. Drugi typ zadań (ang. *reconstruction tasks*) polega, w swoim zasadniczym kształcie, na odtworzeniu przeczytanego lub/i wysłuchanego tekstu modelowego przez ucznia i porównywaniu wersji oryginalnej i przekształconej. Zadanie to kieruje uwagę ucznia głównie na procesy niższego rzędu (ang. *bottom up*), angażując jednocześnie procesy wyższego rzędu. Towarzyszące mu interakcje uczniowskie mają na celu uświadomienie uczniowi braków środków językowych niezbędnych do oddania znaczenia wypowiedzi. W obrębie tego typu zadania wypracowano jego wiele odmian (np. *dictogloss*, *jigsaw task*, *dictowatch* itp.).

Oba typy zadań, chociaż nie wykluczają aspektów dyskursywnych i gatunkowych, nastawione są głównie na rozwijanie kompetencji językowej (struktur leksykalno-gramatycznych). Ich zaletą jest pobudzanie aktywności poznawczej i metapoznawczej uczniów: selektywną uwagę i samoocenę, kierowanie uwagi zarówno na znaczenie, jak i na formę, testowanie hipotez dotyczących języka, rozwijanie współpracy w parach, samooceny itp. – a więc parametrów, które decydują o autonomii ucznia. Zastosowaniu tych zadań towarzyszą często ankiety, wywiady, pretesty i posttesty, które służą lepszemu zrozumieniu perspektywy ucznia i jego strategii uczenia się, a także sprawdzeniu efektów przeformułowania i dyskusji wokół dostrzeżonych różnic.

Podobnie jak w przedstawionej tutaj pokrótce koncepcji, również w naszej propozycji glottodydaktycznej¹⁰ przeformułowanie jest nie tylko narzędziem

⁹ Przegląd tych badań w odniesieniu do zadania przeformułowania można znaleźć w publikacji Mirosława Pawlaka (2011).

¹⁰ Została ona wypracowana w ramach projektu NCN Harmonia UMO-2015/18/M/HS2/00101, pt. *Przyswajanie złożoności językowej w nauczaniu/uczeniu się języków*

badawczym, lecz także (a nawet przede wszystkim) sposobem nauczania/uczenia się. Zamierzeniem badawczym jest natomiast określenie nowych funkcjonalności przeformułowania w korzystaniu z tekstów obcojęzycznych do realizacji indywidualnych potrzeb w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

6. Innowacyjne wykorzystanie przeformułowania w glottodydaktyce

Innowacyjne wykorzystanie przeformułowania opiera się na dwóch podstawowych założeniach. Pierwsze z nich stanowi, że przeformułowanie należy do ważnych strategii uczenia się, a nastawienie na odtwarzanie (*output*) tekstu wejściowego przynajmniej teoretycznie aktywuje cztery wyróżnione przez Michaela Canale'a (1983) procesy: uczenie się na błędach, uczenie się przez działanie, uczenie się przez obserwację eksperta, uczenie się w interakcji z ekspertem. Do tego repertuaru w naszym projekcie dodane zostało jeszcze uczenie się przez samoobserwację, które wykracza znacznie poza wymienione uczenie się na błędach. Implikuje ono bowiem szeroki wachlarz strategii metakognitywnych i metadyskursywnych. Wedle drugiego założenia zarówno charakterystyka dyskursywna i językowa danych wejściowych (*input*), jak i funkcje przeformułowania powinny zmieniać się wraz ze stopniem zaawansowania kompetencji komunikacyjnych i uczenia się.

Właśnie owa progresja w doborze tekstów wyjściowych oraz zadań ich przeformułowania stanowi główne wyzwanie badawcze postawione w projekcie. Z tego powodu protokół badawczy skupia się na obserwacji zależności między poszczególnymi elementami sytuacji dydaktycznej stosowania techniki przeformułowania i obejmuje systematyczne zestawienie trzech parametrów:

- 1) cech materiału wejściowego (*inputu*), takich jak charakterystyka językowa (złożoność gramatyczna, leksykalna, tekstowa), łącznie z takimi, które wynikają z gatunkowego i dyskursywnego osadzenia tekstu: strukturalnych, retorycznych, stylistycznych itp.,
- 2) cech zadania, m.in. proporcje między rodzajami przeformułowania, które są stymulowane przez zadanie (*pushing output*) oraz tymi, które wynikają z twórczej interpretacji zadania odtwarzania tekstu,
- 3) cech ucznia, jego możliwości rozwojowych ze względu na wiek i etap edukacyjny, znane języki i wcześniejsze doświadczenie dyskursywne w języku

obcych, realizowanego na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (prof. Katarzyna Karpińska-Szaj, dr Agata Lewandowska, prof. Aldona Sopata, dr Bernadeta Wojciechowska) w konsorcjum z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim (prof. Urszula Paprocka-Piotrowska – kierownik projektu) oraz we współpracy z partnerem zagranicznym (prof. Claire Martinot, Paryż-Sorbona).

ojczystym i innych językach obcych oraz stosowanych strategii zarządzania uwagą, postaw (np. zaangażowania) i reprezentacji dotyczących materiału wyjściowego oraz uczenia się, umiejętności łączenia doświadczenia komunikacji w języku ojczystym czy w innym znanym języku obcym (np. wykorzystanie kompetencji narracyjnych czy – szerzej – doświadczenia dyskursywnego w innych językach).

Już z powyższego zestawienia wynika, że perspektywa ucznia, jego zasoby i postawy są tu kluczowe. Postrzeganie materiału wejściowego jest bowiem po części filtrowane przez zadanie, po części też zależy ono od celów, zasobów własnych oraz samego ucznia. Może być więc mylne, skądinąd dość częste w badaniach glottodydaktycznych, przekonanie, że perspektywa nauczyciela i perspektywa ucznia są tożsame. Ostrożność w tym zakresie podyktowała włączenie do protokołu badawczego wywiadów towarzyszących zadaniom przeformułowania. Wywiady te z jednej strony mają stymulować aktywność ucznia, z drugiej zaś mają pomóc nauczycielowi dostosować zadanie tak, by zostały osiągnięte zamierzone cele dydaktyczne oraz by mieć wgląd w działania uczeniowe poszczególnych osób. Wywiady mają charakter dialogu dydaktycznego, nakierowane są na to, aby uczeń sam odkrywał swoje zasoby i umiał je oszacować oraz rozwijać.

Podsumowując, nowy model analizy przeformułowań w kontekście nauczania/uczenia się języków obcych opiera się na konfrontowaniu badań ilościowych i jakościowych językowych konstrukcji złożonych używanych w przeformułowaniach dzieci w powiązaniu z elementami z różnych wyżej wymienionych poziomów analizy.

7. Wybrane konteksty empiryczne wykorzystania przeformułowania w nauce języka obcego

Wskazany potencjał badań nad przyswajaniem/rozwijaniem językowych kompetencji komunikacyjnych inspirowanych badaniami akwizycyjnymi i zasadzającymi się na przeformułowaniu zamierzamy uwzględnić w trzech sytuacjach dydaktycznych, które są jednocześnie sytuacjami badania w działaniu.

1. Wykorzystanie korpusów językowych zwartych, krótkich wypowiedzi uczniów na poziomie początkującym (III i VI klasa szkoły podstawowej). Chodzi tutaj o wpłatanie wcześniej ćwiczonych struktur językowych do dłuższych, samodzielnie tworzonych przez dzieci wypowiedzi. Ze względu na wczesny etap nauczania języka obcego szczególnie duże znaczenie w tej sytuacji badawczej, która jest jednocześnie sytuacją dydaktyczną, mają przeformułowania zakwalifikowane do kategorii powtórzeń, gdyż to właśnie ten rodzaj parafrazy wydaje się najbardziej odpowiedni dla dominującej na tym etapie pamięci mechanicznej i stosunkowo niskiej

kontroli elementów formalnych wypowiedzi. Analiza parafraz ma duże znaczenie w badaniach diagnostycznych dla celów opisu zachowań językowych w szkolnej nauce języka na wczesnych etapach edukacyjnych i ich przełożenia na konkretne działania dydaktyczne. Istotne jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na sposoby monitorowania wypowiedzi własnych przez uczniów. Dlatego wypowiedzi dzieci są nagrywane, a następnie analizowane wraz z nimi pod kątem stopnia rozwoju kompetencji metajęzykowych (sprawności użycia wybranych elementów leksykalno-gramatycznych) i formalnych (czuwanie nad spójnością i poprawnością wypowiedzi). Przeformułowanie jest w tej sytuacji strategią uczenia się podstawowych struktur językowych¹¹.

2. Wykorzystanie korpusów językowych zawierających przeformułowane teksty dłuższe (opowiadanie) w sytuacji nauki drugiego języka obcego w celu rozwijania kompetencji uczenia się języków poprzez rozwijanie świadomości metajęzykowej i metadyskursywnej zasadzającej się na wykorzystaniu potencjału językowego i uczeniowego zdobytego w trakcie nauki pierwszego języka obcego. Produkcje uczniów (przeformułowany tekst) są w tym protokole analizowane w odniesieniu do poziomów zewnętrznych, normatywnych, zdeterminowanych przez gatunek, i wewnętrznych, personalnych, zdeterminowanych przez cechy osoby ucznia (poziom kompetencji dyskursywnej, zakres doświadczeń językowych, posiadanie środków językowych i dysponowanie nimi, wiedza ogólna itd.). Zgromadzony materiał korpusowy ma być punktem wyjścia do interwencji dydaktycznej opartej na dialogu dydaktycznym, w którym poddawane są refleksji transferowane elementy leksykalne, gramatyczne oraz znajomość schematu formalnego i schematu treści produkowanego tekstu. Chodzi także o lepsze zrozumienie tego, jak uczniowie korzystają z wiedzy gramatycznej, tekstowej i dyskursywnej zdobytej w innych kontekstach do ewentualnego kompensowania niedoborów w języku obcym (w naszym przypadku głównie wykorzystanie doświadczenia w uczeniu się języka angielskiego w celu kompensowania niedoborów w języku niemieckim na trzecim etapie edukacyjnym).
3. Wykorzystanie przeformułowania jako treningu strategicznego na potrzeby konstruowania tekstów naukowych, na przykładzie studiów filologicznych. To jedna z tych sytuacji dyskursywnych, w których uczniowie

¹¹ Dla nauczyciela takie działania mają też dużą wartość diagnostyczną w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż informują o ewentualnych niedoborach językowych i komunikacyjnych oraz umożliwiają kompensowanie pojawiających się trudności poprzez uświadomienie ich specyfiki (zob. Karpieńska-Szaj, 2015).

mają niewielkie doświadczenie w języku ojczystym i w innych językach obcych, mogą więc tylko w ograniczony sposób wspomagać się w realizacji zadania odtwarzania zasobami dyskursywnymi. W zadaniu tym materiałem wejściowym (*inputem*) są artykuły naukowe z dziedziny specjalizacji studenta. Odtwarzanie poszczególnych części artykułu i omawianie napotkanych trudności ma na celu łączenie kompetencji dyskursywnych i językowych, a więc rozpoznawania i uwzględniania poszczególnych elementów artykułu: postawienie problemu, uzasadnienie, wskazanie na ramy teoretyczne proponowanego rozważania, zapowiedź planu, podstawowe definicje i opozycje, progresja w rozwijaniu rozumowania, rodzaj rozumowania (teoretyczny i raport z badań) i jego charakter argumentacyjny, wnioski. Chodzi więc nie tylko o budowanie repertuaru gotowych sformułowań i struktur językowych typowych dla stylu akademickiego, lecz także o konceptualizowanie tego gatunku wypowiedzi jako niezbędnej ramy do kierowania uwagą na istotne dla rozumienia i tworzenia wypowiedzi elementy. Celem jest zbadanie, w jaki sposób studenci w trakcie kolejnych przeformułowań artykułów budują swoją kompetencję dyskursywną, jak z niej korzystają dla lepszego rozumienia problemów teoretycznych przedstawianych w artykułach oraz jak budują swoją wiedzę z dziedziny specjalistycznej.

8. Podsumowanie

Przedstawiony w niniejszym artykule projekt badawczy stanowi swego rodzaju ilustrację tego, jak włączenie do refleksji dydaktycznej badań prowadzonych w dziedzinach pokrewnych wspiera precyzyjniejsze uchwycenie przedmiotu właściwego dla glottodydaktyki. Jak widać z powyższego, włączenie przeformułowania do glottodydaktyki otwiera nowe perspektywy badawcze, pozwala postawić nowe pytania, zaproponować nowe zadania i, mamy taką nadzieję, prowadzi do lepszego poznania zależności między budowaniem zasobów językowych i dyskursywnych na różnych etapach nauczania/uczenia się języka w odniesieniu do różnych sprawności.

Zdefiniowanie nowych obszarów eksploracji zostało zainspirowane przez studia nad akwizycją języka, która jako dziedzina empiryczna ukazuje proces przyswajania języka w pewnym wybranym, określonym konstrukcie teoretycznym, ujęciu. Przytoczone perspektywy badań akwizycyjnych nie służą przełożeniu wniosków z niego płynących do nowego kontekstu nauczania/uczenia się języków obcych, ale prowadzą do innowacyjnego wykorzystywania procedur i narzędzi, a także hipotez badawczych, co jest możliwe poprzez sformułowanie problemów badawczych i celów badań w kategoriach właściwych dla glottodydaktyki.

BIBLIOGRAFIA

- Bowerman M. (2003), *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu semantycznego* (w) Dąbrowska E., Kubiński W. (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas, s. 254-313.
- Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy* (w) Richards J.C., Schmidt R.W. (red.), *Language and communication*. London – New York: Longman, s. 2-27.
- Chenu F., Jisa H. (2009), *Reviewing some similarities and differences in L1 and L2 lexical development* (w) *Acquisition et interaction en langue étrangère*. Online: <http://aile.revues.org/4506> [DW 07.01.2018].
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowska E., Kubiński W. (red.) (2003), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas.
- Harris Z.S. (2007) [1988], *La langue et l'information*. Paris: Cellule de Recherche en Linguistique.
- Karpińska-Szaj K., Wojciechowska B. (2015), *La performance morphosyntaxique dans les tâches de reformulation écrite. Cas d'étudiants débutants de FLE* (w) „Neofilolog”, nr 44/1, s. 73-90.
- Karpińska-Szaj K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej* (w) „Neofilolog”, nr 45/2, s. 187-202.
- Konderak P. (2016), *Akwizycja (przyswajanie) języka* (w) Bremer J. (red.), *Przewodnik po kognitywistyce*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 526-549.
- Lahire B. (1992), *L'inégalité devant la culture écrite scolaire: le cas de l'expression écrite à l'école primaire* (w) „Sociétés contemporaines”, nr 11, s. 171-191.
- Langacker R.W. (2009), *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków: Universitas.
- Le Cunff C. (2008), *Reformuler pour apprendre, apprendre à reformuler: usages didactiques de la reformulation en français langue maternelle* (w) Schuwer M., Le Bot M.-C., Richard E. (red.), *Pragmatique de la reformulation, types de discours interactions didactiques*. Rennes: P.U.R., s. 203-219.
- Martinot C. (2012), *De la reformulation en langue naturelle, vers son exploitation pédagogique en langue étrangère: pour une optimisation des stratégies d'apprentissage* (w) Karpińska-Szaj K., Zając J. (red.), *Autour de la compétence d'apprentissage de langues : gestion des ressources métacognitives et cognitives*. „Synergies-Pologne”, nr 9, s. 63-76.
- Martinot C., Marque-Pucheu Ch., Gerolimich S. (red.) (2016), *Perspectives harissiennes*. Paris: Cellule de Recherche en Linguistique.

- Martinot C., Bošnjak B.T., Gerolimich S., Paprocka-Piotrowska U. (red.) (2018), *Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. Perspective interlangue*. Londyn: ISTE, Collection Sciences Cognitives.
- Pawlak M. (2011), *Text reconstruction activities and teaching language forms* (w) Majer J., Salski Ł. (red.), FLOW. Foreign Language Opportunities in Writing. Łódź: Łódź University Press, s. 21-40.
- Schmidt R. (1990), *The role of consciousness in Second Language Learning* (w) „Applied Linguistics”, nr 11/2, s. 129-158.
- Schmidt R., Frota S. (1986), *Developing basic conversational ability in a second language. A case study of an adult learner of Portuguese* (w) Day R. (red.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, s. 237-326.
- Slobin D.I. (1985), *Crosslinguistic Evidence for the Language-Making Capacity* (w) Slobin D.I. (red.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, t. 2: Theoretical Issues. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 1157-1249.
- Sopata A. (2013), *Wczesna wielojęzyczność: rola wieku rozpoczęcia akwizycji języka* (w) „Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/Angewandte Linguistik”, nr 7, s. 135-144.
- Swain M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development* (w) Gass S.M., Madden C.G. (red.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, s. 235-253.
- Swain M. (1995), *Three functions of output in second language learning* (w) Cook G., Seidlhofer B. (red.), *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, s. 125-144.
- Swain M., Lapkin S. (2002), *Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation* (w) „International Journal of Educational Research”, nr 37, s. 285-304.
- Tabakowska E. (2016), *Językoznawstwo kognitywne – geneza, kierunki i perspektywy* (w) Bremer J. (red.), *Przewodnik po kognitywistyce*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 79-120.
- Thornbury S. (1997), *Reformulation and reconstruction: Tasks that promote 'noticing'* (w) „ELT Journal”, nr 51, s. 326-335.
- Tomasello M. (2003), *Społeczno-pragmatyczna teoria uczenia się słów* (w) Dąbrowska E., Kubiński W. (red.), *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Universitas, s. 211-225.
- Tomasello M. (2015) [2009], *Dlaczego współpracujemy?* Warszawa: Copernicus Center Press.
- Widła H. (red.) (2010), *Glottodydaktyka jako nauka*. „Neofilolog” 34.
- Wygotski L. (1989) [1934], *Myślenie i mowa*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Maciej Smuk

Instytut Romanistyki, Uniwersytet Warszawski

m.smuk@uw.edu.pl

PRZEKONANIA HAMULCEM INNOWACYJNEGO MYŚLENIA

Beliefs as a hindrance to innovative thinking

Beliefs reflect the way we think about different issues, attitudes and behaviours. Many of them are wrong, or – at best – simplified. Beliefs also relate to the didactics of foreign languages. This paper discusses the qualities, sources and consequences of these beliefs and presents the results of research conducted on a group of 434 students regarding beliefs among other individual variables and the process of learning a foreign language.

Keywords: beliefs, awareness, individual variables, foreign language learning

Słowa kluczowe: przekonania, świadomość, zmienne indywidualne, nauka języków obcych

1. Wprowadzenie

„Historia jest ważniejsza od biologii”; „Języków obcych uczą się najszybciej ekstrawertycy”; „Język angielski jest prostszy od francuskiego”; „Niemiecki jest dla osób logicznych”; „Jestem typowym humanistą, więc przedmioty ścisłe nie są dla mnie”... Przekonania znajdują odzwierciedlenie w sposobie myślenia o różnych sprawach i w postawach, a w konsekwencji stają się siłą sprawczą konkretnych zachowań. Często są one bezkrytycznie przyjmowane i nieświadomie internalizowane, chociaż liczne z nich nie mają merytorycznego umocowania, są irracjonalne, można nawet sformułować konkluzję, że funkcjonują niejako „poza świadomością”. Tymczasem błędne przekonania utrudniają lub wręcz uniemożliwiają wyciąganie konstruktywnych, niestereotypowych i oryginalnych wniosków –

słowem, wniosków innowacyjnych. Podkreślmy, że innowacyjność nie musi oznaczać przewrotu kopernikańskiego na wielką skalę; każda modyfikacja czy adaptacja, która służy poprawie, także w odniesieniu do małej grupy (np. klasy), spełnia kryterium innowacyjności.

Przekonanie o szkodliwości pewnych przekonań na ten temat było impulsem do przygotowania niniejszego artykułu. Jest on poświęcony poglądom uczących się o nauce języków obcych. Rozważania teoretyczne o istocie przekonań, ich źródłach i rodzajach, a także ich skutkach będą tematem pierwszej części artykułu. W jego drugiej części zostaną przedstawione wyniki badania o przekonaniach dotyczących nauki języków obcych, przeprowadzonego wśród 434 studentów różnych kierunków. W badaniu zastosowano autorski *Kwestionariusz przekonań na temat nauki języków obcych*, którego pytania odnoszą się do związków między nauką języków obcych a wybranymi zmiennymi indywidualnymi.

2. O istocie przekonań

2.1. Definicje i ujęcia

Według źródeł słownikowych¹ wyraz „przekonanie” może oznaczać: utrwalony stosunek do jakiegoś zagadnienia, który jest oparty na przeświadczeniu o prawdziwości lub słuszności czegoś; wyrobiony pogląd na coś bądź skryształizowaną opinię o czymś; stosunek (emocjonalny) do czegoś; przeświadczenie, pogląd, sąd, mniemanie, stanowisko itd. Przekonania „określają, co uważamy za prawdę lub fałsz” (Pervin, 2005: 103) i stanowią „«myślówce» przesłanki dotyczące świata, które podmiot odczuwa jako prawdziwe” (Lemańska-Lewandowska, 2013: 15). Są więc interpretacją faktów, a nie faktami, mimo że bywają z nimi utożsamiane – co oznacza, że przekonania są zawsze subiektywne. W piśmiennictwie, w którym definiuje się przekonania i ich oddziaływanie, jest często przywoływana metafora wewnętrznej mapy, kompasu, busoli, drogowskazu czy filtra. O ile w słowie „przekonanie” jest zawarta stałość, o tyle pochodny czasownik „przekonać” ma bardziej dynamiczny i optymistyczny charakter: „przekonać” to zmienić stosunek do kogoś lub czegoś; przewyciężyć niechęć do kogoś lub czegoś, dowodząc słuszności i/lub prawdziwości; nawet – przemówić do rozumu.

2.2. Źródła przekonań

Pierwsze przekonania pochodzą z dzieciństwa i wtedy zazwyczaj kumulują się w podświadomości. Warto dodać, że istotne są nie tylko przekazywane przekonania

¹ Definicje porównywano w kilkunastu słownikach języka polskiego.

jako takie, ale również wizje świata, jakie one reprezentują – *grosso modo* mogą być one bardziej lub mniej pozytywne w odniesieniu do własnych atrybutów, innych ludzi czy zjawisk. Nośnikami przekonań są również aforyzmy (np. „Być szczęśliwym – tego trzeba się uczyć”), bajki (np. symbolika Kopciuszka), popularne cytaty (np. „Zarozumialcy słyszą tylko to, co chcą usłyszeć”), dogmaty wiary (np. o nieomyślności papieża), dowcipy (np. o trudnym charakterze teściowej), frazesy (np. „Co cię nie zabije, to cię wzmocni”), ludowe mądrości (np. „W zdrowym ciele zdrowy duch”), regulaminy (np. „Za szkody odpowiada czytelnik”), popularne slogany reklamowe (np. „Pij mleko, będziesz wielki”). Trudno nie poddać się oddziaływaniu przekonań, skoro o sile niektórych decyduje ich wszechobecność (Sokołowska, Sylburski, 2016: 162), ale bezspornie to zwłaszcza osoby mniej otwarte, mniej wykształcone czy mniej refleksyjne powtarzają niezwyfikowane opinie lub nawet traktują je jak aksjomaty. Jak powiedziano, *gros* przekonań pochodzi z wczesnej rodzinnej edukacji, ale kształtują je również inne bliskie osoby, społeczne środowiska przebywania, jak i jednostkowe doświadczenia. Nie można zapomnieć o roli nauczycieli na tym polu – oni są ważnym źródłem przekonań uczniów, w tym przekonań dotyczących ich potencjału poznawczego i kompetencji.

2.3. Rodzaje przekonań

Marta Legat² wyróżnia cztery rodzaje przekonań:

- 1) dotyczące istoty zjawisk, np. „Szczęście to jedyna rzecz, która się mnoży, jeśli się ją dzieli”;
- 2) dotyczące przyczyn i skutków zjawisk, np. „Czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”;
- 3) dotyczące wartości, np. „Pieniądze szczęścia nie dają”;
- 4) dotyczące samych siebie, np. „Zawsze mam pecha”.

Zgodnie z moją opinią ostatnia kategoria dopomina się rozczłonkowania na przekonania dotyczące samych siebie (własnych zdolności specjalnych, talentów, trudności w nauce danej dyscypliny, skryptów reakcji w określonych sytuacjach itd.) oraz na przekonania dotyczące innych ludzi. W drugim przypadku bardziej dochodzą do głosu tzw. ukryte teorie osobowości. Takie koncepty wyjaśniają i pozwalają przewidywać pewne stany i zachowania, mogą nawet rządzić się wewnętrzną spójnością, mimo że często są błędne – opierają się na wiedzy potocznej, wrażeniach, naiwnych założeniach i stereotypach, jak również podlegają projekcji. Ukryte teorie osobowości też kształtują się od

² Tekst Legat pt. *Przekonania – skąd pochodzą i w jaki sposób nas kształtują* jest zamieszczony na portalu internetowym Laboratorium Psychoedukacji, w zakładce „Inspiracje”. Przykłady przekonań są własnego autorstwa.

najmłodszych lat i różnią się nie tylko interindywidualnie, lecz także interkulturowo (Zimbardo, Johnson, McCann, 2010: 84-86).

2.3.1. Stereotypy

Analiza semantyczna pozwala stwierdzić, że stereotypy stanowią formę przekonań, choć jest ona dość osobliwa – grecki źródłosłów terminu „stereotyp” to *stereos*, czyli „twardy, stężyły” i *typos* – „wzorzec”. Za prekursora współczesnej interpretacji pojęcia, określającego „obrazy w naszych głowach” (*pictures in our heads*), uznaje się Waltera Lippmanna (1922). Poniżej wyszczególniono główne cechy stereotypów wedle ich klasycznej definicji:

- są ubogimi, prymitywnymi i niezróżnicowanymi przekonaniami;
- są nieweryfikowalne bądź trudno weryfikowalne;
- są oparte na przesłankach emocjonalnych;
- mają charakter ocen;
- przeważnie niosą negatywny przekaz, chociaż są odstępstwa od tej reguły;
- podlegają generalizacji – mogą je wzmacniać niektóre zaimki czy przysłówki (np. „wszyscy”, „nikt”, „zawsze”, „nigdy”) i modulanty (np. „rzekomo”, „naturalnie”, „istotnie”, „ponoć”);
- charakteryzuje je trwałość i oporność na kontrargumenty (jest łatwiej je potwierdzić aniżeli obalić), co można wytłumaczyć mechanizmem niedopuszczania informacji;
- mogą tworzyć skomplikowane systemy (teorie) i być źródłem niebezpiecznych ideologii;
- są podzielane przez określone grupy i zazwyczaj dotyczą grup (zawodowych, etnicznych, związanych z miejscem pochodzenia, płcią, wiekiem itd.);
- cechuje je szczególna subiektywna pewność (Chlewiński, 1992: 11-12).

2.3.2. Myśli przyczynowo-spiskowe

Mówiąc o rodzajach przekonań, warto zwrócić uwagę na tzw. myśli przyczynowo-spiskowe, których istotą zainteresowała się Joanna Drosio-Czaplińska (2015). Zdaniem pomysłodawczyni konceptu są one systemami przekonań, które charakteryzuje m.in.

- stosowanie zasad logiki pozornej i mylenie zależności przyczynowo-skutkowych ze współwystępowaniem zjawisk;
- weryfikowanie zdobywanych informacji na podstawie wiedzy potocznej;
- kolektywizm, wskazujący na podzielanie przekonań większości i poszukiwanie osób myślących podobnie;

- postrzeganie zjawisk w kategoriach dychotomicznych (czarne/białe, dobre/złe itd.), gdyż takie myślenie daje pozór bezpieczeństwa;
- hołdowanie zasadzie stałości i odrzucanie scenariuszy zakładających zmiany;
- wpływ jednostkowych doświadczeń i ich narracyjnego przetwarzania na formułowanie przekonań;
- próba nadawania głębszego sensu wszystkim wydarzeniom, co może stwarzać iluzję kontrolowania otaczającej rzeczywistości.

Drosio-Czaplińska (2015: 111) uważa, że powstawaniu myśli przyczynowo-spi-skowych sprzyja nieprzewidywalność współczesnych czasów, która eskaluje poziom lęku: „Stresy i napięcia rodzą lęki, na które kojąco wpływają proste historie o skomplikowanej rzeczywistości”.

2.4. Funkcje przekonań

Zauważyć trzeba, że w sensie subiektywnym przekonania – niezależnie od swojej ewentualnej szkodliwości – „porządkują” rzeczywistość, a więc i przynoszą poczucie bezpieczeństwa, np. pozwalają przewidywać rozwój wydarzeń, a przez to mogą ułatwiać funkcjonowanie. Przekonania o sobie, np. dotyczące poznawczych możliwości czy preferencji, determinują poczucie własnej wartości, wpływają na sposób doświadczania rzeczywistości i jakość życia, zatem również ukierunkowują motywację i znajdują przełożenie w sposobie działania: podejmowaniu decyzji, dokonywaniu wyborów, unikaniu pewnych sytuacji. Dzieje się tak, dlatego że m.in. liczne przekonania, zwłaszcza pochodzące z wczesnej edukacji, podlegają internalizacji, czyli są przyjmowane jako własne, i mają często charakter samospełniających się przepowiedni. Ale istotna jest również społeczna funkcja przekonań. Nie ulega wątpliwości, że mamy tu do czynienia z ruchem dwukierunkowym: członkowie różnych grup społecznych kształtują przekonania, natomiast przekonania kształtują ich *modus vivendi*. Poglądy dotyczące różnych grup (narodowych, religijnych, społecznych...) regulują poziom tzw. dystansu społecznego, który określa stopień bliskości z innymi ludźmi – dystans rośnie wraz z natężeniem negatywnych przekonań (stereotypów) o nich (Brodniak, 2010: 280). Lawrence Pervin (2005: 104) podkreśla wpływ przekonań na zdrowie emocjonalne i funkcjonowanie społeczne – mowa tu głównie o zaburzeniach psychicznych, które wynikają z przekonań deadaptacyjnych i irracjonalnych. Pierwsze utrudniają przystosowanie do nowych okoliczności, drugie (np. złudzenia) są pozbawione możliwości logicznego wyjaśnienia.

3. Przekonania o nauce języków obcych

Duża liczba przekonań funkcjonujących w świadomości społecznej jako aksjomaty dotyczy nauki języków obcych. Podczas swojej blisko dwudziestoletniej

pracy zawodowej usłyszałem wiele błędnych, a w najlepszym razie dyskusyjnych przekonań – od tych najbardziej powszechnych, dotyczących optymalnego wieku rozpoczęcia nauki lub istotności różnych podsystemów języka, po kuriozalne, wręcz prymitywne, jak np. „Wszystkie nieszczęścia w języku francuskim są rodzaju żeńskiego”; zauważmy, o ironio, że samo słowo „nieszczęście” (*malheur*) jest w języku francuskim rodzaju męskiego. Na pewno wielu nauczycieli mogłoby przytoczyć opaczne poglądy o nauce języków, z którymi się konfrontowało, ale podkreślimy, że źródłem części z nich są oni sami. Doskonale ilustrują to zjawisko wyniki badań Anny Michońskiej-Stadnik, zaprezentowane w jej publikacji książkowej z 2013 roku. Popularyzowane przez nich błędne przekonania mogą dotyczyć natury samych języków, specyfiki nauczania/uczenia się języków na różnych etapach, wagi różnych podsystemów języka, udziału różnych zmiennych w tym procesie czy potencjału uczniów w tej dyscyplinie. Niestety, własne doświadczenie unaocznia, że przekonania uczniów o nauce języków obcych niosą w sobie najczęściej bardzo pesymistyczną wizję tego procesu. Gdyby wierzyć w te najczęściej powtarzane, należałoby przyjąć, że opanować język obcy mogą głównie dzieci, zwłaszcza dziewczynki, przebywające w naturalnym środowisku dwujęzycznym, głównie te, które mają tzw. zdolności językowe. Przy czym istota predyspozycji do nauki języków nie jest jasna – w powszechnym odczuciu utożsamia się je z poprawną artykulacją fonemów, czyli tzw. ładną wymową³.

Powróćmy do idei innowacyjności i jej związków z przekonaniami. Jak zaznaczyłem w pierwszej części artykułu, innowacja nie musi być utożsamiana ze spektakularnymi rozwiązaniami (czy – właściwie mówiąc – nie ogranicza się wyłącznie do takich) oraz nie musi wiązać się z powstaniem konkretnego, namacalnego produktu (np. nowej metody nauczania, specjalistycznego oprogramowania). Innowacja to przede wszystkim sposób myślenia i percypowania rzeczywistości – pokonujący schematy, stereotypy, uproszczenia, poddający analizie i krytycznej refleksji dane na temat różnych zagadnień. Zgodnie z moją oceną, wynikającą z doświadczenia dydaktycznego, konformizm uczniów w przyjmowaniu

³ W obszernym badaniu autonarracyjnym, które przeprowadziłem w latach 2014–2015, jedno z pytań badawczych dotyczyło głoszonych przekonań na temat języków obcych i ich nauki. Poglądy i odczucia respondentów odnosiły się do praktycznych aspektów znajomości języków obcych, wrażeń estetycznych rzutujących na wybory oraz osobliwości procesu uczenia się języków. Największe kontrowersje wzbudziła właśnie rola zdolności językowych: zdaniem części ich brak w pełni kompensuje systematyczna praca i motywacja wewnętrzna. Wbrew pozorom podobieństwo dwóch języków, np. należących do tej samej grupy, może zakłócać zdaniem badanych płynność nauki i dlatego istotniejsze niż porównywanie języków jest stosowanie metod, technik i strategii, które były skuteczne we wcześniejszej edukacji językowej (Smuk, 2016: 186–188).

przekonań może skutkować licznymi utrudnieniami w nauce języków obcych. Prawie zawsze konformizm łączy się z innymi postawami, np. niechęcią do weryfikowania własnych poglądów, lękiem przed nowością i zmianą, brakiem ciekawości poznawczej, ale wynika też z braku wiedzy, zatem z pewnej nieświadomości. Trudno wówczas pokonywać myślenie stereotypowe czy uproszczenia.

3.1. Badanie z wykorzystaniem autorskiego *Kwestionariusza przekonań na temat nauki języków obcych*

3.1.1. Założenia i cele

W latach 80. XX wieku światło dzienne ujrzał kwestionariusz przekonań o nauce języków obcych – *The Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI)* autorstwa Elaine Horwitz (1988). Kwestionariusz liczy 37 pytań zamkniętych, które dotyczą: trudności związanych z nauką języków, predyspozycji do ich nauki, udziału różnych zmiennych w tym procesie, preferencji, motywacji, celów nauki, strategii uczenia się, roli różnych podsystemów języka.

W toku własnych poszukiwań i badań związanych z kompetencją *savoir-être* uczniów opracowałem *Kwestionariusz przekonań na temat nauki języków obcych* (zob. Załącznik). Powinien on wywołać refleksję nad popularnymi poglądami na temat przyczyn sukcesów i niepowodzeń w nauce języków obcych, przede wszystkim opinii, które dotyczą udziału różnych zmiennych indywidualnych⁴ w tym procesie: składników kulturowych i społecznych, czynników afektywnych, cech osobowości, poczucia własnej wartości, płci, wieku, stylów uczenia się, zdolności specjalnych. Kwestionariusz zawiera 20 stwierdzeń, w tym najczęstsze stereotypy, przekłamania i nadmierne uproszczenia, których wiarygodność weryfikują respondenci, określając, czy dane stwierdzenie jest ich zdaniem prawdziwe czy fałszywe. Jeśli mają wątpliwości, mogą wstawić znak zapytania.

Celem badania było ustalenie popularności różnych przekonań wśród studentów uczestniczących w zajęciach językowych (np. lektoratach) i poznanie stopnia poprawności odpowiedzi, czyli ich związku z wiedzą fachową na temat poszczególnych aspektów. Tym samym uzyskane wyniki miały pozwolić wyciągnąć wnioski na temat skali rozdzwiewu między potocznymi przekonaniami o roli wybranych zmiennych indywidualnych w nauce języków obcych

⁴ Mnogość terminów i ujęć w zakresie problematyki zmiennych indywidualnych związanych z uczniami jest potwierdzeniem kompleksowości zagadnienia (zob. np. Dörnyei, 2005; Lesiak-Bielawska, 2013; Smuk, 2016). W znaczeniu najszerszym chodzi o wszelkie cechy indywidualne uczniów oraz uwarunkowania ich życia, które wpływają bezpośrednio i pośrednio na przebieg nauki.

a wiedzą płynącą z badań. W założeniu im mniejszy rozdzźwięk, tym większa gotowość do myślenia innowacyjnego.

W badaniu wzięło udział 434 respondentów studiujących w trzech różnych uczelniach, na kilku kierunkach, mianowicie: bezpieczeństwo wewnętrzne, finanse i rachunkowość, pedagogika oraz filologia (angielska, hiszpańska, romańska i rosyjska). Badanie zostało przeprowadzone w okresie od listopada 2016 do maja 2017 roku.

3.1.2. Wyniki i interpretacje

Analizę wyników poprzedza prezentacja procentowego i liczbowego rozkładu odpowiedzi w kolejności odzwierciedlającej poprawność – od największej do najmniejszej (tabela 1).

Nr pyt.	Stwierdzenie	P/F	Wynik w % [wartość bezwzględna w nawiasie – n = 434]		
			P	F	?
3.	Nastawienie wobec dziedziny nauki (poruszanego tematu, studiowanego języka obcego itd.) wpływa na jakość i tempo uczenia się.	P	93,7 [407]	4,3 [19]	1,8 [8]
18.	W wieku dorosłym można dobrze opanować język obcy.	P	91,9 [399]	6,6 [29]	1,3 [6]
17.	Zdolności językowe są uwarunkowane wyłącznie genetycznie.	F	6,2 [27]	89,1 [387]	4,6 [20]
14.	Cechy osobowości wpływają na preferencje w zakresie różnych aspektów w nauce języków obcych.	P	84,7 [368]	10,8 [47]	4,3 [19]
20.	Jeśli uzyskuje się dobre wyniki z języka ojczystego, to również w języku obcym powinny być one dobre.	F	11,9 [52]	82,4 [358]	5,5 [24]
13.	Definicja pojęcia „inteligencja” może się zmieniać w różnych kręgach kulturowych.	P	81,1 [352]	15,4 [67]	3,4 [15]
4.	Nauki humanistyczne są domeną kobiet, podczas gdy mężczyźni mają predyspozycje do nauk ścisłych.	F	14,0 [61]	80,8 [351]	5,0 [22]
12.	Nastawienie wobec dziedziny nauki (poruszanego tematu, studiowanego języka obcego itd.) nie zależy tylko od indywidualnych preferencji, ale również od wpływów kulturowych.	P	73,5 [319]	19,3 [84]	7,1 [31]
7.	Uczniowie, których poczucie własnej wartości jest wysokie, mniej angażują się w naukę.	F	23,7 [103]	67,7 [294]	8,5 [37]
8.	„Matematyka jest trudna, a geografia – łatwa, języki obce są stworzone dla ekstrawertyków, a informatyka – dla introwertyków”. Tego typu stereotypowe stwierdzenia mogą stanowić źródło barier w nauce różnych dziedzin.	P	66,6 [289]	27,6 [120]	5,7 [25]
9.	Istnieje związek między wiekiem a preferencjami w zakresie typów zadań w nauce języków obcych.	P	66,1 [287]	24,8 [108]	8,9 [39]

Przekonania hamulcem innowacyjnego myślenia

16.	Dzięki nauce języków obcych uczniowie rozwijają swoje cechy osobowe.	P	64,7 [281]	27,1 [118]	8,0 [35]
5.	Osoby towarzyskie uczą się języków obcych szybciej i łatwiej niż samotnicy.	F	25,5 [111]	61,9 [269]	12,4 [54]
10.	Młody wiek warunkuje sukces w nauce języków obcych.	F	35,9 [156]	60,1 [261]	3,9 [17]
2.	Tzw. zdolności językowe są niezbędne do dobrego opanowania języka obcego.	F	40,5 [176]	56,4 [245]	2,9 [13]
11.	Ucząc się nowej dziedziny, uczniowie powinni koncentrować uwagę na swoich słabych stronach.	F	37,0 [161]	54,6 [237]	8,2 [36]
6.	Przekonania w ogóle nie wpływają na skuteczność uczenia się języków obcych.	F	36,6 [159]	54,1 [235]	9,2 [40]
15.	Stopień motywacji uczniów zależy przede wszystkim od postawy nauczyciela.	F	44,4 [193]	51,6 [224]	3,9 [17]
1.	Style uczenia się najczęściej wykorzystywane przez uczniów wynikają tylko z ich indywidualnych predyspozycji.	F	50,6 [220]	43,7 [190]	5,5 [24]
19.	Spontaniczność ułatwia rozwijanie wszystkich umiejętności językowych.	F	60,3 [262]	28,1 [122]	11,5 [50]

Tabela 1: Popularność i poprawność przekonań w kolejności malejącej.

Z przedstawionych w tabeli danych wynika, że najmniej kontrowersyjne (ponad 90% trafności) są przekonania o relacji między nastawieniem do przedmiotu nauki a jej jakością i tempem (93,7% odpowiedzi) oraz o możliwości dobrego opanowania języka obcego w wieku dorosłym (91,9%). Na dalszych pozycjach (powyżej 80% poprawności) plasują się przekonania: o możliwości kształtowania zdolności językowych w toku nauki (tylko 6,2% respondentów stoi na stanowisku, że są one zdeterminowane genetycznie), o wpływie cech osobowości na różne preferencje w nauce języków obcych (choć 10,8% badanych nie widzi związku między cechami a upodobaniami), o negatywnej korelacji między stopniem znajomości języków ojczystego i obcego (jednak 11,9% ankietowanych uznaje, że taki związek istnieje), o różnych kulturowo ujęciach kwestii inteligencji człowieka (według 15,4% respondentów definicja tego pojęcia jest ponadkulturowa) oraz o niezależnych od płci tendencjach poznawczych, głównie tzw. humanistycznych i ścisłych (a jednak 14% badanych potwierdza stereotyp, zgodnie z którym kobiety specjalizują się w naukach humanistycznych, a mężczyźni – w ścisłych).

Natomiast najniższą trafność (poniżej 50%) odnotowuje się w przypadku przekonania o roli spontaniczności w edukacji językowej (aż 60,3% badanych uważa, że zmienna ta ułatwia rozwijanie każdej umiejętności w języku obcym) i poglądu o relacji między predyspozycjami indywidualnymi a najczęściej stosowanymi stylami uczenia się (według 50,6% respondentów preferowany styl uczenia się wynika wyłącznie z predyspozycji, inne czynniki, np. kulturowe czy

społeczne, zdają się nie odgrywać tu żadnej roli). Na kolejnych miejscach w tej grupie znajdują się następujące przekonania: o wpływie nauczyciela na motywację uczniów (zdaniem aż 44,4% badanych motywacja zależy głównie od nauczyciela), o relacji między zdolnościami językowymi a dobrym opanowaniem języka obcego (aż 40,5% ankietowanych ma przeświadczenie, że są one nieodzowne), o wadze koncentrowania uwagi na swoich słabych stronach w nauce (37% badanych twierdzi, że skupienie na słabych stronach jest jednym z kluczy do sukcesu), o wpływie przekonania na skuteczność uczenia się języków obcych (dla 36,6% badanych nie ma związku między przekonaniem a skutecznością) oraz o uwarunkowaniu sukcesu w nauce wiekiem (35,9% respondentów jest zdania, że to młody wiek warunkuje sukces w nauce języków obcych).

Podczas analizy zawartości tabeli zaskakuje fakt, że stosunkowo rzadko wyrażona jest niepewność względem podanych stwierdzeń – ogółem 532 razy na 8680 możliwości, tj. 6,1% ogółu odpowiedzi. Najwięcej wątpliwości budzi kwestia wpływu towarzyskiego usposobienia na tempo i łatwość uczenia się języków oraz kwestia wpływu spontaniczności na opanowywanie umiejętności językowych, ale w sumie przekonania te wytypowało tylko nieco więcej niż 10% respondentów – odpowiednio 12,4% i 11,5%. Przypomnijmy tutaj, że 60,3% respondentów reprezentuje błędny pogląd, zgodnie z którym spontaniczność ułatwia rozwijanie wszystkich umiejętności językowych.

Zebrany danym ilościowym należy również przyrzeć się z punktu widzenia związków między odpowiedziami, ponieważ dają one częściowe wyobrażenie o swoistej mapie przekonań respondentów.

- Warto rozpocząć od zestawienia odpowiedzi na trzy pytania dotyczące wieku, bowiem prawdopodobnie największa liczba kontrowersyjnych przekonań dotyczy wpływu na naukę tej właśnie zmiennej. Zwraca uwagę niekonsekwencja: według 91,9% badanych osoba dorosła może dobrze opanować język obcy, a jednocześnie 35,9% twierdzi, że sukces jest zdeterminowany młodym wiekiem – być może respondenci różnicują pojęcia „dobre opanowanie” i „sukces”. Tylko 66,1% ankietowanych dostrzega, że wiek wpływa na preferencje z punktu widzenia zadań językowych.
- Aktywne społecznie są również przekonania o tzw. zdolnościach językowych. Niemala liczba respondentów (40,5%) jest zdania, że zdolności językowe warunkują dobre opanowanie języka obcego, ale już zdecydowana mniejszość (6,2%) uznaje, że są one uwarunkowane wyłącznie genetycznie.
- 73,5% badanych zauważa wpływ kultury na nastawienie do różnych dziedzin, języków i tematów, ale duża część nie dostrzega relacji między stosowanymi stylami uczenia się a wpływami kulturowymi – według

50,6% ankietowanych wynikają one wyłącznie z predyspozycji osobniczych. Odpowiedź ta nie zaskakuje, jeśli uzmysłowić sobie, że internalizowanie norm kulturowych jest przede wszystkim mimowolne i nieświadome, a preferowanie określonych stylów uczenia się może być skutkiem częstego stosowania praktyk właściwych danym systemom szkolnym.

- Pewna sprzeczność jest zawarta w opiniach o nastawieniu i przekonaniach. 93,7% badanych oznajmia, że nastawienie wobec dziedziny nauki wpływa na jakość i tempo uczenia się, ale tylko 54,1% dostrzega rolę przekonań na tym polu, a przecież to one właśnie kształtują również nastawienie. Zdaniem 66,6% ankietowanych stereotypy – czyli rodzaje przekonań – mogą być przyczyną barier w nauce. Dodajmy, że większość respondentów (73,5%) jest świadoma oddziaływania na nastawienie, np. wobec danych języków obcych, czynników kulturowych.
- Sprzeczność można też uchwycić w poglądach na temat wpływu niektórych cech osobowych na naukę języków obcych. 60,3% badanych stoi na stanowisku, że spontaniczność ułatwia rozwijanie wszystkich umiejętności językowych – prawdopodobnie respondenci kierują się stereotypowymi reprezentacjami, sprowadzając umiejętności językowe do interakcji ustnych, raczej nieformalnych i niezaplanowanych (np. typowych dla sytuacji turystycznych). Natomiast towarzyskie usposobienie wpływa na tempo i łatwość uczenia się języków tylko według 25,5% ankietowanych. Dodajmy, że 64,7% badanych zauważa możliwość rozwijania swoich cech dzięki nauce języków obcych – ta liczba wydaje się niska, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że rozwój zapewnia zarówno sam proces uczenia się, jak i obcowanie z treściami typowymi dla nauki języków obcych.
- Zbieżne są wyniki dotyczące udziału czynników kulturowych – według 73,5% respondentów wpływają one na nastawienie, a 81,1% wie o różnym w zależności od kultury definiowaniu inteligencji.
- 67,7% badanych ma świadomość, że to wysoki poziom poczucia własnej wartości jest jednym z prognostyków większego zaangażowania w naukę, a ich mniejsza liczba, tj. 54,6%, reprezentuje pogląd, zgodnie z którym w nauce nowej dziedziny należy kierować uwagę na swoje mocne strony. Według literatury przedmiotu to przede wszystkim odwoływanie się do swojego potencjału i umiejętne zarządzanie nim zapowiada osiągnięcie dobrych rezultatów w nauce.
- Potwierdzenie stereotypu odzwierciedla również wynik pytania o źródła motywacji – aż 44,4% badanych stoi na stanowisku, że to nauczyciel jest głównym motywatorem. Punkt ciężkości kładzie się więc na motywację zewnętrzną, szeroko rozumiany udział indywidualny ucznia schodzi na

- dalszy plan. Można przypuszczać, że wynik ten tłumaczą słabości systemu edukacji: podmiotowość ucznia, w tym jego poczucie sprawstwa (np. w zakresie definiowania celów uczenia się lub środków ich realizacji) jest często redukowana, nauczyciel jest wyłącznym reżyserem procesu kształcenia.
- Warto również przyjrzeć się specyfice przekonań, co do których respondenci mają największe wątpliwości. W kilku punktach znaki zapytania są zrozumiałe, ponieważ odpowiedź jest uwarunkowana posiadaniem wiedzy specjalistycznej – przykład stanowi rola poczucia własnej wartości, w przypadku której istnieje rozdźwięk między danymi naukowymi a wiedzą potoczną, wręcz stereotypową. Czasami jednak zaskakuje niepewność respondentów, gdyż stwierdzenia mogłyby być weryfikowane dzięki ich kilkunastoletniemu doświadczeniu w nauce co najmniej dwóch języków obcych – dotyczy to opinii o wpływie towarzyskiego usposobienia na naukę języków (12,4% ankietowanych nie umie oszacować roli tej zmiennej), spontaniczności (11,5%), przekonań (9,2%) lub związków między wiekiem a preferencjami co do typów zadań językowych (8,9%). Wyjaśnić tu należy, że w mniejszym stopniu zaskakuje liczba respondentów wyrażających wątpliwości, a w większym stopniu – stwierdzenia, które zostały wskazane.

4. Wnioski i implikacje dla praktyki glottodydaktycznej

Zaprezentowane i omówione wyniki budzą miejscami zaskoczenie, lecz główny wniosek, jaki nasuwa się po ich analizie, dowodzi nie tyle braku wiedzy respondentów na temat zależności między zmiennymi indywidualnymi a nauką języków obcych, ile raczej potwierdza fragmentaryczność tej wiedzy i nierozumienie szczegółowych uwarunkowań. Efektem tego może być popularność przekonań nieuprawnionych, uproszczonych, nieznajdujących potwierdzenia w piśmiennictwie naukowym. Bywają one – zwłaszcza wtedy gdy niosą w sobie negatywną wizję procesu kształcenia – jedną z przyczyn obniżonej motywacji do nauki i trudności, przede wszystkim w obrębie umiejętności uczenia się. Wyjściowym problemem jest, paradoksalna na pierwszy rzut oka, nieświadomość posiadania pewnych przekonań – często są one bardzo głęboko i dawno zinternalizowane, a następnie wzmacniane na skutek ich bezrefleksyjnego powtarzania, również przez nauczycieli języków obcych. To stanowi zaś węzłową, bo wyjściową blokadę innowacyjnego myślenia, także np. o udziale własnych cech w nauce języków obcych. Błędne przekonania tamują ewolucję.

Żeby przeciwdziałać groźnym i długofalowym konsekwencjom przekonań, należy więc uświadamiać sobie i uczniom ich istnienie, a następnie poddawać refleksji ich korzenie i okoliczności konfrontowania się z nimi, ale również –

co nie mniej ważne – rozważyć możliwe następstwa popularności danych przekonań. Moim zdaniem są dostępne świetne, choć nieco zapomniane narzędzia, które wspierają (mimo że nie zawsze wprost) proces weryfikowania przekonań: o sobie jako uczącym się języków obcych, o samej nauce języków, o naturze konkretnego języka, o przedstawicielach danej kultury obcej, np. *Autobiografia spotkań międzykulturowych* opracowana przez Michaela Byrama i współpracowników (2009/2011) oraz *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* (Pawlak, Bartczak, Lis, Marciniak, 2006).

Dołączony do artykułu autorski *Kwestionariusz przekonań na temat nauki języków obcych* jest także narzędziem refleksji. Kwestionariusz można wykorzystać w dowolnym momencie kursu. Udzielone odpowiedzi powinny być omówione, a rola poszczególnych zmiennych – objaśniona. Można też poprosić uczniów o sporządzenie listy prawdziwych i fałszywych przekonań o nauce języków obcych. Działania te powodują, że wzrasta wiedza uczniów na temat uwarunkowań nauki języków obcych, a w kolejnym etapie – ich refleksja o tym procesie. Chińskie przysłowie przychodzi w sukurs, wyjaśniając wagę przenikania się wiedzy z refleksją: „Bezużyteczną rzeczą jest uczyć się, lecz nie myśleć, a niebezpieczną myśleć, a nie uczyć się niczego”.

BIBLIOGRAFIA

- Brodniak W.A. (2010), *Podstawy socjologiczne współczesnej psychiatrii* (w) Rybakowski J., Pużyński S., Wciórka J. (red.), *Psychiatria*, t. 1: Podstawy psychiatrii. Wrocław: Elsevier Urban & Partner, s. 276-293.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., Méndez Garcia M.C. (2009), *Autobiography of intercultural encounters*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., Méndez Garcia M.C. (2011), *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chlewiński Z. (1992), *Stereotypy: struktura, funkcja, geneza. Analiza interdyscyplinarna* (w) Chlewiński Z., Kurcz I. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. „Kolokwia Psychologiczne. Pismo Komitetu Nauk Psychologicznych PAN”*, t. 1. Warszawa: Instytut Psychologii PAN, s. 7-28.
- Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Drosio-Czaplińska J. (2015), *Myśli przyczynowo-spiskowe* (w) „Ja, My, Oni. Poradnik psychologiczny «Polityki»”, t. 18: Mechanika władzy. Psychologia i polityka, s. 110-111.
- Horwitz E.K. (1988), *The beliefs about language learning of beginning university foreign language students* (w) „The Modern Language Journal”, nr 72(3), s. 283-294.

- Legat M. (b.d.), *Przekonania – skąd pochodzą i w jaki sposób nas kształtują*. Online: <http://www.szkolenia-lps.pl/news/9/61/Przekonania---skad-pochodza-i-w-jaki-sposob-nas-ksztaltuja> [DW: 23.09.2017].
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lesiak-Bielawska E.D. (2013), *Różnice indywidualne w procesie akwizycji języka. Psychologiczne uwarunkowania dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Lippmann W. (1922), *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Michońska-Stadnik A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pawlak M., Bartczak E., Lis Z., Marciniak I. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pervin L.A. (2005), *Psychologia osobowości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Wydawnictwo Werset – Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sokołowska K., Sylburski M. (2016), *Przekonania – stereotypy – nawyki. Ich wpływ na nasze życie*. Warszawa: Difin.
- Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. T. 4: *Psychologia osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Załącznik

Kwestionariusz przekonań na temat nauki języków obcych

© Maciej Smuk (K-PRZEKONANIA)
Droga Uczennico/Studentko, Drogi Uczniu/Studencie,
które ze stwierdzeń zawartych w *Kwestionariuszu przekonań na temat nauki języków obcych* są,
Twoim zdaniem, prawdziwe (P), a które fałszywe (F)? Jeśli masz duże wątpliwości co do wyboru,
wpisz w kratce znak zapytania (?).

Lp.	Stwierdzenia	P / F / ?
1.	Style uczenia się najczęściej wykorzystywane przez uczniów wynikają tylko z ich indywidualnych predyspozycji.	
2.	Tzw. zdolności językowe są niezbędne do dobrego opanowania języka obcego.	
3.	Nastawienie wobec dziedziny nauki (poruszanego tematu, studiowanego języka obcego itd.) wpływa na jakość i tempo uczenia się.	
4.	Nauki humanistyczne są domeną kobiet, podczas gdy mężczyźni mają predyspozycje do nauk ścisłych.	
5.	Osoby towarzyskie uczą się języków obcych szybciej i łatwiej niż samotnicy.	
6.	Przekonania w ogóle nie wpływają na skuteczność uczenia się języków obcych.	
7.	Uczniowie, których poczucie własnej wartości jest wysokie, mniej angażują się w naukę.	
8.	„Matematyka jest trudna, a geografia – łatwa, języki obce są stworzone dla ekstrawertyków, a informatyka – dla introwertyków”. Tego typu stereotypowe stwierdzenia mogą stanowić źródło barier w nauce różnych dziedzin.	
9.	Istnieje związek między wiekiem a preferencjami w zakresie typów zadań w nauce języków obcych.	
10.	Młody wiek warunkuje sukces w nauce języków obcych.	
11.	Ucząc się nowej dziedziny, uczniowie powinni koncentrować uwagę na swoich słabych stronach.	
12.	Nastawienie wobec dziedziny nauki (poruszanego tematu, studiowanego języka obcego itd.) nie zależy tylko od indywidualnych preferencji, ale również od wpływów kulturowych.	
13.	Definicja pojęcia „inteligencja” może się zmieniać w różnych kręgach kulturowych.	
14.	Cechy osobowości wpływają na preferencje w zakresie różnych aspektów w nauce języków obcych.	
15.	Stopień motywacji uczniów zależy przede wszystkim od postawy nauczyciela.	
16.	Dzięki nauce języków obcych uczniowie rozwijają swoje cechy osobowe.	
17.	Zdolności językowe są uwarunkowane wyłącznie genetycznie.	
18.	W wieku dorosłym można dobrze opanować język obcy.	
19.	Spontaniczność ułatwia rozwijanie wszystkich umiejętności językowych.	
20.	Jeśli uzyskuje się dobre wyniki z języka ojczystego, to również w języku obcym powinny być one dobre.	

Odpowiedzi: 1F, 2F, 3P, 4F, 5F, 6F, 7F, 8P, 9P, 10F, 11F, 12P, 13P, 14P, 15F, 16P, 17F, 18P, 19F, 20F.

Źródło: Smuk, 2016: 241-242.

Magdalena Pieklarz-Thien

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

magdalena.pieklarz@uwm.edu.pl

INNOWACJA NA DRODZE PRAKTYCZNIE UŻYTECZNEJ APLIKACJI? PRZYSZYŁOŚĆ NA RZECZ DIALOGU POMIĘDZY GLOTTODYDAKTYKĄ A JĘZYKOZNAWSTWEM

**Innovation towards practical usage application?
Contribution to a discourse between language teaching
and linguistics**

Innovation in addition to rationalization, optimization and professionalization contributes to the cognitive interest of many scientific disciplines, where research is carried out for the use of specific areas of practical activities. Of particular interest in the context of glottodidactics is both its theoretical (scientific research) and practical (implementation) dimension, implying the proposal of practical applications in specific educational contexts. This article is a trial undertaking to consider the problem of innovation using the incorporation and adaptation of the latest findings and results of language research in glottodidactics as an example. Considerations are made using examples from German linguistics and German as a foreign language didactics and constitute a contribution to the discussion of the identity and autonomy of glottodidactics as a science.

Keywords: innovation, interdisciplinarity, correlation of glottodidactics with linguistics, fields related to didactics

Słowa kluczowe: innowacyjność, interdyscyplinarność, związek glottodydaktyki i językoznawstwa, dziedziny pokrewne dydaktyce

1. Wstęp

Innowacyjność obok racjonalizacji, optymalizacji i profesjonalizacji wpisuje się w interesy poznawcze wielu dyscyplin naukowych, których badania prowadzone są na użytek określonych dziedzin działalności praktycznej. W kontekście glottodydaktyki, empirycznej dziedziny naukowej generującej wiedzę praktycznie użyteczną¹, interesujący jest jej zarówno teoriopoznawczy (badania naukowe), jak i praktyczny wymiar (wdrożenia), implikujący propozycje użytecznych zastosowań w konkretnych kontekstach edukacyjnych.

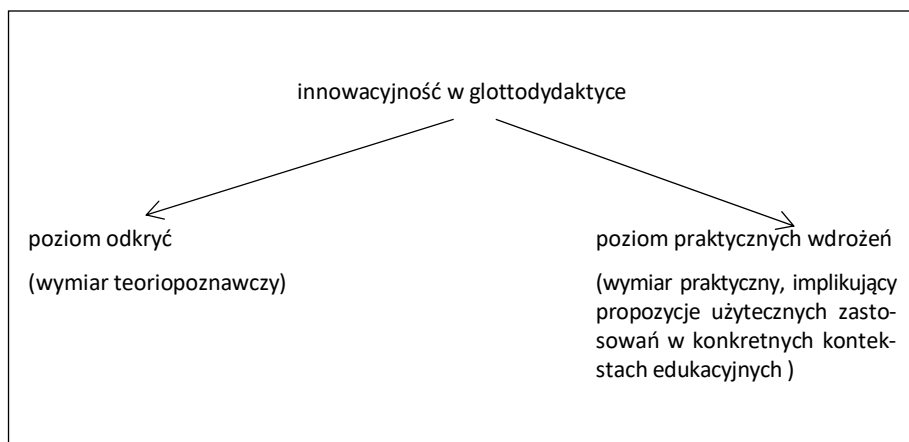
Niniejszy artykuł jest przyczynkiem na rzecz innowacyjności i optymalizacji działań dydaktycznych na przykładzie inkorporacji i adaptacji nowszych ustaleń i wyników badań nad językiem w glottodydaktyce. W rozważaniach wstępnych na temat właściwości glottodydaktyki jako nauki i jej potencjału innowacyjnego (2) poddane do dyskusji zostanie twierdzenie, iż innowacja w glottodydaktyce uwarunkowana jest przyrostem wiedzy glottodydaktycznej, odbywającym się m.in. na podstawie uzasadnionych poznawczo i metodologicznie poprawnych ujęć interdyscyplinarnych, które prowadzą do użytecznych wdrożeń, czyli praktycznych zastosowań w konkretnych kontekstach edukacyjnych. Rozpatrując kwestię interdyscyplinarności w glottodydaktyce, uwagę skierujemy na język jako wieloaspektowy przedmiot poznania, do którego dostęp uzyskujemy, przyjmując różne perspektywy badawcze wynikające z zróżnicowanych orientacji teoretycznych i dyscyplinarnych (3), a w dalszej kolejności na relację pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem (4), gdyż to właśnie właściwie zrozumienie związku pomiędzy tymi dyscyplinami jest wstępnym warunkiem podjęcia prawdziwie² interdyscyplinarnych i innowacyjnych adaptacji wybranych konstruktów pochodzących z językoznawstwa w glottodydaktyce. Na zakończenie (5) przedstawimy przykład aktualnego obszaru badawczego z zakresu pogranicza obu dyscyplin, który wydaje się szczególnie istotny zarówno dla rozwoju myśli glottodydaktycznej, jak i działalności praktycznej na lekcji języka obcego.

¹ Takie spojrzenie na dziedzinę nauczania i uczenia się języków obcych przejmujemy od Marii Dakowskiej (2010a, 2010b, 2014).

² Przeciwnieństwem prawdziwie interdyscyplinarnych podejść i ujęć są pozornie interdyscyplinarne podejścia i ujęcia, które prowadzą do poznawczo jednostronnych i tym samym deficytowych koncepcji nauczania i uczenia się języków obcych. Por. przykłady w Bausch i in. (2016: 20 i n.).

2. Glottodydaktyka innowacyjna – glottodydaktyka aplikatywna, czyli inkorporująca wiedzę praktycznie użyteczną

Pojęcie innowacji definiowane i dyskutowane jest już od lat 60. ubiegłego wieku przede wszystkim w literaturze nauk ekonomicznych w kontekście rozwoju działalności gospodarczej (por. Szymański, 2013: 67 i n.). Utożsamiane bywa z wynalazkami i patentami, ale także z nowymi kombinacjami, ideami, produktami, metodami, przy czym podkreśla się, iż samo odkrycie nowości nie jest jeszcze innowacją. Za istotę innowacji przyjmuje się wdrożenie nowości do praktyki. Tym samym w dyskusji wokół problematyki innowacyjności wyróżnić możemy poziom odkryć, czyli badań naukowych, oraz poziom praktycznych wdrożeń. Schemat 1 przedstawia propozycję ujęcia istoty innowacji na gruncie glottodydaktycznym na podstawie tego rozróżnienia.



Schemat 1: Innowacyjność w glottodydaktyce.

Rozróżnienie tych dwóch aspektów jest interesujące szczególnie w kontekście interdyscyplinarnych dziedzin naukowych, w tym glottodydaktyki, nauki, która uzyskuje dostęp poznawczy do badanych zjawisk nie tylko przy pomocy glottodydaktycznej bazy pojęciowej. Innowacja w nauce o uczeniu się i nauczaniu języków obcych, poznawczo autonomicznej dziedzinie empirycznej, której przedmiot badań charakteryzuje jednakże interdyscyplinarność podejść i rozwiązań metodologicznych, ma niejednokrotnie źródło w dziedzinach pokrewnych glottodydaktyce, które zapośredniczają koncepcje i konstrukty pojęciowe, użyteczne przy budowaniu glottodydaktycznego systemu wiedzy³. Jak

³ Interdyscyplinarny charakter przedmiotu badań glottodydaktyki przekonywująco ilustruje Weronika Wilczyńska (2010: 28) za pomocą zaimków pytających „kto?, jak?”,

twierdzi Waldemar Pfeiffer (2001: 29) przyrost wiedzy glottodydaktycznej wynikający z interdyscyplinarności ujęć przedmiotu badań odbywać się może zarówno na drodze teoriopoznawczej, tj. włączania przez glottodydaktykę ustaleń i wyników badań dyscyplin jej pokrewnych we własny system wiedzy, jak i na drodze bezpośrednich zastosowań w praktyce:

[...] Tak więc zarówno implikacje, jak i aplikacje pochodzące z dyscyplin pokrewnych są bardzo relewantne dla glottodydaktyki, która je inkorporuje i integruje w zwarty system wiedzy glottodydaktycznej.

Glottodydaktyka zorientowana na innowację nie jest więc obojętna wobec aktualnych ustaleń i wyników badań nauk takich jak psychologia, psycholingwistyka, lingwistyka, socjolingwistyka, teoria komunikacji, neurolingwistyka, jeśli jej aspekty zainteresowań pokrywają się z nimi (por. także Dakowska, 2010a: 77). Śledząc rozwój wyżej wymienionych dyscyplin oraz ich wpływ na kształtowanie się wiedzy glottodydaktycznej, która na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat stanowiła punkt wyjścia wszelkich działań dydaktycznych i metodycznych na lekcji języka obcego, można by przychylić się do stwierdzenia, iż potencjał innowacyjny glottodydaktyki jest w pewnym stopniu pochodną innowacyjności jej dziedzin pokrewnych. Za przykład posłużyć może rozwój pragmalingwistyki, a w szczególności teorii aktów komunikacyjnych, która zainicjowała powstanie podejścia komunikacyjnego, tudzież wpływ wybranych aspektów socjolingwistyki i pedagogiki na rozwój podejścia interkulturowego w glottodydaktyce. Obie te koncepcje postrzegamy jako innowacyjne zarówno w procesie wiedzotwórczym glottodydaktyki, jak i w praktycznym zastosowaniu na lekcji języka obcego.

Mając więc na uwadze rozwój wiedzy glottodydaktycznej, który sprzyja innowacyjności podejść, metod i rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, wskazujemy na potencjał podejścia interdyscyplinarnego w tworzeniu wiedzy glottodydaktycznej, a tym samym na potrzebę zwrócenia się ku aktualnym ustaleniom i wynikom badań dziedzin pokrewnych glottodydaktyce. Uważamy, iż glottodydaktyka innowacyjna inkorporuje wiedzę praktycznie użyteczną z dziedzin jej pokrewnych. Za Weroniką Wilczyńską i Anną Michońską-Stadnik (2010: 13) podkreślamy jednakże konieczność poddawania praktycznie użytecznych ustaleń i wyników badań dziedzin pokrewnych procedurze glottodydaktycznej adaptacji:

co?, gdzie?”, przypisując im przykładowe dziedziny pokrewne, takie jak psychologia i neurologia (kto?), nauki o wychowaniu (jak?), nauki o języku i komunikacji (co?), nauki o kulturze i społeczeństwie (gdzie?).

Niezbędne jest podjęcie wysiłku zrozumienia wybranego stanowiska w kategoriach danej dziedziny wyjściowej, a następnie określenie warunków adaptacji tegoż ujęcia w tworzeniu wiedzy glottodydaktycznej⁴.

Określenie warunków adaptacji jest niczym innym jak określeniem możliwości i granic integracji wiedzy z dyscyplin pokrewnych w zwarty i spójny system wiedzy glottodydaktycznej. Odbywa się ono niejednokrotnie na drodze glottodydaktycznych badań empirycznych. Glottodydaktyka bowiem nie sumuje jedynie wyników badań innych dyscyplin, lecz mając własny przedmiot badań i zainteresowań, autonomicznie definiuje i realizuje swoje cele poznawcze. Dlatego za zasadne uznać należy dystansowanie się glottodydaktyków od włączania rezultatów badań dziedzin pokrewnych bez tzw. glottodydaktycznej adaptacji (tamże: 69)⁵:

[...] Oznacza to, że odrzucamy możliwość prostego przenoszenia na teren glottodydaktyki – choćby na zasadzie pewnych, powierzchownych analogii i/lub wspólnego przedmiotu zainteresowań – modeli, terminologii czy też ustaleń badawczych z innych dziedzin. Glottodydaktyka, budując własny system wiedzy, będzie siłą rzeczy inaczej określała ich pozycję i znaczenie, ujmując je z sobie właściwej perspektywy, determinowanej jej celami poznawczymi. Istotnym odniesieniem będzie tu więc, jak to już zaznaczono, stan wiedzy glottodydaktycznej w danym zakresie.

Podsumowując, innowacja w glottodydaktyce uwarunkowana jest przyrostem wiedzy glottodydaktycznej, odbywającym się m.in. na podstawie uzasadnionych poznawczo i metodologicznie poprawnych ujęć interdyscyplinarnych (por. Wilczyńska, 2010: 28), które prowadzą do użytecznych wdrożeń, czyli praktycznych zastosowań w konkretnych kontekstach edukacyjnych. Twierdzenie to nasuwa pytania, na czym polega interdyscyplinarny charakter glottodydaktyki oraz jak powinniśmy określić jej związek z dziedzinami pokrewnymi? Odpowiemy na nie w odniesieniu do językoznawstwa.

⁴ Stanowisko to jest fundamentem, na którym badaczki te opierają swoje rozumienie interdyscyplinarności jako „[...] autentyczny dialog specjalistów z dwu lub więcej dziedzin. Implikuje to, że każdy z nich podejmuje wysiłek zrozumienia innego podejścia do danego przedmiotu poznania, a konkretnie postara się uchwycić odnośny system pojęć, założenia teoretyczne itd. tak, jak są one formułowane z perspektywy danej «dyscypliny wyjściowej»” (tamże: 26).

⁵ Por. także Wilczyńska (2010: 27) oraz Pfeiffer (2001: 29).

3. Język jako wspólny obiekt zainteresowania oraz przedmiot refleksji językoznawstwa i glottodydaktyki

Wiele współczesnych dyscyplin humanistycznych (w tym także glottodydaktykę i językoznawstwo) charakteryzuje interdyscyplinarność, która wynika z wielowymiarowości licznych przedmiotów poznania (np. języka, tekstu, kultury, umysłu... itp.), a w konsekwencji z przyjmowania przez specjalistów różnych perspektyw badawczych w realizowaniu nowych poznawczych celów. Sytuację, kiedy danym aspektem interesuje się aż kilka dziedzin, Wilczyńska (2010: 28) określa zjawiskiem wręcz nagminnym w humanistyce⁶. I tak, chociaż pytanie o naturę i właściwości języka kierujemy zasadniczo do językoznawstwa, to również dla glottodydaktyki język jest w pewnych zakresach poznawczych ważnym i interesującym obiektem poznania. Glottodydaktyka jednakże, jak słusznie zauważa Franciszek Grucza (2004: 42), nie zajmuje się sama poznawaniem wszystkich interesujących ją kwestii dotyczących języka, lecz zapożycza w dużej mierze potrzebną jej wiedzę od językoznawstwa, od którego ustaleń, opisów i modeli w tej perspektywie jest nawet zależna⁷. I choć relacja pomiędzy lingwistyką i jej opisami języka a glottodydaktyką w literaturze przedmiotu dyskutowana bywa raczej jako kwestia problematyczna, to wątpliwości umiejscowić należy za Antonim Dębskim (2000: 36) nie wokół konieczności, lecz wokół możliwości stosowalności i dydaktyzacji wyników badań i opisów lingwistycznych w nauczaniu:

Ponieważ w świetle dotychczasowych osiągnięć teoretycznych lingwistyki stosowanej [...], ale i w świetle doświadczeń praktycznych nauczania języków obcych, w zasadniczą konieczność stosowania lingwistycznych opisów języka w praktyce raczej trudno wątpić, istoty sporu i tym samym obszarów koniecznych dociekań szukać należy w kryteriach doboru możliwych do zastosowania (stosowalnych) modeli opisu lingwistycznego, a więc najogólniej rzecz biorąc w problemie adekwatności opisu lingwistycznego wobec wymogów teorii i praktyki glottodydaktycznej.

⁶ Należy podkreślić, iż interdyscyplinarność nie ujmuje dyscyplinom naukowym ich autonomiczności, ani nie zniekształca ich przedmiotu badań, lecz sprzyja krystalizacji nowych dyscyplin, dla których można precyzyjnie sformułować cele badawcze (por. także Mecner, 2000: 88).

⁷ Por. cytat w oryginale w punkcie 4. W tym miejscu warto przytoczyć też inną wypowiedź Franciszka Gruczy (1974 za 2007: 95), która mimo upływu prawie półwiecza nadal pozostaje aktualna: „Glottodydaktyka nie może zrezygnować z usług lingwistyki ani w płaszczyźnie działania praktycznego, ani naukowego. Lingwistyka stanowi bowiem dla glottodydaktyki główne źródło informacji o dwu najważniejszych elementach przedmiotu jej działania, a mianowicie o języku i jego funkcjonowaniu oraz o tekstach językowych i ich funkcjonowaniu komunikacyjnym”.

Uświadomiwszy więc sobie nieodzowność dialogu pomiędzy glottodydaktyką a językoznawstwem, a jednocześnie towarzyszący temu dialogowi potencjał innowacyjny, wskazujemy na pojemny, wieloaspektowy i nieprzemijający dezyderat badawczy w zakresie badań glottodydaktycznych, tj. na recepcję i adaptację aktualnych i użytecznych ustaleń oraz wyników badań nad językiem dla konkretnych grup docelowych. Postulat ten nie jest w żadnym wypadku nowy⁸. Jednakże dynamiczny obecnie rozwój wielu współczesnych dyscyplin naukowych, także tych, które dzielą wybrane aspekty zainteresowań i konstrukty pojęciowe z glottodydaktyką, staje się istotnym bodźcem do zwrócenia się ku ich dokonaniom. Tak jest również w przypadku językoznawstwa, którego stan i kondycję oraz potencjał aplikacyjny Peter Eisenberg (2004: 22) ocenia w następujący sposób:

Językoznawstwo, a szczególnie gramatyka rozwinęły się w minionych latach tak bardzo, iż dysponujemy wielką wiedzą, która ma duże znaczenie dla kształcenia nauczycieli. Powinniśmy tę wiedzę bez oporów i absolutnie z czystym sumieniem wykorzystywać (tłum. M.P.T.)⁹.

Potrzebę podjęcia tego wyzwania uzasadnia fakt, iż dynamicznie rozwijające się językoznawstwo może udzielić glottodydaktyce coraz bardziej zróżnicowanej odpowiedzi na pytanie o naturę i właściwości konkretnych języków. Aktualne ustalenia w tym zakresie są dla glottodydaktyki o tyle istotne, iż bez nich nie można zarówno dokonać innowacyjnego doboru treści kształcenia, jak i właściwie zdefiniować wiedzy i umiejętności językowych, które uczący się powinni nabyć w toku kształcenia. Lekceważenie dokonań i ustaleń badań nad językiem przez glottodydaktykę prowadzić może ponadto do oddalania się obu dyscyplin, które skutkuje utratą wspólnych obiektów zainteresowania i przedmiotów refleksji, a w dalszej perspektywie stagnacją poznawczą i nieinnowacyjnością w sferze działalności praktycznej (por. także Neuland, 2012: 18).

⁸ Już w latach 90. ubiegłego wieku Ruth Albert (1995: 82) zdefiniowała związek glottodydaktyki z jej dyscyplinami pokrewnymi, określając przy tym misję glottodydaktyków: „Zadaniem glottodydaktyków jest adaptacja wyników badań dziedzin pokrewnych glottodydaktyce takich jak lingwistyka, pedagogika czy nauki społeczne na drodze własnych badań empirycznych w celu wypracowania koncepcji i materiałów do nauczania języka obcego w różnych grupach docelowych” (tłum. M.P.T.). Istotne jest przy tym podkreślenie Albert (tamże), iż adaptacji powinno poddawać się tylko te wyniki badań, które są glottodydaktycznie relewantne, gdyż nie wszystko, co jest aktualne i modne w badaniach lingwistycznych, jest glottodydaktycznie użyteczne.

⁹ W oryginale: „Die Sprachwissenschaft allgemein und die Grammatik im Besonderen hat sich in den vergangenen Jahren so entwickelt, daß wir über viel Wissen verfügen, das unmittelbar von Bedeutung für die Lehrerbildung ist. Wir sollten dieses Wissen selbstbewußt und mit absolut gutem Gewissen zur Wirkung bringen” (Eisenberg, 2004: 22).

4. Związek glottodydaktyki i językoznawstwa – próba ujęcia różnych stanowisk¹⁰

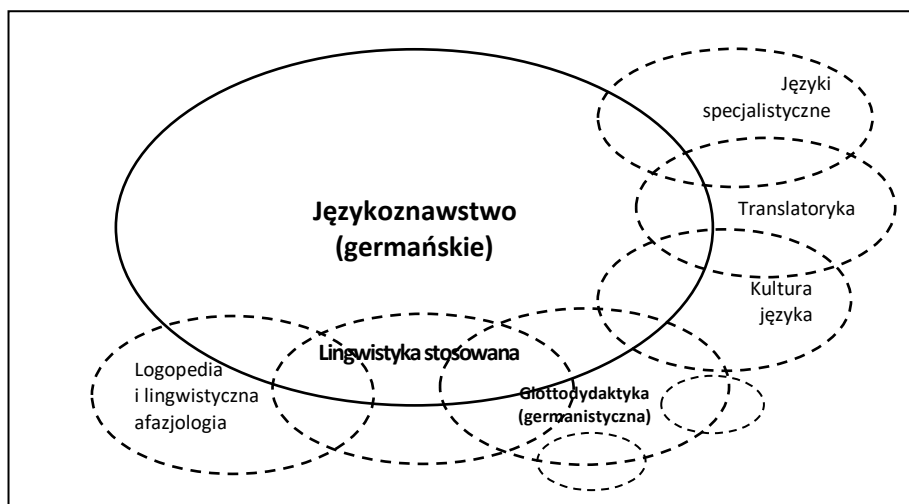
Podstawą do podjęcia prawdziwie interdyscyplinarnych i innowacyjnych adaptacji konstruktów, modeli i opisów pochodzących z językoznawstwa w glottodydaktyce jest należyte uchwycenie relacji pomiędzy tymi dyscyplinami. Niżej podejmiemy próbę krótkiej refleksji nad związkiem ich obu na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat w celu zarysowania ram dla aktualnego zapatrywania w odnośnej kwestii. Rozważania poprowadzimy na przykładzie językoznawstwa germańskiego i glottodydaktyki germanistycznej.

Rola językoznawstwa w glottodydaktyce była od początków istnienia tej dyscypliny kwestią sporną i generującą niejednolite poglądy. Przeglądając polsko- i niemieckojęzyczną literaturę przedmiotu¹¹ napotykamy na różnorodne stanowiska oscylujące pomiędzy dyscyplinarną zależnością a równouprawnionym istnieniem i współistnieniem, które są jednocześnie odmiennymi poglądami na temat tożsamości i autonomiczności glottodydaktyki jako nauki. Podzielić je możemy na trzy grupy:

- (i) **Glottodydaktyka (germanistyczna) jako dziedzina lingwistyki stosowanej** Według tej, głównie w okresie wyodrębniania się polskiej glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i sporadycznie też później spotykanej interpretacji powiązań dyscyplinarnych, glottodydaktyka jest działalnością praktyczną, rzemiosłem językoznawstwa lub też dziedziną lingwistyki stosowanej. Celem jej jest mniej czy bardziej bezpośrednio zastosowanie ustaleń językoznawczych na podstawie zaleceń innych dziedzin takich jak dydaktyka ogólna, psychologia uczenia się, pedagogika itp. Tym samym nie jest ona postrzegana jako autonomiczna dziedzina wiedzy, definiująca specyficzny dla siebie przedmiot badań, posiadająca własny aparat pojęciowy i adekwatną do przedmiotu badań metodologię. Samodzielności odmawia się jej, argumentując, iż sumuje ona tylko wyniki badań innych dziedzin. Schemat 2 przedstawia graficznie to stanowisko, przy czym spektrum subdyscyplin zarówno lingwistyki stosowanej, jak i dziedzin pokrewnych glottodydaktyce, takich jak dydaktyka ogólna, psychologia itp. (najmniejsze kręgi), pozostaje otwartym.

¹⁰ Szerzej na ten temat w Pieklarz-Thien (2018b).

¹¹ Por. Grucza (1978, 1988, 2000, 2004, 2007), Pfeiffer (2001, 2003), Jaroszevska (2014), Helbig (1997), Weinrich (1979), Henrici (1996), Ehlich (1994), Götze, Suchsland (1996, 1999), Götze (2010), Altmayer (2004), Neuner (1997), Portmann-Tselikas (1998), Hirschfeld (1997), Edmondson (1996).



Schemat 2: Glottodydaktyka (germanistyczna) jako dziedzina lingwistyki stosowanej.

Takie zrozumienie relacji językoznawstwa i glottodydaktyki postrzegamy dzisiaj już tylko w kategoriach przedawnionego stadium rozwoju myśli glottodydaktycznej. Badanie tego wycinka rzeczywistości, jakim jest nauczanie i uczenie się języków obcych, które w Polsce podejmuje dziedzina określana glottodydaktyką, a w Niemczech kilka subtelnie się od siebie różniących dyscyplin¹², definitywnie pokonało w minionych dziesięcioleciach dominację językoznawstwa. Wprawdzie glottodydaktyka jako nauka znajduje się nadal w fazie konstytuowania swojej odrębności i autonomii poznawczej i nie ma tym samym jeszcze formalnie statusu dziedziny autonomicznej (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 30), niemniej słuszny wydaje się pogląd, iż posiadając własny przedmiot badań oraz definiując i realizując własne cele poznawcze, glottodydaktyka jest samodzielną dyscypliną naukową. Przypisując jej atrybuty autonomiczności i samodzielności przy jednoczesnym uznaniu jej zależności od dyscyplin pokrewnych, nie popadamy przy tym w sprzeczność, gdyż jak ujmuje Grucza (2004: 42), glottodydaktyka jako dyscyplina obejmująca kompleksowo wiele zakresów musi zapożyczać interesującą ją wiedzę od innych dziedzin:

Uznanie współczesnej glottodydaktyki za samodzielną dziedzinę nauki nie oznacza, że uniezależniła się ona całkowicie od innych dziedzin, lecz

¹² Są to: *Fremdsprachendidaktik, die Sprachlehr-/lernforschung, die Fremdsprachenforschung und die Zweitsprachenerwerbsforschung*.

oznacza zrazu tylko tyle, że przestała być częścią jakiejś innej dziedziny – w naszym wypadku lingwistyki. Merytorycznie jest nadal (i zawsze będzie) zależna od dziedzin, które zajmują się tymi samymi obiektami, co ona, i od których w związku z tym zapożycza potrzebną jej wiedzę o ich właściwościach, których poznawaniem nie zajmuje się sama.

(ii) Językoznawstwo (germańskie) jako dyscyplina pokrewna glottodydaktyce (germanistycznej)

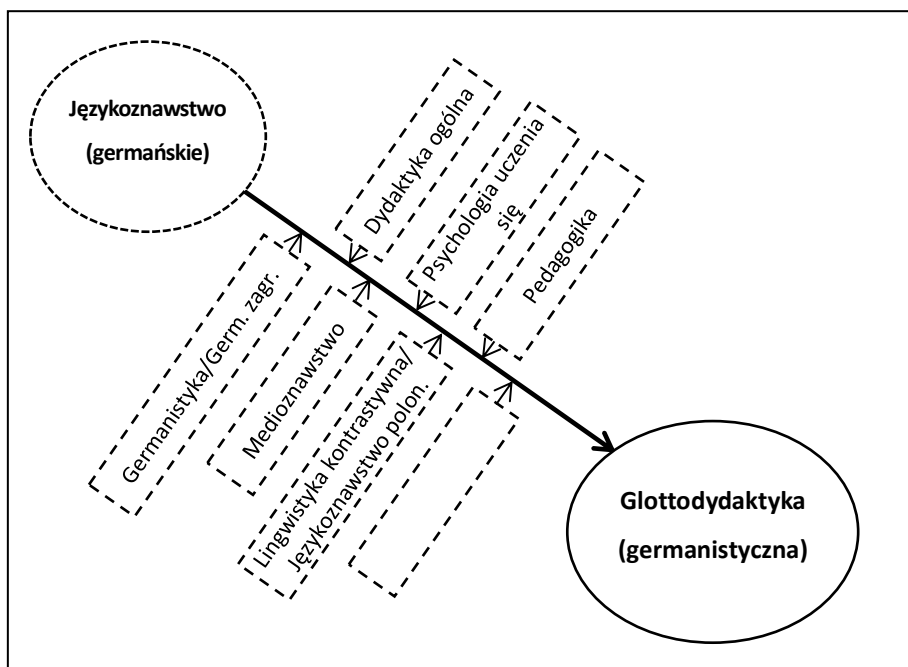
Według tej koncepcji glottodydaktyka jest autonomiczną dziedziną naukową, wybierającą i adaptującą na własne potrzeby interesującą ją opisy języka, modele i koncepcje językoznawcze, łącząc ją przy tym z ustaleniami innych dyscyplin takich jak pedagogika, dydaktyka ogólna, psychologia uczenia się, medioznawstwo itp. Takie zrozumienie relacji pomiędzy tymi dwiema dyscyplinami pochodzi z okresu początków konstituowania się glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i obowiązuje również dzisiaj. Dyskutowane było intensywnie przede wszystkim w kontekście relewancji poszczególnych dziedzin pokrewnych glottodydaktyce i doprowadziło do wypracowania licznych modeli glottodydaktyki jako nauki interdyscyplinarnej (Grucza 1978: 29 i n.; Pfeiffer 2001: 30; Henrici 1992: 68; Neuner 1997: 7)¹³. Spojrzenie to ma również dzisiaj rację bytu, chociaż konkuruje ono już z nowym ujęciem (4).

Schemat 3 przedstawia graficznie to stanowisko, przy czym spektrum dziedzin pokrewnych glottodydaktyce, takich jak dydaktyka ogólna, psychologia itp., pozostaje również otwartym.

Z pewnością takie pojmowanie związku pomiędzy językoznawstwem a glottodydaktyką jest kamieniem milowym w rozwoju glottodydaktyki jako autonomicznej dyscypliny naukowej. Zawiera ono jednak jeden problematyczny moment, który skutkuje nierzadko tzw. pozorną interdyscyplinarnością badawczą, która prowadzi do zredukowanych i uproszczonych koncepcji nauczania języków obcych. Zarówno w starszej, jak i nowszej historii uczenia się i nauczania języków obcych mamy wiele przykładów na to, iż wybór ustaleń i modeli językoznawczych oraz ich adaptacja na potrzeby glottodydaktyczne nie zawsze miały charakter prawdziwie interdyscyplinarny i tym samym doprowadziły do zredukowanych, uproszczonych i naiwnych koncepcji

¹³ Modele te podejmują próbę klasyfikowania dziedzin pokrewnych (nauki podstawowe, referencyjne, pokrewne itp.), przy czym poszczególnym dyscyplinom przypisywane jest raz mniejsze raz większe znaczenie w zależności zarówno od ogólnych tendencji rozwojowych owych dyscyplin, jak i poglądów poszczególnych badaczy i ich siły przebicia (por. Henrici, 2001: 530) .

i podejść w nauczaniu języków obcych. Taki prototypowy i często cytowany przykład stanowi metoda audiolingwalna, która powstała pod wpływem językoznawstwa strukturalnego i behawiorystycznej teorii uczenia się i która, jak wiemy, nie skutkowałą oczekiwanymi efektami. Reasumując, koncepcja ta jest podatna na rozwój teorii i podejść naukowych i zredukowanych, gdyż w jej perspektywie wychodzi się z ustaleń innych dyscyplin, które mają inaczej zarysowany przedmiot badań.



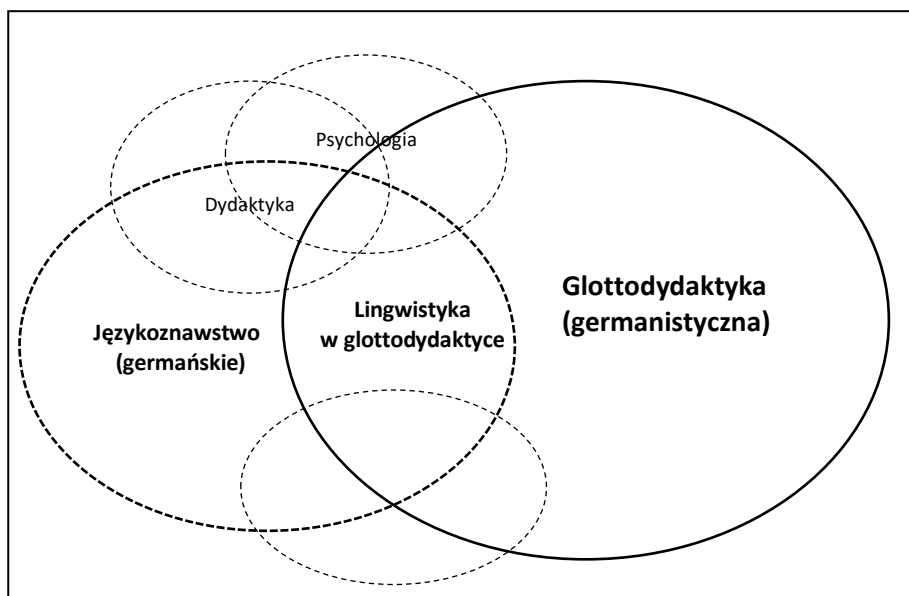
Schemat 3: Językoznawstwo (germańskie) jako dyscyplina pokrewna glottodydaktyce (germanistycznej).

(iii) Lingwistyka w glottodydaktyce (germanistycznej)

Według tej koncepcji glottodydaktyka (germanistyczna) ma odrębną i samodzielną perspektywę na przedmiot poznania, jakim jest język, która to różni się w wielu zakresach od perspektywy językoznawstwa germańskiego, jak również perspektywy językoznawstwa ogólnego i porównawczego. Zakłada się istnienie lingwistyki w glottodydaktyce, która wprawdzie podziela przedmiot badań, pytania i metody badawcze z językoznawstwem germańskim, postrzega ona jednak, bada i opisuje język niemiecki z perspektywy uczących się, dla których jest on drugim bądź kolejnym językiem nabywanym przez pryzmat języka ojczystego i ewentualnie innych języków obcych, nabytych bądź też równolegle nabywanych (por. Fandrych

2010: 173 i n.). Tym samym powstają również wspólne obszary poznania wynikające z nakładania się dyscyplin takich jak psychologia uczenia się, dydaktyka, psycholingwistyka itp.

Schemat 4 przedstawia graficznie to stanowisko, przy czym spektrum dziedzin glottodydaktyki, które przyczyniają się do interdyscyplinarności glottodydaktyki, takich jak dydaktyka ogólna, psychologia itp. (najmniejsze kręgi), jest tutaj również szeroko zakrojone.



Schemat 4: Lingwistyka w glottodydaktyce (germanistycznej).

Wydaje się, że właśnie ta koncepcja związku glottodydaktyki i językoznawstwa podkreśla w należyty sposób kontury glottodydaktyki jako autonomicznej dziedziny wiedzy, definiującej specyficzny dla siebie przedmiot badań, pytania i cele badawcze, posiadającej własny aparat pojęciowy i adekwatną do przedmiotu badań metodologię. W latach 90. minionego wieku w Niemczech prowadzono żywą dyskusję na temat tożsamości dyscyplinarnej glottodydaktyki i jej przynależności do określonej dziedziny wiedzy, tj. germanistyki, językoznawstwa, dydaktyki i kulturoznawstwa. Dzisiaj nie prowadzi się już tych dyskusji, gdyż panuje zgoda co do tego, iż glottodydaktyka jest autonomiczną dyscypliną naukową. Prowadzone rozważania dotyczą raczej umiejętnego wyprofilowania koncepcyjnego glottodydaktyki jako nauki integracyjnej. Ta integracyjna koncepcja nie zakłada już dyscyplinarnej zależności, lecz postrzega współistnienie licznych dyscyplin na zasadzie równouprawnienia, które wyraża się we

wzajemnym korzystaniu z ustaleń i wyników badań oraz wzajemnym szacunku i akceptacji (por. Bausch i in., 2016: 20). Tym samym można założyć, iż koncepcja lingwistyki w glottodydaktyce przyczyni się do powstawania prawdziwie interdyscyplinarnych i tym samym innowacyjnych podejść w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych.

5. Lingwistyka w glottodydaktyce – przykład aktualnego pola badawczego i jego potencjał innowacyjny

Przykładem aktualnego obszaru badawczego z zakresu pogranicza obu dyscyplin, który wydaje się szczególnie istotny zarówno dla rozwoju myśli glottodydaktycznej, jak i innowacyjnej działalności praktycznej na lekcji języka obcego¹⁴, jest inkorporacja i adaptacja nowszych ustaleń i wyników badań nad językiem w zakresie mówionej niemieczyny dla kształcenia językowego na poziomie filologicznym¹⁵.

Badania nad mówioną odmianą niemieczyny ogólnej (*Gesprochene-Sprache-Forschung*) to subdyscyplina językoznawstwa germańskiego dysponująca istotnymi osiągnięciami poznawczymi w zakresie badań nad językiem, które nie znalazły jeszcze wystarczającego uznania i przełożenia w glottodydaktyce, a mającymi bezpośrednie znaczenie dla kształcenia obcojęzycznego¹⁶. Dyscyplina ta w odróżnieniu od analizy konwersacyjnej (*Gesprächsfor-schung/Konversationsanalyse*) i postulowanej w ostatnich latach lingwistyki interakcyjnej (*Interaktionale Linguistik*) przenosi swój obszar zainteresowań poza zagadnienia związane z procesem mówienia i interakcyjnością dialogu na rzecz przede wszystkim syntaktycznej analizy produkcji mownych i bywa tym samym często utożsamiana z badaniami nad gramatyką języka mówionego (*Grammatik gesprochener Sprache*). Dokonania jej są w kontekście poszerzania wiedzy o języku i rozwijania kompetencji komunikacyjnej na lekcji języka obcego o tyle istotne, iż będącą podstawą konstruowania materiałów dydaktycznych tradycyjna gramatyka systemowa, bazująca zasadniczo na standardowej niemieczynie pisanej i jej normie, nie wyczerpuje odpowiedzi na pytanie, czym jest język, a tym samym nie oddaje jego natury i właściwości. Konsekwencją tego jest

¹⁴ Fandrych (2010: 173 i n.) wymienia i omawia szczegółowo wiele aktualnych obszarów badawczych i dyskusji z zakresu przecięcia się glottodydaktyki i językoznawstwa.

¹⁵ Szerzej na ten temat w Pieklarz-Thien (2018a).

¹⁶ W niemieckojęzycznej monografii (Pieklarz-Thien, 2015) podejmują próbę zebrania dotychczasowych wyników badań w zakresie języka mówionego i przełożenia ich na grunt glottodydaktyczny, a w dalszej kolejności na grunt metodyczny poprzez stworzenie zintegrowanego pakietu działań wspomagających akwizycję języka mówionego w ramach kształcenia językowego na poziomie filologicznym.

postrzeganie przez uczących się struktury języka jako systemu zamkniętego w sensie formalnym, a tym samym istnienie określonych luk w ich wiedzy i świadomości językowej, których wypełnienie możliwe byłoby przy pomocy wiedzy dostarczonej przez modele opisujące relację pomiędzy ustnym a pisemnym użyciem języka. Również silne nacechowanie wypowiedzi ustnych specyfiką języka pisanego, obserwowane u tych uczących na poziomie zaawansowanym, którzy nabywali język obcy głównie w kontekście sformalizowanym, rozumieć można jako jedną z konsekwencji zawężonej konceptualizacji języka, leżącej u podstaw preparowanych materiałów glottodydaktycznych. W związku z tym nie dziwią spotykane w literaturze przedmiotu stwierdzenia, iż opanowanie autentycznego języka mówionego zostawia się samym uczącym, tzn. ich doświadczeniom zdobytym samodzielnie w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka.

Problematyka ta podejmowana była w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym w latach 90. ubiegłego wieku. Wskazać tu należy przede wszystkim na prace Ewy Tomczyk-Popińskiej (1994, 1997, 2003, 2006) i Czesławy Schatte (1993). Wzmocnionym zainteresowaniem cieszy się ona jednakże głównie w Niemczech, gdzie jest tematem licznych publikacji naukowych, a w ostatnich latach również konferencji międzynarodowych. Zakres tematyczny podejmowanych zagadnień, poszukiwawczy wciąż charakter prowadzonych badań co do kwestii fundamentalnych (opisu mówionej niemieczyny), a przede wszystkim deficyty praktyki kształceniowej wskazują, że istnieje zapotrzebowanie na całościowe, transparentne, usystematyzowane i (względem języka pisanego) kontrastywne ujęcie mówionej niemieczyny na potrzeby glottodydaktyczne. Szczególnie w kontekście kształcenia językowego na poziomie filologicznym poszukiwania naukowe idące w kierunku włączenia języka mówionego do kształcenia obcojęzycznego oraz kompleksowej systematyzacji zagadnień związanych z kształceniem do komunikacji bezpośredniej wydają się w pełni uzasadnione.

Spoglądając na historię rozwoju kierunków językoznawczych oraz wpływu ich dokonań na kształtowanie się opisu struktury i funkcjonowania języka, który na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat warunkował działania dydaktyczne i metodyczne na lekcji języka obcego, można by skłonić się ku stwierdzeniu, iż pod wpływem pragmalingwistyki, analizy konwersacyjnej, gramatyki komunikacyjno-funkcjonalnej, a przede wszystkim na skutek dowartościowania komunikacji potocznej przez dydaktykę komunikacyjną w latach 70. i 80. XX wieku, wyniki badań nad niemieczyną mówioną znalazły już wystarczające uznanie i przełożenie w glottodydaktyce. Tymczasem, jak wynika z licznych analiz podręczników i innych materiałów dydaktycznych (np. Tomczyk-Popińska, 1997; Günthner, 2000; Thurmair, 2005; Vorderwülbecke, 2008; Al-Nasser, 2011; Bachmann-Stein, 2013; Günthner, Wegner, Weidner, 2013; Weidner, 2018), środki językowe przedstawiane w toku nauczania dla zobrazowania interakcji

bezpośredniej, nieoficjalnej i dialogowej są często nieadekwatne. Szczególnie w dydaktyce rozumienia ze słuchu obserwuje się deficyty w tym zakresie: język tekstów słuchanych, w tym również dialogowych, to język częstokroć dyktansu i komunikacji pisemnej. Nie ma też szerszych komentarzy na temat języka mówionego codziennych sytuacji dialogowych, chociaż wykazuje on ewidentne różnice na płaszczyźnie morfosyntaktycznej, syntaktycznej oraz leksykalnej w stosunku do języka pisanego czy języka mówionego w sytuacjach oficjalnych i monologowych. Jednak warto w tym miejscu zaznaczyć, iż w kontekście różnorodności form i celów kształcenia obcojęzycznego oraz wobec heterogeniczności potrzeb i oczekiwań uczących się języka obcego stwierdzenia te nie są absolutne. Również sama specyfika praktyki glottodydaktycznej, rozumianej jako proces złożony, u podłoża którego leży wiele różnorodnych i wzajemnie warunkujących się czynników, sprawia, iż pewne pragmatyczne kompromisy i uproszczenia są nieuniknione, a na początkowych etapach nauczania nawet wskazane. Niemniej w wypadku zaawansowanego, filologicznego kształcenia językowego słuszny wydaje się wniosek, iż nauczanie oparte na ogólnodostępnych materiałach dydaktycznych, które jedynie częściowo są w stanie sprostać potrzebom uczących się w omawianym zakresie, wymaga uzupełnienia. Tak zarysowany deficyt praktyki kształceniowej dotyczy nie tylko rozwijania kompetencji językowej sensu stricto. Również w filologicznym kształceniu językoznawczym, jak wynika z przeglądu programów studiów oraz literatury fachowej, refleksja teoretyczna oraz kompleksowa systematyzacja zagadnień związanych z kształceniem do komunikacji bezpośredniej są nadal zaniedbywane. Kwestie zróżnicowania i wielowariantowości języka, różnorodności gatunkowej i dyskursywnej wraz z właściwymi im środkami językowymi, uznaniowości normy językowej, zmienności i rozwoju języka, a przede wszystkim systematycznego, całościowego opisu języka mówionego i konsekwentnych, metodycznie właściwych założeń i technik jego nauczania, podejmowane są zwykle rzadko i ogólnikowo. Tymczasem głównym celem kształcenia językowego na studiach filologicznych jest wysoko rozwinięta kompetencja filologiczna, implikująca umiejętności w zakresie tworzenia tekstu pisanego i mówionego, oparta na ugruntowanej świadomości językowej, rozumianej m.in. jako świadomość wzorców języka, która z kolei wiąże się z wrażliwością na wielowariantowość języka i gotowością do zaakceptowania lub odrzucenia nieadekwatnych form, jak również umiejętnością wyrażania swoich intuicji językowych. W odróżnieniu od innych profili kształcenia obcojęzycznego dydaktyka języka obcego na poziomie filologicznym nie dąży więc tylko do efektywnej, ukierunkowanej na produkt komunikacji i umiejętności forsowania własnych interesów komunikacyjnych. Stawia sobie ona jednak za cel takie połączenie sprawności i wiedzy komunikacyjnej oraz kompetencji produktywnych i refleksyjno-analitycznych,

które manifestują się w kulturze wypowiedzi rozumianej jako umiejętność posługiwania się językiem z wrażliwością na etykę komunikacyjną, porozumienie interkulturowe oraz adekwatność środków językowych. Włączenie w proces uczeniowy wiedzy z zakresu mówionej niemieczyny w celu refleksji nad ustnym i pisemnym użyciem języka wpisuje się tym samym w założenia leżące u podstaw dydaktyki języka obcego na studiach filologicznych.

6. Podsumowanie

Podjęte w artykule rozważania teoretyczne na temat innowacyjności w glottodydaktyce wskazują na potencjalne źródło innowacji, jakim są integracyjne badania interdyscyplinarne. Przemyslenia te prowadzone na przykładzie językoznawstwa germańskiego dla glottodydaktyki germanistycznej służyć mają doskonaleniu procesu nauczania i uczenia się języka obcego w ramach germanistycznego kształcenia językowego oraz być inspiracją dla dydaktyk innych języków obcych. Wyprowadzone konkluzje stanowią punkt odniesienia do kontynuacji dyskusji i badań w dziedzinie integracji ustaleń lingwistycznych w kształceniu językowym oraz do dalszego usprawniania procesu dydaktycznego na różnych poziomach kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Albert R. (1995), *Der Bedarf des Fachs, Deutsch als Fremdsprache' an linguistischer Forschung* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 32(2), s. 82-90.
- Al-Nasser M. (2011), *Gesprochene Sprache im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eigenschaften der gesprochenen Sprache in Lehrwerkdialogen*, praca doktorska, Universität Bayreuth. Online: https://epub.uni-bayreuth.de/336/1/Gesprochene_Sprache_im_DaF_Unterricht.pdf [DW 19.06.2018].
- Altmayer C. (2004), *Deutsch als Fremdsprache – eine wissenschaftliche Disziplin?* (w) Altmayer C., Forster R., Grub F.T. (red.), *Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a. M.: Lang, s. 5-25.
- Bachmann-Stein A. (2013), *Authentische gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra* (w) Moraldo S.M., Missaglia F. (red.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, s. 39-58.
- Bausch K.-R. i in. (2016), *Interdisziplinarität* (w) Bausch K.-R. i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke, s. 20-24.
- Dakowska M. (2010a), *Glottodydaktyka jako nauka* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 71-86.

- Dakowska M. (2010b), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej* (w) „Neofilolog”, nr 34, s. 9-19.
- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dębski A. (2000), *Problem stosowności opisu lingwistycznego* (w) Kielar B.Z., Krzeszowski T.P., Lukszyn J., Namowicz T. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Profesorowi Franciszkowi Gruczy z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin. Warszawa: Graf-Punkt, s. 35-66.
- Ehlich K. (1994), *Deutsch als Fremdsprache – Profilstrukturen einer neuen Disziplin* (w) „Info DaF” (Informationen Deutsch als Fremdsprache), nr 1, s. 3-24.
- Eisenberg P. (2004), *Wieviel Grammatik braucht die Schule?* (w) „Didaktik Deutsch”, nr 17, s. 4-25.
- Edmondson W.J. (1996), *Was ist das Spezifikum des Faches Deutsch als Fremdsprache?* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 36(1), s. 3-9.
- Fandrych C. (2010), *Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (w) Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. (red.), „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Vollständige Neubearbeitung, Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19, 2 Bände”. Berlin i in.: de Gruyter, s. 173-188.
- Götze L. (2010), *Strukturdebatte des deutschen als Fremd- und Zweitsprache. Rückblick und Ausblick* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 47(4), s. 222-228.
- Götze L., Suchsland P. (1996), *Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 33(2), s. 67-72.
- Götze L., Suchsland P. (1999), *Am (vorläufigen) Ende einer Debatte* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 36(2), s. 75-80.
- Grucza F. (1974), *Lingwistyka a glottodydaktyka* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 133-143.
- Grucza F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy* (w) „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 1, s. 29-44.
- Grucza F. (1988), *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego* (w) Grucza F. (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych. Materiały XI Sympozjum ILS (Jaszowiec, 7–10 listopada 1985)*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 7-15.
- Grucza F. (2000), *(Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrerausbildung – Glottodidaktik/Sprachlehrforschung* (w) Helbig B., Kleppin K., Königs F.G. (red.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Tübingen: Stauffenburg, s. 97-111.

- Grucza F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza* (w) „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 20, s. 5-48.
- Grucza F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- Günthner S. (2000), *Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?* (w) „Info DaF” (Informationen Deutsch als Fremdsprache), nr 27(4), s. 352-366.
- Günthner S., Wegner L., Weidner B. (2013), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeiten der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung* (w) Moraldo S.M., Missaglia F. (red.), *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, s. 113-150.
- Helbig G. (1997), *Noch einmal: Quo vadis, DaF?* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 34(3), s. 131-137.
- Henrici G. (1992), *Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 29(2), s. 67-71.
- Henrici G. (1996), *Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdsprachenwissenschaftliches Fach!* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 33(3), s. 131-135.
- Henrici G. (2001), *Referenzwissenschaften der Fremdsprachendidaktik und –methodik* (w) Henrici G., Riemer C. (red.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, s. 530-537.
- Hirschfeld U. (1997), *Zur Diskussion um das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 34(2), s. 67-71.
- Jaroszevska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52-66.
- Komorowska H. (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 93-96.
- Mecner P. (2000), *Współczesna lingwistyka generatywna w ujęciu interdyscyplinarnym* (w) Kielar B.Z. i in. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Profesorowi Franciszkowi Gruczy z okazji sześćdziesiątej rocznicy urodzin. Warszawa: Graf-Punkt, s. 83-121.
- Neuland E. (2012), *DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektiven* (w) Birk A., Buffagni C. (red.), *Linguistik und Sprachdidaktik im italienischen Hochschulkontext*. Münster: Waxmann, s. 15-32.
- Neuner G. (1997), *Das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. Zur Strukturdebatte über Forschung und Lehre* (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 34(1), s. 3-8.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

- Pfeiffer W. (2003), *Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik – Ein Essay* (w) „Linguistik online”, nr 13(1). Online: http://www.linguistik-online.de/13_01/pfeiffer.html [DW 19.06.2018].
- Pieklarz-Thien M. (2015), *Gesprochene Sprache in der philologischen Sprachausbildung. Theoretische Grundlagen – empirische Befunde – exemplarische Anwendungen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pieklarz-Thien M. (2018a), *Standardowa niemieczyzna mówiona w kształceniu językowym na poziomie filologicznym. Krótkie podsumowanie najważniejszych wniosków z badań własnych i prezentacja przykładowych rozwiązań praktycznych* (w) „Prace Językoznawcze” (w druku).
- Pieklarz-Thien M. (2018b), *Von der disziplinären Abhängigkeit zum gleichberechtigten Miteinander? Eine Diskussion über das sensible Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik am Beispiel der Germanistischen Linguistik und der DaF-Didaktik* (w) „Glottodidactica”, 1, s. 115-130.
- Portmann-Tselikas P.R. (1998), „Wissenschaftlichkeit”, „Praxisbezug” – nur leere Floskeln? Zur Diskussion um das Fach Deutsch als Fremdsprache (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 35(3), s. 131-135.
- Schatte C. (1993), *Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht* (w) Richter G. (red.), *Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, s. 135-142.
- Szymański G. (2013), *Innowacje marketingowe w sektorze e-commerce*. Łódź: Monografie Politechniki Łódzkiej.
- Thurmair M. (2005), „Aber man spricht doch ganz anders heute!?” Wortstellungsvariationen der gesprochenen Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (w) „Deutsch als Fremdsprache”, nr 32, s. 42-48.
- Tomczyk-Popińska E. (1994), *Dialogi w podręcznikach języka niemieckiego* (w) „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 13, s. 47-54.
- Tomczyk-Popińska E. (1997), *Untersuchungen zu mediolektalen Unterschieden im dialogischen Gegenwartsdeutsch. Didaktische Implikationen*. Warszawa: SCRIPT.
- Tomczyk-Popińska E. (2003), *Zróżnicowanie geograficzne języka niemieckiego w nauczaniu tego języka w Polsce – wybrane aspekty* (w) „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 19, s. 47-51.
- Tomczyk-Popińska E. (2006), *Nauczanie porozumiewania się w zróżnicowanych sytuacjach komunikacyjnych – wnioski z analiz podręczników języka niemieckiego jako obcego* (w) „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 19, s. 67-75.
- Vorderwülbecke K. (2008), *Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (w) Chlosta C., Leder G., Krischer B. (red.), *Auf neuen*

- Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007, Materialien DaF, Band 79. Göttingen: FaDaF, s. 275-292.
- Weidner B. (2018), *Gesprochenes Deutsch als Unterrichtsgegenstand* (w) Kalkavan-Aydin Z. (red.), DaZ/DaF Didaktik – Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, s. 152-170.
- Weinrich H. (1979), *Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches* (w) „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“, nr 5, s. 1-13.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki* (w) „Neofilolog“, nr 34, s. 21-35.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Joanna Zawodniak

Uniwersytet Zielonogórski

j.zawodniak@in.uz.zgora.pl

Mariusz Kruk

Uniwersytet Zielonogórski

mkruk@uz.zgora.pl

WPŁYW ŚWIATA WIRTUALNEGO SECOND LIFE NA ZMIANY W POZIOMIE MOTYWACJI, LĘKU JĘZYKOWEGO I DOŚWIADCZENIA NUDY U STUDENTÓW FILOLOGII ANGIELSKIEJ

**The impact of *Second Life* on changes in levels of L2 motivation,
language anxiety and boredom among students of English philology**

The first, theoretical, part of the present paper is devoted to the characteristics of the affective variables of motivation, language anxiety and boredom as situated within the framework of complex dynamic systems. The second part discusses results obtained from a six-month research project intended to examine the effect of *Second Life* on four English philology students' changes in levels of motivation, language anxiety and boredom. The data, collected via a personal questionnaire, learner diary and evaluation questionnaire, underwent both quantitative and qualitative analysis.

Keywords: *Second Life*, changes in the levels of motivation, language anxiety and boredom, the complex dynamic systems

Słowa kluczowe: *Second Life*, zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczenia nudy, złożone systemy dynamiczne

1. Wstęp

Sukces w nauce języka obcego jest zazwyczaj utożsamiany z osiągnięciem przez ucznia celu/celów, jaki/jakie sobie wyznaczył. Cele te wynikają z motywów, np. poznawczych, instrumentalnych, integracyjnych, jakie kierują uczniem, zaś ich spełnienie w dużym stopniu uzależnione jest od warunków, w jakich przebiega proces opanowywania języka (Komorowska, 2005). Oznacza to, że uczniowi łatwiej będzie dążyć do realizacji swoich planów, jeżeli będzie zainteresowany przyswajaniem materiałem, a także jeżeli będzie wierzył we własne możliwości, bez obaw i z zaangażowaniem uczestnicząc w proponowanych mu czynnościach (Dakowska, 2007; Lightbown, Spada, 1999). Rozważania te prowadzą do konstatacji, że wśród czynników oddziałujących na naukę języka docelowego mogą się znaleźć zmienne, takie jak motywacja, lęk językowy i doświadczenie nudy.

Kierując się intencją przyjrzenia się dynamice wspomnianych zmiennych w dydaktyce języków obcych, autorzy niniejszego artykułu podjęli próbę zgłębienia sposobu, w jaki będą się one kształtować pod wpływem wizyt podmiotów badawczych w świecie wirtualnym *Second Life (SL)*. Ponad 10-letnia już obecność platformy *SL* na rynku glottodydaktycznym skłania do zastanowienia się nad możliwościami używania jej jako środowiska inspirującego ucznia do własnych poszukiwań i wpływającego na jego postawę wobec przyswajanego języka. Rozważania empiryczne zostaną poprzedzone charakterystyką konstruktów motywacji, lęku językowego i nudy z perspektywy *teorii złożonych systemów dynamicznych* (Larsen-Freeman, 2016), a zatem ze szczególnym uwzględnieniem zmienności, nieprzewidywalności i wielowymiarowości procesów zachodzących w klasie językowej.

2. Przegląd literatury

2.1. Motywacja, lęk językowy i nuda jako złożone systemy dynamiczne

W świetle *teorii złożonych systemów dynamicznych* (ang. *Complex Dynamic Systems Theory*) (Larsen-Freeman, 1997, 2016) klasa językowa postrzegana jest jako ulegający ciągłym przeobrażeniom czasowo-przestrzennym system, na który składa się szereg równie zmiennych, wzajemnie na siebie oddziałujących podsystemów dotyczących ucznia (np. motywacja, lęk językowy, nuda, strategie uczenia się, style poznawcze), nauczyciela (np. przygotowanie zawodowe, kompetencje językowe, materiały nauczania) i warunków uczenia się (np. atmosfera panująca w trakcie lekcji, interakcje zachodzące między ich uczestnikami, zewnętrzna charakterystyka pomieszczenia lekcyjnego). Do najważniejszych cech charakteryzujących złożone systemy dynamiczne należy zaliczyć *zmianę, stabilność i kontekst*. Pierwsza z tych cech odnosi się do ciągłych

przeobrażeń, jakim dany system ulega w czasie i przestrzeni, niejednokrotnie pod wpływem interakcji z innymi systemami (Henry, 2015; Mercer, 2011). Natomiast *stabilność* dotyczy okresów, w których systemy działają w sposób przewidywalny i nie są przedmiotem zauważalnych zmian, zaś *kontekst* związany jest z wpływem czynników zewnętrznych na proces nauki języka w różnych jej aspektach (De Bot i in., 2007; Dörnyei, 2009; Verspoor i in., 2008).

2.1.1. Konstrukty motywacji

Motywację można zdefiniować jako stan gotowości jednostki do realizacji wyznaczonego sobie celu i decydowania o środkach, przy pomocy których miałby on zostać osiągnięty (Brown, 1994; Melendy, 2008). Pojęcie to można uszczegółowić, odwołując się do behawiorystycznego poglądu, że motywacja to antycypacja wzmocnienia pozytywnego (Slavin, 2003), lub przedstawiając je z perspektywy poznawczej akcentującej znaczenie wewnętrznych źródeł nagradzania własnej pracy i wysiłku zainwestowanego w jej wykonanie (Ausubel, 1968; Keller, 1979). Wreszcie można posłużyć się uogólnieniem mówiącym, że istota motywacji wyraża się w różnicy pomiędzy poczuciem sukcesu a poczuciem porażki, gdyż działanie uwieńczone powodzeniem stanowi impuls do dalszej aktywności, która w przeciwnym wypadku zmniejsza się bądź zanika (Dörnyei, 1994).

Kompleksowość i dynamizm motywacji znajdują odzwierciedlenie w modelach Marion Williams i Roberta Burdena (1997) oraz Zoltana Dörnyeia i Istvana Ottó (1998), w których jest ona przedstawiona jako proces o charakterze etapowym. W pierwszym ze wspomnianych modeli motywacja ewoluuje od momentu uświadomienia sobie przyczyny wykonania danej czynności przez podjęcie stosownej decyzji po wytrwałe wykonywanie tejże czynności i niezniechęcanie się w obliczu ewentualnych trudności. Drugi model jest częściowo zbliżony do pierwszego, gdyż mówi się w nim o wyborze celów i procesach decyzyjno-wykonawczych, do czego dochodzi jeszcze retrospektywna faza ewaluacji wykonanego zadania.

Do tej pory przeprowadzono stosunkowo niewiele badań nad zmianami w poziomie motywacji na przestrzeni określonego przedziału czasowego z uwzględnieniem tendencji wzrostowych i spadkowych zarówno w trakcie pojedynczych lekcji, jak i z jednej lekcji na drugą. Badacze wykazali, że zmiany w natężeniu motywacji mogą zależeć od konsekwencji uczącego się w realizacji swoich własnych celów, a także od typu i długości czynności lekcyjnych (Pawlak i in., 2014), od stopnia zharmonizowania umiejętności uczącego się z proponowanymi mu zadaniami (Egbert, 2003), wreszcie od atrakcyjności lekcji i stopnia, w jakim nauczycielowi udaje się nawiązać porozumienie z uczniami, jak też od ich zmęczenia i liczby godzin składających się na tygodniowy plan lekcji (Kruk,

2016c). Warto także wspomnieć o badaniu nad motywacją uczniów do porozumiewania się w języku angielskim (Kruk, 2015b), z którego wynika, że wykorzystanie świata wirtualnego *Active Worlds* może oddziaływać na jej wzrost w stopniu wyższym niż w przypadku tradycyjnej nauki języka. Również badanie Mariusza Kruka i Joanny Zawodniak (2017b) ujawnia zmiany w poziomie motywacji i ich związek między innymi z czynnikami, takimi jak lęk językowy, poczucie własnej wartości, dystans psychologiczny, oczekiwania uczących się.

2.1.2. Konstrukcja lęku językowego

Lęk językowy określa się jako całkowicie odrębny zespół sposobów, w jakie uczący się postrzega samego siebie, a także zbiór przekonań, odczuć i zachowań związanych z uczeniem się języka w warunkach instytucjonalnych i wypływających z uniikatowego charakteru tego procesu (Horwitz i in., 1986). Uczący się L2 często znajdują się w sytuacjach, gdy oczekuje się od nich wyrażania swoich myśli, sądów i opinii w języku, którego jeszcze nie opanowali w wystarczającym stopniu, nic więc dziwnego, że obawiają się ośmieszenia, a w najlepszym razie krytyki ze strony swoich interlokutorów, co wywołuje u nich niepokój, niepewność, frustrację, blokadę psychiczną i/lub paraliżującą nieśmiałość (Guiora, 1983). Wyróżnia się trzy komponenty lęku językowego, a mianowicie obawę przed komunikowaniem się, obawę przed koniecznością uczestniczenia w formalnej weryfikacji posiadanych kompetencji językowych i obawę przed negatywną ewaluacją.

Lęk językowy należy do najczęściej badanych zmiennych afektywnych, a do najbardziej rozpowszechnionych narzędzi gromadzenia danych w zakresie jego natężenia zaliczyć należy opracowaną przez Elaine Horwitz i in. (1986) *Skalę Pomiaru Lęku Językowego* (ang. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). W badaniach nad lękiem językowym można wyodrębnić co najmniej kilka nurtów odnoszących się m.in. do jego związku z ogólnymi osiągnięciami w nauce (Woodrow, 2006), poszczególnymi sprawnościami językowymi (Elkhafaifi, 2005), strategiami uczenia się języka (Pawlak, 2011) czy też trudnościami w uczeniu się (Sparks, Ganschow, 1991). Jednocześnie należy wspomnieć, iż wciąż jest stosunkowo niewiele badań zgłębiających zmiany w poziomie lęku językowego mierzonego w określonych odcinkach czasu. Na uwagę zasługuje tu badanie Sabeli Melchor-Couto (2016) koncentrujące się na wpływie wizyt w świecie wirtualnym *Second Life* na zmiany w poziomie lęku językowego, a także badanie Mariusza Kruka (2016b) dotyczące relacji występujących pomiędzy poziomem lęku językowego a korzystaniem z zasobów internetowych i świata wirtualnego *Yoowalk* (w badaniu tym zaobserwowano obniżenie się poziomu obawy przed komunikowaniem się). W innym badaniu tego samego autora (Kruk, 2018) wykazano fluktuacje w poziomie lęku językowego

w trakcie zarówno pojedynczych lekcji, jak i z lekcji na lekcję oraz zdiagnozowano ich źródła (m.in. niezrozumienie przekazu interlokutora, wywołanie do tablicy, popełnienie błędów w wymowie).

2.1.3. Konstrukty nudy

Przez pojęcie nudy rozumie się negatywny stan emocjonalny utożsamiany ze zubożeniem, brakiem zainteresowania, jak też poczuciem wewnętrznej pustki, bezsilności i/lub niepewności (Danckert, Allman, 2005; Gurycka, 1977). Podłożem nudy jest zazwyczaj niedostatek bodźców poznawczych, które mogłyby stanowić wyzwanie wyzwalaające u uczących się entuzjazm wobec powierzonych im zadań (Larson, Richards, 1991). W zależności od okoliczności (np. rodzaj czynności, atmosfera panująca w klasie, kolejność występowania danego przedmiotu w planie zajęć) i osobowości uczących się nuda może albo wprowadzać ich w stan relaksującego wycofania, albo może być umiarkowanie/szczególnie/skrajnie nieprzyjemnym doświadczeniem (Macklem, 2015).

Mimo iż doświadczenie nudy nieodłącznie towarzyszy procesowi uczenia się (Goetz i in., 2014), w klasie językowej nie poświęca się jej należytej uwagi, tymczasem jest to emocja intelektualna, która może znacząco, choć niepostrzeżenie, redukować stopień aktywności jednostki i tym samym dezorganizować przebieg zajęć lekcyjnych (Fahlman, 2009). Ponieważ do tej pory nuda na lekcji języka obcego pozostawała w cieniu badań nad innymi zmiennymi (np. lęk językowy, strategie uczenia się), autorzy tego artykułu podjęli kilka prób przyjrzenia się jej przyczynom i dynamice. Pierwsze z tych badań (Kruk, 2016a), przeprowadzone w szkole ponadgimnazjalnej, ukazało nudę jako konstrukt zmieniający się zarówno podczas pojedynczych lekcji, jak i z lekcji na lekcję, a także pozwoliło na ustalenie możliwych przyczyn znudzenia (np. ogólna podatność na odczuwanie nudy, wykonywanie ćwiczeń gramatycznych). Kolejne badanie (Kruk, 2015a) ukierunkowane było na zgłębienie wpływu wizyt w świecie wirtualnym *Second Life*¹ na zmiany w poziomie nudy (a także motywacji i lęku językowego) odczuwane przez grupę studentów filologii angielskiej. W rezultacie zauważono fluktuacje w poziomie nudy i motywacji, natomiast poziom lęku językowego pozostał niezmienny. Celem następnego badania (Kruk, Zawodniak, 2017a) było porównanie skłonności do odczuwania nudy w ogóle i w trakcie zajęć z praktycznej nauki języka u studentów

¹ Nie sposób nie wspomnieć tu o wskazywanych przez badaczy (Sobkowiak, 2012) zagrożeniach, z jakimi może się wiązać wchodzenie przez użytkowników *SL* w niezamierzone interakcje z osobami celowo przeszkadzającymi im w realizowaniu swoich celów, w tym także tych odnoszących się do doskonalenia umiejętności językowych.

filologii angielskiej. Odnotowano istotną pozytywną korelację pomiędzy tymi dwiema skłonnościami, jak też zaobserwowano, że skłonność do doświadczania nudy w trakcie zajęć z PNJA wzrastała z upływem czasu. Do przyczyn odczuwania nudy przez wspomnianą grupę badawczą można zaliczyć powtarzalność wykonywanych czynności, niedopasowanie ich do poziomu biegłości językowej, a także zachowanie i osobowość nauczyciela.

3. Projekt badawczy

3.1. Cele badania i pytania badawcze

Celem badania było określenie, w jakim stopniu użycie świata wirtualnego *Second Life* wpływa na zmiany w poziomie motywacji (tj. zainteresowania/zaangażowania w doskonalenie języka angielskiego w rzeczonym świecie wirtualnym), doświadczania nudy i lęku językowego u uczestników badania, oraz wskazanie na czynniki, które je powodują. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak zmienia się poziom motywacji, doświadczania nudy i lęku językowego uczestników badania z sesji na sesję w świecie wirtualnym *SL*?
2. Od czego zależą zmiany w poziomie motywacji, doświadczania nudy i lęku językowego podczas sesji w *SL*?

3.2. Uczestnicy

Zaprezentowane w niniejszym tekście wyniki opracowane zostały na podstawie danych uzyskanych od kilku losowo wybranych osób z grupy liczącej ogółem 16 uczestników. Wybrane osoby to cztery kobiety – studentki drugiego roku studiów filologii angielskiej w wieku 20–21 lat. Ich średnia długość nauki języka angielskiego wyniosła 12,7 roku, a ogólny poziom językowy można ocenić jako B1/B2, zgodnie z założeniami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Żadna z uczestniczek badania nie korzystała z *SL*, ani innego świata wirtualnego, w celu uczenia się języka angielskiego. Należy jednak dodać, że każda z uczestniczek zadeklarowała kontakt z osobami posługującymi się językiem angielskim za pomocą Internetu oraz jego użycie w nauce języka docelowego.

3.3. Procedura i pobór danych

Długość badania wyniosła jeden semestr². W trakcie jego trwania uczestnicy poproszeni zostali o wykorzystanie świata wirtualnego *SL* w celu doskonalenia

² Zaprezentowane w niniejszym tekście badanie stanowi część większego projektu badawczego.

języka angielskiego we własnym czasie, tj. poza obowiązkowymi zajęciami na uczelni. Z uwagi na fakt, że żadna z uczestniczek badania nie miała doświadczenia w używaniu *SL*, przeprowadzono krótkie szkolenie w tym zakresie, trwające ok. 90 minut. Podczas szkolenia przedstawiono podstawowe informacje związane z zakładaniem konta, sposobem logowania, instalacji przeglądarki pozwalającej na korzystanie ze świata *SL*, tworzeniem własnego awatara, poruszaniem się po rzeczonym świecie wirtualnym i przemieszczaniem do określonych miejsc, sposobem komunikowania się z innymi użytkownikami itp.

W celu zebrania danych wykorzystano *kwestionariusz osobowy*, *dziennik dla każdej sesji w Second Life* oraz *ankietę ewaluacyjną*.

- kwestionariusz osobowy dostarczył informacji dotyczących uczestniczek badania (np. wiek, rodzaj studiów, czas rozpoczęcia nauki języka angielskiego, wykorzystanie Internetu i światów wirtualnych do nauki języka);
- dziennik dla każdej sesji w *SL* składał się z trzech części: *przed sesją*, *podczas sesji* i *po sesji*. W części pierwszej uczestniczki badania poproszone zostały o podanie imienia i nazwiska, daty sesji, tematu i celu wizyty. Część druga zawierała tabelę, w której uczestniczki badania miały za zadanie samookreślenie poziomu motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego w trakcie wizyt w *SL* w regularnych odstępach czasu w skali od 1 do 7. W części trzeciej uczestniczki badania poproszone zostały o podanie czasu wizyty i krótkie opisanie każdej sesji w *SL*;
- pytania zawarte w ankiecie ewaluacyjnej dotyczyły ogólnej oceny wpływu *SL* na motywację, doświadczenie nudy i lęku językowego. W przypadku pytań dotyczących motywacji i lęku językowego wykorzystano skalę od 1 do 7 (1 minimum; 7 maksimum), natomiast w pytaniu związanym z doświadczeniem nudy – skalę procentową. Uczestniczki badania poproszone zostały także o krótkie uzasadnienie swoich odpowiedzi.

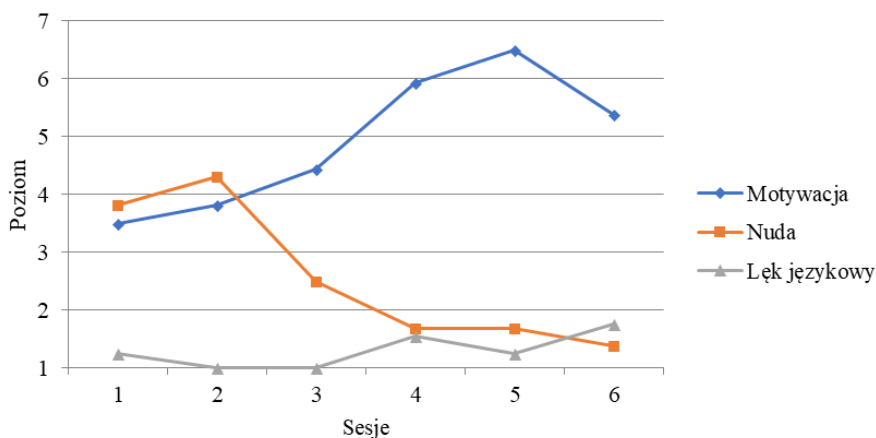
3.4. Analiza

Zebrane dane poddane zostały analizie ilościowej i jakościowej. Dane pochodzące z dzienników dla każdej sesji w *SL* (tj. czas wizyty, samoocena poziomu motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego) oraz pytań zawartych w ankiecie ewaluacyjnej posłużyły do przeprowadzenia analizy numerycznej, która polegała na obliczeniu średnich i odchyłeń standardowych. Natomiast analiza jakościowa została przeprowadzona w odniesieniu do danych pochodzących z opisów każdej sesji w *SL* (część trzecia dziennika) oraz odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie ewaluacyjnej.

3.5. Wyniki badania

Anna³

Anna uczestniczyła w sześciu sesjach, przebywając w SL łącznie 209 minut (średnia 34,83; odch. st. 5,31). Najkrótsza sesja (S6) trwała 25 minut, a najdłuższa 40 minut (S2). Jak widać na rysunku 1, poziom motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego zmieniał się z sesji na sesję, przy czym największe zmiany zauważyć można w przypadku motywacji i nudy. Motywacja Anny podczas przebywania w SL charakteryzuje się tendencją wzrostową od S1 do S5, po czym następuje jej niewielki spadek (S6). Odwrotny trend w stosunku do poziomu motywacji cechuje natomiast poziom doświadczenia nudy, który po niewielkim wzroście podczas S2, zaczął obniżyć się z sesji na sesję, osiągając przy tym wartości nieprzekraczające 2,50 odnotowane podczas S3. Jeśli chodzi o lęk językowy i zmiany w jego poziomie z sesji na sesję, to były one niewielkie: maksymalny jego poziom wystąpił podczas S6 i wyniósł 1,77, a różnica pomiędzy najmniejszym i największym poziomem lęku wyniosła 0,77. Należy jednak zauważyć, że pewne wahania w poziomie lęku językowego towarzyszyły Annie przy wzroście motywacji i jednoczesnym spadku doświadczenia nudy (tj. od S4).



Rysunek 1: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Anny.

Analiza jakościowa danych pochodzących z dziennika dla każdej sesji w SL ujawniła przyczyny zmian w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Anny. Niski poziom motywacji i zarazem wysoki poziom nudy związany był z początkowym uczuciem nieużyteczności wirtualnego środowiska SL do nauki języka oraz brakiem chęci użytkowników SL do podjęcia rozmowy czy jej

³ Imiona uczestniczek badania zostały zmienione.

kontynuowania. Wzrost poziomu zainteresowania i zaangażowania wystąpił u Anny w przypadku spotkania skorych do rozmowy użytkowników *SL* oraz wykonywaniem (także podczas konwersacji) różnych czynności (np. taniec, zwiedzanie), np.:

- „To było bezużyteczne i niepewne. Myślę, że zmarnowałam swój czas”⁴. (S1)
- „Miałam problem, żeby znaleźć odpowiednią osobę, ponieważ nikt inny nie chciał rozmawiać ze mną o edukacji. Jedna osoba, z którą rozmawiałam, była bardzo zdziwiona faktem, że chciałam rozmawiać o uczeniu się i rozmawiała ze mną tylko przez kilka minut”. (S2)
- „To były przyjemne rozmowy z tymi ludźmi i, co więcej, bardzo ciekawe. Tym razem nie miałam żadnych problemów, ponieważ temat rozmowy był ciekawy”. (S4)

Analiza wypowiedzi Anny zawartych w ankiecie ewaluacyjnej pokazała, że wykorzystanie *SL* do uczenia się języka angielskiego było motywujące (6 w skali 1–7) i nie wywołało znacznego uczucia nudy (Anna nudziła się w 50% podczas wizyt w *SL*) czy lęku językowego (4 w skali 1–7). W ogólnej ocenie Anna była znudzona brakiem zainteresowania innych osób do podjęcia z nią rozmowy oraz korzystaniem z *SL* późno w nocy („Byłam znudzona, kiedy kolejne osoby nie chciały podjąć ze mną konwersacji oraz w późnych godzinach nocnych z powodu zmęczenia”). Lęk językowy zdaniem Anny zależał od sytuacji i od tego z kim akurat rozmawiała.

Beata

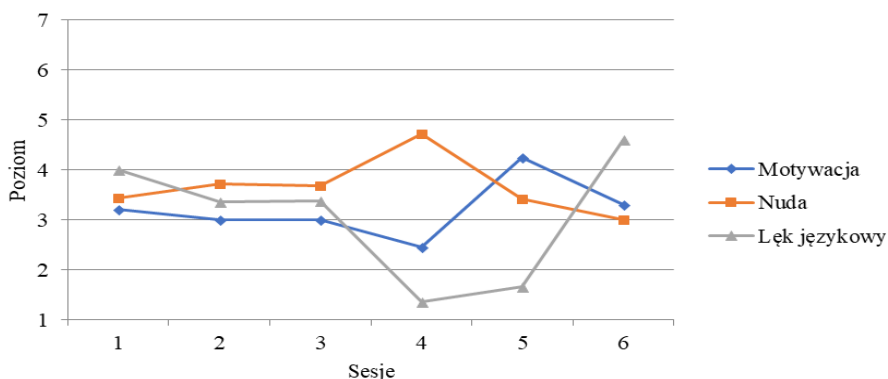
Beata uczestniczyła w sześciu sesjach, przebywając w *SL* łącznie 311 minut (średnia 51,83; odch. st. 14,80). Najkrótsza sesja (S1) trwała 36 minut, a najdłuższa 76 minut (S3). Poziomy motywacji, doświadczania nudy i lęku językowego cechowała względna stabilność od sesji 1 do 3, po czym zauważyć można pewien spadek motywacji i lęku językowego oraz wzrost doświadczania nudy podczas S4 (rysunek 2). Kolejne sesje charakteryzuje znaczny wzrost motywacji w czynności językowe wykonywane w *SL* (S5) oraz jej spadek (S6). Zmniejszenie poziomu doświadczania nudy cechuje S5 i S6. W przypadku lęku językowego odnotować można jego znaczący skok podczas ostatniej sesji, przewyższający o 0,62 punktu wartość lęku z S1.

Analiza opisów poszczególnych sesji w *SL* sesji pokazała, że względnie stabilny, aczkolwiek niski, poziom motywacji podczas trzech pierwszych wizyt oraz spadek jej natężenia podczas czwartej wizyty spowodowane były głównie problemem ze znalezieniem osób (przede wszystkim rodzimych użytkowników języka angielskiego) chętnych do przeprowadzenia rozmów w języku docelowym.

⁴ Wszystkie wypowiedzi uczestniczek badania zostały przetłumaczone z języka angielskiego na język polski.

Owa chęć i zapewne duże oczekiwania Beaty w tym zakresie miały zapewne także wpływ na wyższy poziom doświadczenia nudy w tym czasie. Należy jednak zauważyć, że najwyższy poziom zainteresowania i zaangażowania (S5) nie był wynikiem rozmów z użytkownikami SL, ale rezultatem zaplanowania przez Beatę wizyt w galerii sztuki, muzeum Star Trek czy muzeum nauki. Jeśli chodzi o zmiany w poziomie lęku językowego, to przyczyną jego natężenia były przede wszystkim agresywne zachowania użytkowników SL, np.:

- „Skontaktowałam się ponownie z tą osobą z Chile. Próbowалам zdobyć więcej informacji na jego temat i jego kraju, ale nie było to takie łatwe, jak myślałam”. (S2)
- „Przydatne może być rozmawianie z rodzimymi użytkownikami języka i proszenie ich o poprawianie moich błędów. Tylko że oni są bardziej zainteresowani tą grą, a nie rozmawianiem z kimkolwiek”. (S4)
- „Byłam w galerii sztuki, muzeum Start Trek, muzeum nauki i w podwodnej galerii sztuki Terrestrial. Myślę, że najlepsza jest ta podwodna galeria. Spędziłam tam większość czasu”. (S5)
- „Ludzie raczej nie byli przyjaźni. Byli agresywni”. (S1)

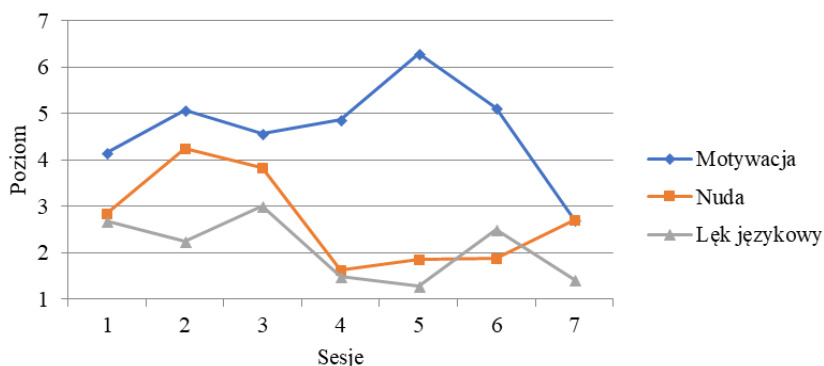


Rysunek 2: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Beaty.

Analiza ankiety ewaluacyjnej ujawniła, że wykorzystanie SL do doskonalenia języka angielskiego było dla Beaty dosyć motywujące (5 w skali 1–7) i średnio nudne (Beata nudziła się w 50% podczas wizyt w SL). Zdaniem Beaty uczucie nudy towarzyszyło jej, gdy przebywała w „miejscach, w których nic się nie działo, podczas nudnych rozmów zaczynających się tak samo – przeważnie z nowo napotkanymi osobami”. Beata oceniła SL jako raczej komfortowe środowisko do nauki języka (5 w skali 1–7), stwierdzając w ogólnej ocenie, że w przypadku prowadzenia konwersacji w języku obcym „nie obawiamy się ocenienia, osądzenia czy wyśmiania”.

Cecylia

Cecylia uczestniczyła w siedmiu sesjach, przebywając w *SL* łącznie 405 minut (średnia 57,86; odch. st. 5,67). Większość sesji trwała 60 minut, a czas najkrótszej wyniósł 45 minut. Podobnie jak w przypadku zmian w poziomach motywacji i doświadczenia nudy odnotowanych u Anny i Beaty, tak i tutaj można zaobserwować znaczną dynamikę badanych konstruktów oraz ich relatywną stałość (rysunek 3). I tak, w przypadku motywacji, największe różnice w jej poziomach odnotowano od S4 do S7, a doświadczanie nudy było najbardziej zróżnicowane od S1 do S4. Poziomy motywacji i doświadczenia nudy były natomiast względnie stałe odpowiednio od S2 do S4 (motywacja) i od S4 do S6 (nuda). Inaczej niż w przypadku Anny i Beaty, Cecylię charakteryzował zmienny poziom lęku językowego od pierwszej do ostatniej sesji. Najwyższy jego poziom wystąpił podczas S3, a najniższy podczas S5 (rysunek 3).

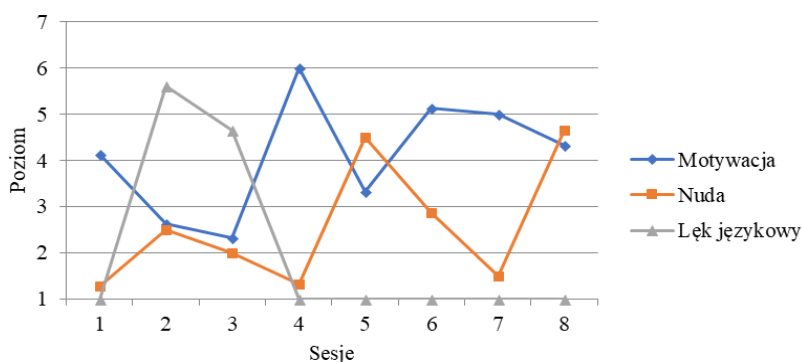


Rysunek 3: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Cecylii.

Dokładna analiza opisów wizyt pokazała, że utrzymująca się na względnie stałym poziomie motywacja Cecylii podczas S2–S4 była spowodowana wykonywaniem podobnych czynności (zwiedzanie różnych miejsc, prowadzenie rozmów, próby zrobienia zakupów). Przyczynami najbardziej interesującej i angażującej Cecylię sesji były kolejne wizyty w różnych miejscach w *SL*, rozmowy z użytkownikami rzeczoności świata wirtualnego oraz towarzyszące im zadowolenie. Satysfakcja oraz wykonywanie czynności zajmujących czas z pewnością przyczyniły się do obniżenia stopnia odczuwania nudy podczas kilku sesji (np. S4 czy S5), a jej większe natężenie i dynamikę można przypisać niewystarczającej umiejętności Cecylii w zakresie robienia zakupów, odnajdywania odpowiednich sklepów oraz pewnej frustracji, jaka towarzyszyła tym czynnościom. Przytoczone przed chwilą sytuacje oraz doświadczenia z osobami zachowującymi się w nieodpowiedni sposób były niewątpliwie czynnikiem powodującym zmiany w poziomie lęku językowego, np.:

- „Byłam w różnych miejscach i rozmawiałam z wieloma osobami. Znalazłam osobę z którą spacerowałam po parku. Spacerowanie bez jakiegoś określonego celu jest czasami bardzo dobrym pomysłem na spędzanie wolnego czasu”. (S5)
- „Interesujące były rozmowy z ludźmi o tym świecie. Jednakże nie znalazłam sposobu na zmianę mojego wyglądu. Chciałam kupić trochę ubrań, ale kiedy w końcu udało mi się znaleźć sklep, pojawił się kolejny problem: nie wiedziałam, jak je kupić!” (S2)
- „Moje pierwsze zadanie – zakupy – nie było przyjemne, ponieważ niczego nie kupiłam. To było dla mnie za trudne!” (S3)
- „Bałam się trochę imprez w tym świecie, ponieważ mogli się na nich pojawić źli ludzie lub zachowywać się w dziwny sposób”. (S6)

Cecylia oceniła wykorzystanie *SL* do nauki języka angielskiego jako dosyć motywujące (5 w skali 1–7) i raczej niewywołujące uczucia znudzenia. Ogólnie Cecylia nudziła się w 30% podczas wszystkich wizyt w *SL*, wskazując przy tym na problem ze znalezieniem sklepów jako najbardziej nudną czynność – czynność, która nie miała jednak bezpośredniego związku z nauką języka. Jeśli chodzi o ocenę dotyczącą poziomu lęku językowego, to była ona umiarkowana (4 w skali 1–7) i związana z nieznaną interlokutorem („Nie czułam się całkowicie swojo, ponieważ nie wiedziałam, jak naprawdę wygląda dana osoba, z którą rozmawiam”).



Rysunek 4: Zmiany w poziomie motywacji, doświadczenia nudy i lęku językowego Doroty.

Dorota

Dorota uczestniczyła w ośmiu sesjach, przebywając w *SL* łącznie 290 minut (średnia 36,25; odch. st. 10,61). Najkrótsza sesja (np. S1) trwała 30 minut, a najdłuższa 60 minut (S8). Jak widać na rysunku 4, motywacja i doświadczenie nudy ulegały największym wahaniom przez cały okres korzystania Doroty z *SL* (tj. od pierwszej do ostatniej sesji), osiągając najwyższy poziom podczas S4 (motywacja)

i S8 (nuda) oraz najniższy podczas S3 (motywacja) i S1 (nuda). Inaczej natomiast kształtował się poziom lęku językowego w omawianym okresie, który można podzielić na dwa etapy: dynamiczny (S1–S4) i stały (S5–S8) (rysunek 4).

Analiza danych pochodzących z dziennika dla każdej sesji w *SL* ujawniła, że przyczyną najniższego poziomu zainteresowania i zaangażowania Doroty (S3) był fakt związany z chwilowym brakiem zaludnienia miejsc, do których udała się uczestniczka badania podczas tej sesji. Najwyższy zaś poziom motywacji, odnotowany podczas kolejnej sesji (S4), dotyczył zwiedzania i zdobywania informacji na temat repliki antycznego Rzymu. Przyczynami nagłych wzrostów odczucia znudzenia były natomiast problemy wynikające np. z braku uprawnień wejścia na dany teren lub niechęci ze strony napotkanych użytkowników *SL* do prowadzenia dłuższych konwersacji. Jeśli chodzi o czynniki wpływające na poziom lęku językowego i jego zmiany, to mogły one być wynikiem zdezorientowania i zakłopotania wynikającego z przebywania w nowym środowisku, np.:

- „Byłam zdezorientowana i nie wiedziałam, co robić”. (S2)
- „Nie wiedziałam, co tam robić, ponieważ nikogo tam nie było”. (S3)
- „Uważam, że wizyty do *Second Life* mogą być wspaniałą okazją do obejrzenia antycznych miast, takich jak antyczny Rzym. Możemy bowiem podziwiać sztukę bez wychodzenia z domu. Możemy zdobywać informacje o czymś, co nas interesuje”. (S4)
- „To było bardzo ciche, spokojne miejsce. Były tam tylko tereny prywatne, do których nie mam praw dostępu. W związku z tymi problemami rozmawiałam tylko z ludźmi, których spotkałam na ulicy. Niestety, nie byli zbyt rozmowni”. (S5)

Chociaż dla Doroty wykorzystanie *SL* do doskonalenia angielskiego nie było szczególnie motywujące (ogólna ocena 3 w skali 1–7), to nie stało się ono wyjątkowo nudnym doświadczeniem. Dorota bowiem nudziła się w 50% podczas wizyt w *SL*, w szczególności w miejscach, w których „nie było innych użytkowników”. Dorota oceniła *SL* jako stresujące środowisko (2 w skali 1–7) głównie z powodu nieznaności interlokutora („Osoba siedząca po drugiej stronie mogła być kimś zupełnie innym, niż się przedstawiała. Były to całkowicie inne osoby”).

4. Dyskusja

4.1. Pytanie badawcze nr 1 – ilościowy pomiar danych

Uzyskane wyniki pozwalają zaobserwować pewne prawidłowości wspólne dla wszystkich czterech podmiotów badawczych, jak też dzielące je różnice w poziomach motywacji, lęku językowego i nudy odczuwanych z sesji na sesję w świecie

wirtualnym *SL*. Liczba sesji, w jakich uczestniczyły studentki, jest zbliżona (6, 6, 7, 8), co w pewnym stopniu ułatwia wnioskowanie o charakterze porównawczym. Poziomy motywacji, lęku językowego i nudy u każdej z nich należy rozpatrywać w kategoriach różnie przebiegających dynamicznych zmian i okresów względnej stałości. U Anny, Cecylii i Doroty można odnotować znaczącą, choć odmiennie kształtującą się dynamikę wszystkich trzech badanych zmiennych rozkładającą się na wszystkie sesje, podczas gdy u Beaty zaznacza się wyraźny podział na bardziej stabilny okres początkowy i późniejszy okres bardziej zdecydowanych zmian.

W każdym z czterech przypadków zauważa się stosunkowo niewysoki wyjściowy poziom motywacji, jednak w dalszych fazach kształtuje się on już odmiennie, permanentnie wzrastając z sesji na sesję (Anna), utrzymując się na podobnym poziomie przez kilka sesji, aby następnie nieznacznie fluktuować w górę i dół (Beata), ulegając ciągłym, najpierw niewielkim, a pod koniec bardziej znaczącym przeobrażeniom (Cecylia) i wreszcie ewoluując w sposób zdecydowanie dynamiczny i nieprzewidywalny (Dorota). Za cechą wspólną należy uznać ogólną tendencję do redukcji poziomu motywacji z sesji przedostatniej na ostatnią (Anna, Beata, Dorota) i z sesji występującej tuż przed przedostatnią na przedostatnią i jeszcze bardziej intensywnie z sesji przedostatniej na ostatnią (Cecylia). Optymalny poziom osiągniętej motywacji był w trzech przypadkach równie wysoki (Anna, Cecylia, Dorota), podczas gdy w czwartym przypadku był niższy o około dwa punkty skali (Beata).

Jeśli chodzi o nudę, jej wyjściowy poziom był u trzech osób zbliżony do wyjściowego poziomu motywacji (Anna, Beata, Cecylia), następnie zaś przejawiał tendencję spadkową (Anna), wzrostowo-spadkową po kilku sesjach względnej stabilności (Beata) i wzrostowo-spadkową z końcowym okresem nieznacznego wzrostu (Cecylia). Natomiast u czwartej osoby (Dorota) poziom doświadczenia nudy był u progu wizyt w *SL* bardzo niski, aby w kolejnych sesjach ulegać dynamicznie układającym się przeobrażeniom o charakterze zarówno wzrostowym, jak i malejącym. Wreszcie warto wspomnieć, że uczestniczki badania oszacowały udział nudy we wszystkich sesjach w *SL* na 50% (Anna, Beata, Dorota) i 30% (Cecylia).

Z kolei w odniesieniu do lęku językowego można zaobserwować większe różnice między poszczególnymi podmiotami badawczymi niż w kontekście dwu pozostałych zmiennych opisanych powyżej. Otóż poziom lęku językowego był bardzo niski i raczej stały u Anny, u Beaty zmieniał się ze stabilnego i dosyć wysokiego na malejący, a następnie na dość gwałtownie rosnący, u Cecylii był dosyć stabilny, wyjściowo wyższy niż w dalszych sesjach, zaś u Doroty poziom lęku językowego wykazywał się początkowo tendencją wzrostowo-spadkową o dużej dynamice, po czym się obniżył do dolnego punktu skali, w którym zachował całkowitą stabilność.

Na oddzielną uwagę zasługują relacje, w jakie wchodziły ze sobą poszczególne konstrukty. Zatem można zauważyć, że wzrostowi motywacji z sesji na sesję towarzyszył spadek poziomu doświadczania nudy (Anna, Cecylia, Dorota) i odwrotnie, tj. zmniejszenie się poziomu motywacji pociągało za sobą wzrost doświadczenia nudy (Beata). Podobną współzależność, choć zarysowującą się z mniejszą niż poprzednia regularnością, można wskazać w nawiązaniu do motywacji i lęku językowego, który wykazywał tendencję malejącą w obliczu wzrostu determinacji w dążeniu do wyznaczonego celu; natomiast w przypadku spadku tejże determinacji lęk językowy się intensyfikował. Tendencja ta zaznaczyła się u Anny i Cecylii w czasie większości sesji w *SL*, a także u Beaty, choć z mniejszą wyrazistością i tylko podczas późniejszych sesji (jedynie w trakcie dwóch sesji poziom lęku językowego był u niej bardzo niski), zaś u Doroty wahania między tymi dwoma zmiennymi były bardzo zróżnicowane, przez co wymykają się one precyzyjnemu opisowi (podczas dalszych sesji, niezależnie od wzrostu czy spadku motywacji, lęk językowy utrzymywał się na najniższym poziomie). Znacznie trudniejsze do sprecyzowania, bo mniej jednoznaczne, są relacje zachodzące pomiędzy lękiem językowym a doświadczeniem nudy, mimo to także i tu można wysnuć pewne wnioski wspólne dla czterech podmiotów badawczych. Tak więc można zaobserwować dwie ogólne tendencje: jedna z nich dotyczy łączenia się w różnych momentach pobytu w *SL* niskiego poziomu lęku językowego z wysokim poziomem nudy (Anna, Beata, Cecylia, Dorota) i odwrotnie (Beata, Dorota); natomiast druga tendencja odnosi się do niskiego poziomu lęku językowego i nudy występującego podczas późniejszych sesji w *SL* (Anna, Cecylia, Dorota) oraz średniego poziomu tychże konstruktów zaznaczającego się w trakcie wcześniejszych sesji (Beata).

4.2. Pytanie badawcze nr 2 – jakościowy pomiar danych

Dane uzyskane z dziennika dla każdej sesji w *SL* i ankiety ewaluacyjnej pozwalają zgłębić przyczyny, dla których poziom motywacji, lęku językowego i nudy zmieniały się i współtworzyły różne konfiguracje podczas sesji w *SL*. Poniższe refleksje podzielono na dwie części odnoszące się do pierwszej i drugiej połowy pobytu w *SL*.

Jak już wcześniej wspomniano, świat wirtualny *Second Life* był dla wszystkich podmiotów badawczych całkowicie nowym, a przez to nieznanym środowiskiem, co mogło się wiązać z ich początkowo nie za wysokim poziomem motywacji i co najprawdopodobniej wynikało z braku pewności, czy zamierzone cele uda się osiągnąć. Z perspektywy psychologii poznawczej i rozwojowej taka postawa znajduje całkowite uzasadnienie, w przeciwieństwie bowiem do młodszych grup wiekowych uczniowie dorośli wykazują duży stopień samoświadomości, która sprzyja krytycznej, opartej na rozumieniu procesów metapoznawczych

ocenę własnych możliwości (Benson, 2001; Sternberg, 2001). Drugim czynnikiem hamującym wzrost motywacji w pierwszych kilku sesjach były trudności w nawiązaniu kontaktu z innymi użytkownikami *SL*, a tym samym w rozwijaniu kompetencji językowych (Anna, Beata, Dorota) i kontrolowaniu zastanej sytuacji (Cecylia, Dorota), co można wyjaśnić brakiem stymulacji poznawczo-językowej (Ausubel, 1968) i umiejętności działania strategicznego (Benson, 2001). Jedynym wyjątkiem odbiegającym od reguły niewysokiego poziomu motywacji w czasie pierwszej połowy pobytu w *SL* jest kończąca ten okres sesja u Doroty, która po fazie wstępnego rozczarowania znalazła sposobność zaspokojenia potrzeby wiedzy bez konieczności porozumiewania się z kimkolwiek. W tych okolicznościach perspektywa poszerzenia wiedzy o świecie (ang. *other knowledge*) (Bialystok, 1978; Bialystok i in., 2000) okazała się czynnikiem wspierającym i motywującym do nauki języka. Korelujący ze stosunkowo niskim poziomem motywacji wysoki poziom doświadczenia nudy wiązał się z poczuciem bezcelowości i bezsilności (Fahlman, 2009) wobec deficytu wyzwań poznawczo-językowych (Anna, Beata, Dorota), jakie gwarantowałyby rozmowa na interesujący temat (Anna, Beata) (Larson, Richards, 1991) i niemożności znalezienia satysfakcjonującego rozwiązania zaistniałego problemu (Cecylia, Dorota) (Somers, Vodanovich, 2000). Bardzo niski poziom lęku językowego (Anna) zaobserwowany w trakcie tych kilku pierwszych sesji w *SL* wynika z braku sposobności do wykorzystania, a przez to zweryfikowania i/lub udoskonalenia swoich kompetencji językowych. Nie zaistniały więc okoliczności, w których mogłaby powstać bardziej lub mniej mobilizująca obawa przed niezrozumieniem interlokutora (ang. *receiver anxiety*) bądź przed wypowiedaniem się w obecności innych osób (ang. *oral communication anxiety*) (Horwitz i in., 1986). Natomiast średni (Cecylia) i stosunkowo wysoki (Beata) poziom lęku językowego mógł się wiązać z podejmowaniem prób porozumiewania się z napotkanymi rozmówcami, co w pierwszym przypadku okazało się interesujące, choć zapewne stresujące, a w drugim przede wszystkim trudne i nieprzyjemne ze względu na ich rezerwę i negatywne nastawienie. Z kolei zdecydowanie wysoki poziom tej zmiennej u ostatniej uczestniczki badania (Dorota) prawdopodobnie wynikał z frustracji łączącej się z trudnościami w zaadaptowaniu się do nowego środowiska w ogólności i chęcią rozpoczęcia komunikacji, a jednocześnie niemożnością znalezienia interlokutora w szczególności.

Zauważoną podczas dalszych sesji w *SL* wzrostową tendencję motywacji (Anna, Cecylia) można wytłumaczyć zaspokojeniem potrzeby stymulacji poznawczo-językowej w kontakcie z różnymi rozmówcami. Tendencję do zmian w poziomie motywacji z sesji na sesję można uzasadnić rozbieżnością w oczekiwaniach uczestniczki badania (Beata) liczącej na informacje zwrotne dotyczące jakości języka, jakim się posługiwała, i rodzimych użytkowników języka

znacznie bardziej zainteresowanych bezpośrednim korzystaniem z atrakcji oferowanych przez *SL*. Za przyczynę gwałtownego spadku poziomu motywacji u kolejnej studentki (Dorota) można uznać napotkanie mało rozmownych interlokutorów, co udaremniło jej realizację głównego celu wizyt w *SL*, jakim było doskonalenie znajomości języka angielskiego. W przypadku konstruktów nudy można tu mówić o wspomnianej powyżej relacji, w jakie wchodzi ona z motywacją. Tak było u Anny, która zaangażowała się w ciekawe rozmowy, i u Cecylii, dla której duże urozmaicenie i zarazem satysfakcję stanowiła możliwość komunikowania się z wieloma osobami. Natomiast odnosząc się do lęku językowego, można zauważyć, że jego ogólnie niski poziom w drugiej połowie wizyt w *SL* był uzależniony od dwóch podstawowych czynników. Z jednej strony duże znaczenie należy przypisać życzliwości napotykanym interlokutorów (Anna) i możliwości decydowania o sposobie spędzenia czasu w *SL* (Beata, Cecylia, Dorota). Z drugiej zaś zaobserwowana u tej zmiennej tendencja spadkowa wiąże się z brakiem okazji do czynnego używania języka (Beata, Dorota), co bez wątpienia nie sprzyja konstruktywnej nauce, jednak zabezpiecza przed stresem i oceną ze strony rozmówcy. Tak więc niski poziom lęku językowego może być podtrzymywany również przez posługiwanie się językiem w monologiczny sposób podczas zwiedzania interesujących miejsc i zdobywania informacji na ich temat.

5. Podsumowanie

Analiza badania dotyczącego możliwego oddziaływania wizyt w *SL* na motywację, lęk językowy i nudę czterech nierodzimych użytkowników języka angielskiego pozwala spojrzeć na te zmienne jako na złożone systemy dynamiczne sytuujące się w kontekście ekologii klasy językowej (Larsen-Freeman, 1997, 2016). Po pierwsze, wszystkie trzy konstrukty w pewnym stopniu wykazały się zarówno zmiennością, jak i stabilnością (De Bot i in., 2007; Henry, 2015; Mercer, 2011; Waninge i in., 2014), które uzależnione były od czynników wewnętrznych (np. oczekiwania podmiotów badawczych, determinacja, wiara we własne możliwości) i zewnętrznych (np. tematyka prowadzonych rozmów, nastawienie interlokutorów, pora wizyt w *SL*) towarzyszących poszczególnym sesjom w *SL*. Po drugie, uzyskane dane pozwalają wnioskować o interakcyjnym charakterze zmian w poziomie motywacji, nudy i lęku językowego, gdyż zaobserwowano wpływ jednych konstruktów na drugie (np. wysoki poziom motywacji łączył się z niskim poziomem odczuwania nudy). Rozwój badanych zmiennych nosi także znamiona fazowości (Dörnyei, Ottó, 1998), co szczególnie uwidacznia się w przypadku motywacji, która od fazy wstępnej związanej z wyborem celów i zainicjowaniem działania przeszła do procesów wykonawczych (np. prowadzenie interesujących rozmów, zwiedzanie repliki starożytnego Rzymu)

i próby retrospektywnego podsumowania całego pobytu w *SL* w ramach ankiety ewaluacyjnej. Opinie wyrażone w tejże ankiecie są na ogół pozytywne, wskazują bowiem na *SL* jako środowisko sprzyjające nauce języka angielskiego z uwagi na motywujące i interesujące doświadczenie rozmawiania z różnymi osobami bez stresującej konieczności bycia formalnie ocenianym i krytykowanym. Jednocześnie należy mieć świadomość, że nie jest to środowisko wolne od wad, na które w opinii uczestniczek badania składa się niepełna znajomość zapoznanawanych interlokutorów uniemożliwiająca odbiór sygnałów niewerbalnych, niezyczliwość niektórych rozmówców, a także pojawiające się niekiedy problemy z nawiązaniem kontaktu. Konkludując, uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że świat wirtualny *Second Life* może służyć jako narzędzie doskonalenia kompetencji językowych, pozytywnie wpływające na motywację uczniów, wzbudzające i zaspakajające ich ciekawość poznawczo-językową, jak też pozwalające używać języka w stosunkowo bezstresowy sposób.

BIBLIOGRAFIA

- Ausubel D.P. (1968), *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Bialystok E. (1978), *A theoretical model of second language Learning* (w) „Language Learning”, nr 28(1), s. 69-83.
- Bialystok E., Shenfield T., Codd. J. (2000), *Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print* (w) „Developmental Psychology”, nr 36, s. 66-76.
- Benson P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow – Essex: Longman.
- Brown H.D. (1994), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Dakowska M. (2007), *Teaching English as a foreign language: A Guide for professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Danckert J.A., Allman A.A. (2005), *Time flies when you're having time: Temporal estimation and the experience of boredom* (w) „Brain and Cognition”, nr 59(3), s. 236-245.
- De Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007), *A dynamic systems theory approach to second language acquisition* (w) „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 10, s. 7-21.
- Dörnyei Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom* (w) „The Modern Language Journal”, nr 78 (3), s. 273-284.
- Dörnyei Z. (2009), *Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment* (w) „Language Learning”, nr 59, s. 230-248.

- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation* (w) „Working Papers in Applied Linguistics”, nr 4, s. 43-69.
- Egbert J. (2003), *A study of flow theory in the foreign language classroom* (w) „Modern Language Journal”, nr 87, s. 499-518.
- Elkhafaifi H. (2005), *Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom* (w) „Modern Language Journal”, nr 89, s. 206-220.
- Fahlman S.A. (2009), *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*, niepublikowana praca doktorska. Ottawa: York University.
- Goetz T., Frenzel A.C., Hall N.C., Nett U.E., Pekrun R., Lipnevich A.A. (2014), *An experience sampling approach* (w) „Motivation and Emotion”, nr 38(3), s. 401-419.
- Guiora A.Z. (1983), *The dialectic of language acquisition* (w) „Language Learning”, nr 33, s. 3-12.
- Gurycka A. (1977), *Przeciw nudzie: O aktywności*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Henry A. (2015), *The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview/observation-based study* (w) Dörnyei Z., MacIntyre P.D., Henry A. (red.), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, s. 315-342.
- Horwitz E.K., Horwitz M., Cope J. (1986), *Foreign language classroom anxiety* (w) „Language Journal”, nr 70(1), s. 125-132.
- Keller J.M. (1979), *Motivation and instructional design: A theoretical perspective* (w) „Journal of Instructional Development”, nr 2(4), s. 26-34.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kruk M. (2015a), *Variations in motivation, anxiety and boredom in learning English in Second Life* (w) „The EUROCALL Review”, nr 23, s. 25-39.
- Kruk M. (2015b), *Wpływ świata wirtualnego Active Worlds na motywację uczniów do porozumiewania się w języku angielskim* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 3(4), s. 431-450.
- Kruk M. (2016a), *Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: Results of a study* (w) Dłutek A., Pietrzak D. (red.), *Nowy wymiar filologii*. Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 252-263.
- Kruk M. (2016b), *The impact of using Internet resources and browser-based virtual worlds on the level of foreign language anxiety* (w) Marczak M., Krajka J. (red.), *CALL for openness*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, s. 103-121.
- Kruk M. (2016c), *Temporal fluctuations in foreign language motivation: Results from a longitudinal study* (w) „Iranian Journal of Language Teaching Research”, nr 4(2), s. 1-17.
- Kruk M. (2018), *Changes in foreign language anxiety: A classroom perspective* (w) „International Journal of Applied Linguistics”, nr 28, s. 31-57.

- Kruk M., Zawodniak J. (2017a), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego* (w) „Neofilolog”, nr 49/1, s. 115-131.
- Kruk M., Zawodniak J. (2017b), *Rozważania o zmiennym charakterze motywacji na lekcji języka obcego wśród uczniów szkoły ponadgimnazjalnej* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 23, s. 135-149.
- Larsen-Freeman D. (1997), *Chaos/complexity science and second language acquisition* (w) „Applied Linguistics”, nr 18, s. 140-164.
- Larsen-Freeman D. (2016), *Classroom-oriented research from a complex systems perspective* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 6(3), s. 377-393.
- Larson R.W., Richards M.H. (1991), *Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students* (w) „American Journal of Education”, nr 99(4), s. 418-433.
- Lightbown P.M., Spada N. (1999), *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Macklem G.L. (2015), *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. New York: Springer.
- Melchor-Couto S. (2016), *Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction* (w) „ReCALL”, nr 29(1), s. 99-119.
- Melendy G.A. (2008), *Motivating writers: The power of choice* (w) „Asian EFL Journal”, nr 10(3), s. 187-198.
- Mercer S. (2011), *Language learner self-concept: Complexity, continuity and change* (w) „System”, nr 39, s. 335-346.
- Pawlak M. (2011), *Anxiety as a factor influencing the use of language learning strategies* (w) Pawlak M. (red.), *Extending the boundaries of research on second language learning and teaching*. New York: Springer, s. 149-165.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Bielak J. (2014), *Another look at temporal variation in language learning motivation: Results of a study* (w) Pawlak M., Aronin L. (red.), *Essential topics in applied linguistics and bilingualism: Studies in honor of David Singleton*. Heidelberg – New York: Springer, s. 89-109.
- Sommers J., Vodanovich S.J. (2000), *Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms* (w) „Journal of Clinical Psychology”, nr 56(1), s. 149-155.
- Slavin R.E. (2003), *Educational psychology: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sobkowiak W. (2012), *Five years in Second Life, or: Phonetically augmented virtuality in Second Life English as a foreign language*. Online: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3474/1/PA-Ving%20EFL%20in%20SL.pdf> DW 18.05.2018 [DW 30.11.2017].

- Sparks R.J., Ganschow L. (1991), *Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude* (w) „The Modern Language Journal”, nr 75, s. 3-16.
- Sternberg R.J. (2001), *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Verspoor M., Lowie W., Van Dijk M. (2008), *Variability in second language development from a dynamic systems perspective* (w) „The Modern Language Journal”, nr 92, s. 214-231.
- Waninge F., Dörnyei Z., de Bot K. (2014), *Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context* (w) „The Modern Language Journal”, nr 98(3), s. 704-723.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodrow L. (2006), *Anxiety and speaking English as a second language* (w) „Regional Language Centre Journal”, nr 37(3), s. 308-328.

Jarosław Krajka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

jarek.krajka@poczta.umcs.lublin.pl

OD ŚWIATÓW WIRTUALNYCH DO MEDIÓW SPOŁECZNOŚCIOWYCH – O INNOWACYJNYM WYKORZYSTANIU INTERNETOWYCH PLATFORM GLOTTODYDAKTYCZNYCH W KSZTAŁCENIU NEOFILOLOGICZNYM

**From virtual worlds to social media – on innovative uses of
online e-learning platforms in foreign language education**

Using various forms of computer-assisted instruction in foreign language teacher and translator training has become an obvious fact. While fully distance programs are rather scarce, more and more projects adopt the blended learning approach mediated by different web-based tools. The purpose of the paper is to critically describe and analyse a myriad of tools used as e-learning platforms: Learning Management Systems, glottodidactic platforms, virtual worlds, wikis and social networking tools. It is essential to see different dimensions of innovation in language teacher and translator training, in terms of technology, course management and task design. The discussion will be based on examples of projects run through the tools under analysis in different university programmes all over Poland.

Keywords: e-learning platforms, virtual worlds, social media, language education, *Moodle*, *Second Life*

Słowa kluczowe: platformy e-learningowe, światy wirtualne, media społecznościowe, edukacja językowa, *Moodle*, *Second Life*

1. Wstęp

W dobie popularności e-learningu kształcenie zdalne jest często postrzegane jako lekarstwo na wszelkie potrzeby edukacyjne. Dążenie do optymalizacji kosztów edukacji może prowadzić do próby zastępowania nauczania *face-to-face* kształceniem zdalnym, pracą własną studenta czy rozwiązywaniem zadań na platformie edukacyjnej. Dydaktyka językowa oraz kształcenie zawodowe na neofilologiach nie mogą przejść obojętnie wobec możliwości uzupełnienia procesu dydaktycznego różnymi formami pracy za pośrednictwem systemów i narzędzi e-learningowych.

Kształcenie językowe, kulturowe czy zawodowe na odległość jest realizowane za pośrednictwem określonych narzędzi, spełniających rolę środków glottodydaktycznych. Tradycyjnie postrzega się platformy e-learningowe, takie jak *Moodle*, *Canvas* czy *Blackboard*, jako elementy *sine qua non* w nauczaniu zdalnym. Jednak warto wyjść poza to stereotypowe myślenie i spróbować dostrzec możliwości realizacji procesu dydaktycznego również za pośrednictwem innych narzędzi, systemów czy platform.

Celem artykułu jest analiza porównawcza kilku wybranych systemów służących do wspomagania edukacji językowo-kulturowej oraz przygotowania zawodowego studentów neofilologii. Przykłady z różnych ośrodków w kraju posłużą do ilustracji możliwości i ograniczeń opisywanych systemów w celu projektowania i realizacji kształcenia mieszanego na neofilologiach.

2. Platformy e-learningowe jako element układu glottodydaktycznego

Jak wskazuje Sambor Grucza (2010), układ dydaktyki to taki układ, w którym nauczyciel oddziałuje na ucznia za pomocą określonych środków dydaktycznych (tu tekstów) i określonych metod dydaktycznych w taki sposób, że kształtuje u ucznia określone umiejętności. Dokładnie mówiąc, według Franciszka Gruczy, nauczyciel oddziałuje na ucznia tak, aby ten mógł wykształcić (zinternalizować) umiejętności będące celem nauki. Teksty dydaktyczne „prezentują uczącemu się wzorce strukturalne dla materialnego realizowania własnych tekstów w danym języku, natomiast teksty zrealizowane przez samego uczącego się odzwierciedlają stopień opanowania już zinternalizowanych umiejętności językowych” (zob. Grucza, 1988: 12). Poprzez porównanie rekonstrukcji umiejętności translacyjnych/językowych, w posiadaniu których jest uczeń, z modelem umiejętności stanowiących cel finalny nauki można sformułować wnioski dotyczące umiejętności translacyjnych/językowych, (a) które uczeń już zinternalizował, (b) których uczeń nie zinternalizował w sposób dostateczny, (c) których w ogóle jeszcze nie zinternalizował. Co zrozumiałe, pierwszy i drugi wniosek powinien wywołać adekwatną reakcję nauczyciela (Grucza, 2010).

Dydaktyczna reakcja nauczyciela obejmuje określone działania (metody i techniki pracy) z wykorzystaniem środków, materiałów oraz narzędzi glottodydaktycznych. Franciszek Grucza (1988) definiuje środki glottodydaktyczne jako różnego rodzaju wypowiedzi językowe, czynności artykulacyjne, konkretne zachowania komunikacyjne i metajęzykowe informacje lingwistyczne, wreszcie informacje o rzeczywistości pozajęzykowej. Drugą ważną kategorią definiowaną przez Gruczę (1988) są materiały glottodydaktyczne, a więc teksty przedstawiające odnośne informacje lingwistyczne zarówno autentyczne, jak i wytworzone przez nauczyciela. W nauczaniu wspomaganym wykorzystaniem technologii (nauczaniu na odległość/mieszanym) materiałami glottodydaktycznymi są teksty, nagrania, linki do zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, tworzone lub wybierane przez nauczyciela. Środki glottodydaktyczne to wypowiedzi uczniów i innych uczestników interakcji zapośredniczonych komputerowo, utrwalone technikami komunikacji synchronicznej (zapisy sesji chat, nagrania audio- i wideokonferencji) oraz asynchronicznej (wypowiedzi na blogach, forach dyskusyjnych, wiki, dyskusje w *Second Life*). Natomiast warto rozważyć rozszerzenie ww. układu glottodydaktycznego o pojęcie narzędzia glottodydaktycznego, a więc systemu komputerowego umożliwiającego prowadzenie procesu uczenia się/nauczania w różnych trybach pracy, z różnym definiowaniem roli ucznia i nauczyciela, z różnymi modelami interakcji ustnych i pisemnych.

Analizując zatem funkcjonowanie internetowych narzędzi glottodydaktycznych, warto postawić sobie pytania formułowane przez Sambora Gruczę (2010: 169) oraz Sambora Gruczę, Agnieszkę Dickel, Urszulę Burdę i Pawła Szerszenia (2012: 59), a więc m.in. „za pomocą jakich mediów można efektywnie wykorzystywać teksty dydaktyczne w celu internalizacji umiejętności translacyjnych/językowych”, jak również „czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu oraz za pomocą jakich platform dydaktycznych (urządzeń i programów) można zastąpić bezpośrednią interakcję dydaktyczną «nauczyciel–uczeń» interakcją «platforma dydaktyczna–uczeń», która jest jedynie pośrednio inicjowana przez nauczyciela”.

Platforma e-learningowa to połączenie strony internetowej, programu komputerowego oraz bazy danych, z dostępem chronionym hasłem, której głównym zadaniem jest przekazanie użytkownikowi informacji (np. wiedzy z wybranej dziedziny i zakresu materiału). Realizowane jest to poprzez udostępnienie tekstów dydaktycznych, innych plików do pobrania, podawanie ćwiczeń do bezpośredniego rozwiązania na platformie czy interakcję za pośrednictwem narzędzi komunikacyjnych (grupowe forum, chat, wewnętrzny system poczty e-mail).

Zainstalowane na serwerze oprogramowanie oferuje zarówno dostęp do dużej ilości danych w różnej formie, jak i szereg funkcji, które można odnieść do trzech podstawowych zakresów działania platform: organizacji, komunikacji oraz współdziałania, dzięki którym możliwy jest proces uczenia (Szerszeń, 2014).

Niezbędne funkcje każdej platformy, zarówno *stricte* dydaktycznej, jak i adaptowanej na potrzeby glottodydaktyki, obejmują zarządzanie użytkownikami i kursem, udostępnianie zróżnicowanych praw dostępu dla różnych użytkowników (administratorów, wykładowców, tutorów, uczniów itd.), kalendarz, wewnętrzny system komunikacji, narzędzia do głosowania, zarządzanie literaturą, linkami, zakładkami (por. Szablowski, 2009: 85, za Szerszeń, 2014). W procesie kształcenia neofilologicznego za pośrednictwem platformy glottodydaktycznej prezentowane są treści dydaktyczne (w postaci tekstu, grafiki, obrazu, dźwięku, filmu itd.), udostępniane są narzędzia do tworzenia zadań i ćwiczeń, realizowane są działania o charakterze ewaluacyjnym (np. ocena wyników pracy), organizowana jest praca grupowa uczniów niezależnie od miejsca, w którym się znajdują, i czasu, w którym mają oni dostęp do komputera (Szerszeń, 2014).

Porównanie platform e-learningowych jako środków glottodydaktycznych może odbywać się na podstawie już istniejącej, bogatej, literatury z zakresu ewaluacji i adaptacji materiałów glottodydaktycznych (Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1995; Ansary, Babaii, 2002; Litz, 2005; Miekley, 2005; Johnson, Kim, Liu, Nava, Perkins, Smith, Soler-Canela and Lu 2008), zwłaszcza w postaci cyfrowej (Ioannou-Georgiou, 2002; Burston, 2003; Możejko, Krajka, 2011). Z ogromu kryteriów ewaluacyjnych wymienianych przez tych autorów, głównymi kryteriami porównania dokonane w niniejszym artykule będą: cele platformy, możliwości adaptacji glottodydaktycznej, zakres funkcjonalności, elastyczność użycia, łatwość wypełniania platformy materiałami czy potencjalne problemy i ograniczenia w korzystaniu przez uczniów.

3. Wybrane środowiska e-learningowe jako element układu glottodydaktycznego

Wyżej podana definicja platformy e-learningowej stanowiłaby jedynie ujęcie zawężające, niedostrzegające wielości środowisk elektronicznych wykorzystywanych w różnych trybach i dla różnych celów dydaktycznych w procesie kształcenia językowego na neofilologiach. Postulowane pojęcie „narzędzia glottodydaktycznego” zostało rozszerzone poniżej przez opis licznych środowisk komputerowych, pełniących funkcję platformy glottodydaktycznej, jednak w bardzo różnym stopniu oraz wymiarze. Nie wszystkie opisane poniżej narzędzia charakteryzuje pełna realizacja powyższej definicji, jednak zostały one przywołane w artykule z uwagi na fakt kreowania innowacji w kształceniu językowym i zawodowym studentów neofilologii.

3.1. Platforma *LISTiG* w rozwijaniu poprawności językowej na potrzeby glottodydaktyki i transladydaktyki

Celem projektu *Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)* było stworzenie interfejsu, który umożliwia wprowadzanie do systemu szczegółowych informacji o błędnych lub wzorcowych rozwiązaniach po to, aby można było sformułować jak najbardziej szczegółowe komunikaty zwrotne, dotyczące wprowadzonych przez studentów propozycji tłumaczenia (Grucza, 2010; Grucza, Dickel, Burda, Szerszeń, 2012; Szerszeń, 2014).

Stworzona w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego i wdrożona do pracy ze studentami przez zespół badaczy pod kierunkiem Sambora Gruczy, z udziałem Pawła Szerszenia, Agnieszki Dickel, Urszuli Burdy i in., platforma *LISTiG* składa się z gotowych modułów dydaktycznych z uwzględnieniem specyficznych problemów językowych/tłumaczeniowych dla pary językowej polski-niemiecki. W ostatecznej wersji testowej programu wybrano 13 kategorii, w tym 12 kategorii gramatycznych i 1 kategorię terminologiczną.

LISTiG stanowi narzędzie, które może być rozszerzane/modyfikowane na wiele różnych sposobów, w zależności od potrzeb wynikających z charakteru konkretnego procesu/planu dydaktycznego (Grucza i in., 2012). Jak opisują jego działanie Grucza i in. (2012), system dokonuje automatycznej oceny wszystkich pełnych dowolnie formułowanych zdań w procesie realizowanym „krok po kroku”, tzn. po wprowadzeniu pełnego zdania. Podczas wprowadzania nowych zdań bądź ich edytowania prowadzący wpisuje zdanie oryginalne, wzorcowe i wskazówkę do rozwiązania. Następnie „rozpisuje” zdanie w poszczególnych frazach, mając przy tym możliwość podania m.in. rozwiązania błędnego, a także poprawnej bądź błędnej kolejności wyrazów w poszczególnych frazach.

System pozwala na jego samodzielne rozwijanie i uzupełnianie przez wykładowców. Sposób realizacji procesu glottodydaktycznego wspomaganego przez platformę zakłada, w głównej mierze, zorientowane na poprawność językową nauczanie w paradygmacie behawiorystycznego nauczania wspomaganego komputerowo (Behaviorist/Restricted CALL), co oczywiście w niektórych obszarach kompetencji językowej (jak chociażby automatyzacja użycia struktur gramatycznych przy jednoczesnym przeciwdziałaniu interferencji z językiem ojczystego) może być bardzo skutecznym środkiem wspomagającym tradycyjne kształcenie. Brak jednak w platformie funkcjonalności umożliwiających kształcenie komunikacyjne, które stwarzałyby uczniom/studentom okazje dla użycia języka w autentycznych sytuacjach czy dla osiągania realnie zakładanych celów pozajęzykowych.

3.2. Platforma *WebClass* w testowaniu adaptacyjnym i komunikacyjnym (Malec, 2013; Marczak, Krajka, Malec, 2016)

Innym przykładem platformy glottodydaktycznej, zorientowanej również na testowanie osiągnięć uczniów/studentów, zarówno w obrębie podsystemów języka, sprawności językowych, jak i globalnego użycia języka w komunikacji, jest opracowana przez Wojciecha Malca (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) autorska platforma *WebClass* (<http://webclass.co>). System integruje funkcjonalność systemu zarządzania nauką (LMS) oraz systemu zarządzania treścią (CMS), umożliwiając nauczycielowi zarządzanie procesem uczenia się całej grupy oraz poszczególnych studentów, komunikację, tworzenie/zamieszczanie gotowych treści oraz ocenianie osiągnięć studentów. Podstawą teoretyczną podejścia dydaktycznego założonego w tym układzie glottodydaktycznym jest testowanie komputerowe na odległość (*web-based assessment* – Roever, 2001; Almond, Steinberg, Mislevy, 2002; Choi, Sung Kim, Boo, 2003) z analizą statystyczną wyników oraz elementami testowania adaptacyjnego (*computer-adaptive assessment* – por. Noijons, 2001; Ockey, 2009), kontynuujące długą tradycję wykorzystania technologii komputerowych w ocenianiu (Chapelle, Douglas, 2006; Douglas, Hegelheimer, 2007) i dostarczania rozszerzonej elektronicznej informacji zwrotnej (Cotos, 2011; Suvorov, Hegelheimer, 2014).

Kursy na platformie *WebClass* są podzielone na dwa moduły – materiały oraz testy. System umożliwia tworzenie kwizów w wielu typach zadań testowych – test wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, łączenie elementów, test luk z opcjami lub bez, uzupełnianie luk w zdaniach, transformacje ze słowem kluczowym, poprawianie błędnych zdań, krótka odpowiedź i in. Oprócz zadań zamkniętych, ocenianych automatycznie przez system, można również tworzyć zadania otwarte, przesyłane do sprawdzenia przez nauczyciela. Konstruowanie testów może mieć postać wpisywania każdego pytania „od zera” lub też obejmować importowanie gotowych pytań z banku przechowywanego w systemie. Wybór ten może być podyktowany ściśle określonymi kryteriami psychometrycznymi – np. konkretną wartością łatwości pytania czy jego mocy dyskryminującej, mogą być wybierane ręcznie lub „na chybił trafił”.

System umożliwia automatyzację przekazywania informacji zwrotnej zarówno dostarczanej w trybie indywidualnym, jak i zbiorczym (do wielu studentów). Oprócz licznych trybów jej podawania (w trakcie kwizu, po udzieleniu odpowiedzi, po zamknięciu kwizu) istotną zaletą platformy, zwłaszcza przydatną dla wykładowców zaznajomionych z technikami pomiaru dydaktycznego, jest możliwość raportowania zaawansowanych statystyk, takich jak alpha Cronbacha, łatwość pytania/zadania/testu, moc różnicująca, frakcja opuszczania zadań, analiza distraktorów (Bachman, 2004; Brown, Hudson, 2002; Baumer i in., 2009).

Z uwagi na zastosowanie kalkulacji statystyk po każdej odpowiedzi udzielanej przez ucznia, możliwe stało się wprowadzenie mechanizmów testowania adaptacyjnego, a więc takich testów, które „dostosowują” się do ucznia na podstawie jego odpowiedzi, podając mu jako kolejne pytania łatwiejsze lub trudniejsze przykłady wybrane z banku pytań na podstawie wyników analizy psychometrycznej. Zaletą testowania adaptacyjnego jest możliwość uzyskania bardziej precyzyjnego pomiaru osiągnięć z wykorzystaniem mniejszej liczby pytań testowych, co jest szczególnie istotne w przypadku testowania plasującego.

WebClass stanowi przykład platformy glottodydaktycznej zorientowanej na ocenę osiągnięć ucznia, z niewielkim elementem podawczym oraz komunikacyjnym, natomiast z bardzo rozbudowanymi systemami oceniania, raportowania, analizy psychometrycznej, kreatorami pytań itd. Proces tworzenia testów wymaga pewnego wdrożenia i wprawy, natomiast wykorzystanie zaawansowanych funkcji statystycznych, np. do tworzenia testów adaptacyjnych, dosyć bogatej wiedzy na temat pomiaru edukacyjnego. Stąd *WebClass* może być bardzo przydatny do realizacji konkretnych zadań (np. precyzyjny test plasujący dużych grup studentów), jednak jego zastosowanie w systematycznym wspomaganiu zajęć może nastawić studentów za bardzo na poprawność językową, wykonywanie zadań zamkniętych, strategię zdawania testów (*test-wiseness*). Z tego powodu wdrożenie platformy w nauczaniu języka praktycznego powinno być zrównoważone poprzez wykorzystanie innych środków lub technik pracy.

3.3. Platforma *ClipFlair* w procesie tworzenia ćwiczeń opartych na materiałach wideo

Zupełnie inny cel miała stworzona w ramach projektu europejskiego *Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips* darmowa platforma internetowa *ClipFlair* (<http://studio.clipflair.com>), pozwalająca na rozwijanie umiejętności językowych uczniów przy pomocy ćwiczeń wykorzystujących materiały wideo z napisami oraz dubbingiem (Gajek, 2016; Gajek, Szarkowska, 2012; Zabalbeascoa, Sokoli, Torres, 2012). Jak podaje Elżbieta Gajek (2016), bazując na osiągnięciach poprzedniego projektu *Learning via Subtitling (LeViS)*, międzynarodowy zespół badawczy z nią i Agnieszką Szarkowską w składzie udostępnił nauczycielom działającą zarówno *online*, jak i *offline* platformę *ClipFlair Studio* (<http://studio.clipflair.com>), pozwalającą na wykorzystanie ćwiczeń opartych na materiałach wideo z napisami. Ćwiczenia skatalogowane zostały na podstawie używanych języków, poziomu według deskryptorów Rady Europy (A1 do C2) czy rozwijanych sprawności językowych. Interesującym dodatkiem do plików wideo oraz przygotowanych do nich napisów (w tym samym lub różnym języku) są materiały uzupełniające (np. skrypt

nagrania, plan lekcji, ćwiczenia gramatyczne czy leksykalne) inspirowane lub utrwalające treści przekazywane na nagraniach.

Podejście dydaktyczne zakładane przez twórców platformy odwołuje się do tradycji multimedialnego/multimodalnego kształcenia językowego z wykorzystaniem inter- i intralingwalnych napisów (Danan, 1992, 2004; Díaz Cintas, Cruz, 2008; Gajek, 2008, 2011). Udostępnienie trzeciego kanału percepcji (tekstowego w formie napisów, obok audialnego w formie wypowiedzi aktorów oraz wizualnego w postaci pokazywanych obrazów) daje możliwości większego zorientowania na elementy języka, ich uwypuklenie czy wyróżnienie z jednej strony, a syntezę lub zastąpienie innymi środkami językowymi z drugiej. Bogactwo możliwości obudowania samego klipu wideo różnorodnymi materiałami językowymi (nie tylko skryptem nagrania, lecz także zasobami budującymi kontekst czy zadaniami okołotekstowymi) otwiera szerokie możliwości konstruowania zadań rozwijających sprawności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego, nabywania gramatyki czy leksyki obcojęzycznej.

Jak relacjonuje Gajek (2016), ponad 500 polskich studentów – przyszłych nauczycieli stworzyło ćwiczenia i przetestowało sposób działania platformy, oceniając wybrane ćwiczenia z punktu widzenia nauczyciela języka obcego. O ile same materiały wideo będące podstawą do tworzenia ćwiczeń przez innych użytkowników nie zawsze były oceniane tak samo wysoko, o tyle aspekt dydaktyczny, a więc multimedialne podejście do nauczania z wykorzystaniem zdedyktowanych w taki sposób nagrań wideo, okazał się wyjątkowo ceniony przez przyszłych nauczycieli.

Platforma *ClipFlair* podobnie jak *LISTiG* realizuje jeden wybrany aspekt procesu glottodydaktycznego, umożliwiając nauczycielom przechowywanie i udostępnianie uczniom różnych materiałów audio-wideo oraz wyposażając ich w narzędzia służące do dodawania i edycji tekstów, plików dźwiękowych i obrazów. Podejście metodologiczne promowane przez twórców platformy zachęca do połączenia materiałów werbalnych i wizualnych oraz interakcję między elementami werbalnymi i niewerbalnymi w celu zwiększenia efektywności procesu uczenia się/nauczania języka obcego. Niezwykle istotne jest również umożliwienie tworzenia własnych ćwiczeń „od podstaw”, z wykorzystaniem wybranych przez nauczyciela klipów, elastyczność w określaniu, jakie elementy będzie zawierało dane ćwiczenie, oraz możliwość dostosowania sposobu udostępniania ćwiczeń uczniom w trybie *online* lub *offline*. Jednocześnie sama platforma nie preferuje żadnej grupy uczących się języka obcego – poziom trudności klipów, poziom trudności i charakter zadania, wreszcie ilość i typy materiałów okołoklipowych to czynniki umożliwiające dostosowanie opracowywanego ćwiczenia do poziomu językowego uczniów.

Pewnym problemem związanym z szerszym wdrożeniem *ClipFlair* w kształceniu neofilologicznym może być jednak otwarty charakter portalu bez kontroli

dostępu, brak podziału na osobne przestrzenie (np. kursy odpowiadające poszczególnym zajęciom), brak możliwości zapisywania wyników osiągniętych przez studentów czy brak możliwości udzielania bardziej rozbudowanej informacji zwrotnej.

3.4. Wirtualne światy jako środowiska zwiększające ekspozycję uczniów na język obcy

Wirtualna rzeczywistość czy wirtualne środowiska uczenia się to przestrzenie skupiające wielu użytkowników, zarówno realnych, jak i zautomatyzowanych w formie botów, wchodzących ze sobą w różne interakcje oraz budujących własne przestrzenie. Światy wirtualne kontynuują tradycję tekstowych środowisk komunikacji synchronicznej pt. *MOO*, gdzie użytkownicy przy pomocy tekstowych komend „poruszali” się postaciami, „przechodzili do innych miejsc”, wykonywali zadania, rozwiązywali przygotowane zagadki czy „rozmawiali” z osobami znajdującymi się w danych pokojach (zob. Backer, 2001; Bales, 2002; Harris, 1996; Oren, 1996; Peterson, 2006; Shield, 2003). Graficzne interfejsy *Active Worlds* (Kruk, 2015a, 2015b, 2015c) oraz *Second Life* (Blasing, 2010) umożliwiają bardziej autentyczną interakcję przy zwiększeniu motywacji graczy oraz umiejscawiają interakcję w określonej przestrzeni, kontekście społecznym i czasie rzeczywistym. W wymiarze dydaktycznym przeniesienie części procesu dydaktycznego do świata wirtualnego, odwiedzanie przez ucznia różnych zakamarków świata, interakcje z jego użytkownikami czy budowanie własnej wyspy pozwala rozwijać umiejętności językowe przy jednoczesnym wspieraniu postaw autonomicznych (Schwienhorst, 1998; Collentine, 2011; Kruk, 2014a).

Wirtualny świat *Second Life* w rękach dobrego nauczyciela może stanowić ciekawe, różnorodne, choć niepozbawione zagrożeń i problemów, środowisko immersyjne, pozwalające na ekspozycję uczniów na język oraz artefakty kultury krajów nauczanego języka w procesie akwizycji językowo-kulturowej. Według Włodzimierza Sobkowiaka (2012) to właśnie pełne „zanurzenie” w nauczanym języku, wraz z wielozmysłowymi i multimedialnymi doświadczeniami komunikacyjnymi, wirtualną autentycznością sytuacji komunikacyjnych czy możliwością kreowania scenerii dla interakcji pozwala na bardziej autentyczne „spotkania” studentów z różnych stref czasowych, rozwijanie kompetencji strategicznej wobec konieczności radzenia sobie w różnych sytuacjach komunikacyjnych, wzbogacenie komunikacji ustnej o szerszy kontekst sytuacyjny. Wiele badań wskazuje również na zalety światów wirtualnych jako środowisk rozwijających świadomość przyszłych nauczycieli, w wymiarze zarówno kształcenia zawodowego (Grono, Masters, Gregory, 2015; Topol, 2011, 2013; Kruk, 2017), jak i dydaktyki językowej na poziomie uniwersyteckim (Wehner, Gump, Downey, 2011).

Potencjał światów wirtualnych w dydaktyce językowej oraz kształceniu nauczycieli języków obcych jest wykorzystywany do dydaktyki fonetyki (Sobkowiak, 2011, 2012), nauczania gramatyki (Kruk, 2014b, 2015a) czy zwiększania gotowości komunikacyjnej (Kruk, 2015b). W przeciwieństwie do *WebClass*, *LISTiG* czy *Clip-Flair* wspomniani badacze nie tworzyli samego systemu, gdyż ten został opracowany już kilkanaście lat temu przez firmę Linden Lab i udostępniony internautom. Adaptowanie świata wirtualnego na potrzeby glottodydaktyczne obejmowało natomiast kreowanie przestrzeni wirtualnej wewnątrz *Second Life*, tworzenie własnego laboratorium czy wyspy, lub też sterowanie doświadczeniami uczniów albo studentów w obrębie już gotowych elementów świata.

Mimo pozytywnego wpływu wirtualnej rzeczywistości na proces kształcenia językowego, należy pamiętać o możliwych problemach i ograniczeniach wykorzystania środowisk typu *Second Life* jako platform glottodydaktycznych: istnienie realnych użytkowników *SL* mających różne cele i intencje, nagłe kończenie rozmów czy długie oczekiwanie na odpowiedź, nieformalny, niepoprawny czy wulgarny język używany przez innych mieszkańców, jak również niewłaściwe zachowania lub zaczepki na tle rasowym czy seksualnym. W tym wymiarze istotne jest zwłaszcza umiejscowienie kształcenia językowego w środowiskach światów wirtualnych przy jednoczesnym przeciwdziałaniu niepewności, lękowi i innym negatywnym odczuciom uczniów-studentów (Grant, Huang, Pasfield-Neofitou, 2013).

Po udostępnieniu programu *Second Life* w roku 2003 z darmową przeglądarką umożliwiającą poruszanie się po świecie, wykorzystanie światów wirtualnych w różnych dziedzinach życia, również edukacji (wirtualne wykłady, dyskusje, wykonywanie ćwiczeń, zdawanie egzaminów), przeżywało swoją wielką popularność. Wydaje się jednak, że obecnie popularność *Second Life* jest znacząco mniejsza, a mniejsza liczba użytkowników przebywających w świecie wirtualnym przekłada się, rzecz jasna, na mniejszą przydatność. Z pewnością wpływ na to miały kwestie techniczne, np. znaczące wymagania sprzętowe, nakłady finansowe konieczne do rozwijania własnych światów, trudności w poznaniu tajników rozwijania własnych wysp, trudności z nawigacją poprzez różne światy. Wobec tego, zakładając pewien (dosyć duży) nakład sił i środków, można doprowadzić do zaprogramowania wybranego świata wirtualnego (np. *Second Life*) do pełnienia funkcji platformy glottodydaktycznej, jak było w przypadku nabywania umiejętności wymowy angielskiej w projekcie prowadzonym przez Sobkowiaka (2012). W przeciwnym razie można mówić o światach wirtualnych jako środowisku immersyjnym, nieaspirującym do roli i funkcjonalności platformy glottodydaktycznej (podejście widoczne, chociażby, w badaniach Kruka 2014a, 2014b czy 2015a).

3.5. Narzędzia Web 2.0 i media społecznościowe jako platformy glottodydaktyczne

Wraz z wprowadzeniem i rozpowszechnieniem blogów oraz wiki w latach 2004–2005 możliwe stało się łatwe i szybkie publikowanie multimedialnych treści na bezpłatnych serwerach, farmach wiki, a także blogach, bez konieczności wykupienia domeny, opłacenia hostingu, użycia protokołów ftp, znajomości języka HTML czy DHTML, co było konieczne w erze Internetu pierwszej generacji. Blogi, wiki oraz edytory stron dały możliwość dużo większej demokratyzacji w użyciu Internetu, doprowadzając w pewnym sensie do „uwłaszczenia” jego użytkowników, dając im otwartą możliwość demokratycznego dostępu do wyrażania informacji w mało wyrafinowany technicznie sposób (Godwin-Jones, 2003, 2008; Lamb, 2004; Leuf, Cunningham, 2001). Szybkość edycji, brak konieczności posiadania wiedzy programistycznej, ale jednocześnie mechanizmy społecznościowe umożliwiające dyskusje nad współtworzonymi treściami czy zarządzanie treściami poprzez ich wersjonowanie zapewniły życzliwe przyjęcie wiki i edytorów stron przez wielu wykładowców oraz ich rozpowszechnienie w edukacji (Higdon, 2005).

Obecnie edytory typu *Weebly* (<http://www.weebly.com>) czy wiki, jak *Wikispaces* (<http://www.wikispaces.com>), są dużo bardziej multimedialne, stosują responsywne motywy, zintegrowane rozwiązania *e-commerce* oraz rozwiązania typu „przeciągnij i upuść”. Elementy strony (takie jak tekst, zdjęcia, mapy czy materiały wideo) dodaje się poprzez przeciąganie i upuszczanie w żądanym miejscu, a tekst edytuje się tak jak w programie do edycji tekstu. Strona budowana jest w czasie rzeczywistym w przeglądarce internetowej bez konieczności instalacji dodatkowych programów czy myślenia o przyszłych aktualizacjach. Filmy w tle, spersonalizowane nagłówki, możliwość wykorzystania wbudowanej w *Weebly* biblioteki multimedii czy edycji własnych projektów strony umożliwiają nadanie witrynie bądź wiki unikatowego i rozpoznawalnego charakteru.

Edytory stron czy wiki stanowią ciekawą możliwość do wykorzystania jako środowiska pracy, zwłaszcza w przypadku pojedynczych, nawet szeroko zakrojonych projektów wymagających współdziałania i współpracy pomiędzy różnymi użytkownikami. Z uwagi na możliwość wandalizmu na wiki, tego typu środowiska są bardziej odpowiednie dla łączenia ze sobą bardziej zaawansowanych i odpowiedzialnych cyfrowo użytkowników (Kilickaya, 2008; Elia, 2009). Szczególnie interesujące są projekty zakładające współtworzenie treści w celu ich powszechnego udostępnienia, czy to jako fragment Wikipedii (Carvin, 2007) czy słownik wybranej specjalistycznej domeny języka (Elia, 2009).

Z kolei jedną z wielu platform społecznościowych możliwych do wykorzystania w procesie kształcenia neofilologicznego jest *Edmodo* (<http://www.edmodo.com>), darmowy system opierający się na idei grup, kontynuujący niezwykle

popularne w erze Internetu pierwszej generacji grupy dyskusyjne *Yahoo! Groups* czy pierwsze platformy e-learningowe typu *Nicenet Virtual Classroom*. *Edmodo* daje możliwości zamieszczania postów, dzielenia się plikami i screenshotami, tworzenia kwizów, zakładania głosowań oraz wystawiania studentom ocen, które są później dostępne w dzienniku ocen. Na uwagę zasługuje szata graficzna, podział platformy na bloki, i inne elementy, dzięki którym całość doświadczenia nawiązuje do *Facebooka*, co może być czynnikiem motywującym oraz zapewniać większą pewność pracy. Podobnie istotna jest adaptacja platformy na urządzenia mobilne, z funkcjami powiadomień na smartfon, odwołująca się do pojęcia sieci społecznościowej w uczeniu się języka obcego (Godwin-Jones, 2006). Wspomaganie kształcenia *face-to-face* przez platformę społecznościową *Edmodo* pokazują chociażby projekty realizowane przez Marię Chojnacką w Społecznej Akademii Nauk w Warszawie.

Z kolei cennymi przykładami wykorzystania środowisk tworzenia i publikacji treści jako platformy do pracy zdalnej lub komplementarnej są inicjatywy realizowane przez Koło Naukowe Studencko-Nauczycielskiej Edukacji Cyfrowej, działające w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie pod opieką naukową Joanny Pitury (<http://kolosnec.weebly.com/>). Platformy *Wikispaces* oraz *Weebly* służyły jako narzędzia do edycji stron i komunikacji synchronicznej i asynchronicznej wypełniano treściami metodycznymi (m.in. Pitura, Chmielarz, 2017):

- 1) zdalne kursy dla nauczycieli języka angielskiego (<http://kolosnec.weebly.com/e-szkolenia.html>), łączące interakcje w czasie rzeczywistym w *Google Hangouts* z indywidualną pracą nad zadaniami przygotowanymi na *Wikispaces*;
- 2) kurs języka polskiego jako obcego dla studentów z programu Erasmus+ (<https://learnbasicpolishsnec.wikispaces.com/>);
- 3) projekt *Rescue Teachers*, stworzony przez studentów we współpracy z czynnymi nauczycielami języka angielskiego, zawierający materiały dla nauczycieli pracujących w liceum do wykorzystania na nagłych zastępstwach (<http://rescueteachers.weebly.com/>);
- 4) projekt *Hatters*, zakładający nauczanie języka poprzez treści przedmiotowe z zakresu biologii (CLIL) w trybie grywalizacji (<http://smarthatter.weebly.com>).

Jak pokazują powyższe przykłady projektów studentów – przyszłych nauczycieli, cyfrowe środowisko nauki może być stosunkowo minimalistyczne, może oferować jedynie podstawową funkcjonalność czy stanowić jednokierunkowy kanał przekazu treści od nauczyciela-prowadzącego do ucznia lub też w bardziej demokratyczny sposób pozwalać na współtworzenie materiałów w ramach wiki. Dużo bardziej istotny jest cel dydaktyczny wykorzystania przestrzeni

e-learningowej, zwłaszcza gdy zamiarem jest realizacja projektów współpracy realizowanych *online* (czy to na gruncie międzynarodowym, czy lokalnie między studentami a czynnymi nauczycielami).

3.6. Systemy zarządzania treścią/nauką (Content/Learning Management Systems) jako kompleksowe rozwiązania e-learningowe w kształceniu uniwersyteckim

Platforma e-learningowa może być dopełnieniem zajęć – część pracy (np. zapoznanie się uczniów z materiałami na następne zajęcia, wykonanie pracy domowej) może odbywać się przez Internet i być na bieżąco monitorowana przez e-mentora. Rozbudowane platformy e-learningowe stwarzają również możliwości wykorzystania innowacyjnych metod nauczania, np. gier interaktywnych czy projektów telewspółpracy. Najpowszechniejszą platformą e-learningową, wypełniającą jednocześnie w pełni definicję platformy glottodydaktycznej, jest *Moodle* (Brandl, 2005; Cole i Foster, 2007). Jest to pakiet przeznaczony do tworzenia kursów prowadzonych przez Internet oraz do internetowych serwisów tematycznych, rozprowadzany za darmo jako oprogramowanie *open source*, który na tyle zdominował e-learning w szkołach wyższych i oświacie nie tylko w Polsce, lecz także w Europie, że stał się prawie „domyślnym” wyborem i hasłem identyfikującym e-learning (Coskun, Arslan, 2014). Podkreślany jest szeroko społeczno-konstrukcjonistyczny charakter systemu (Downes, 2005), promującego z jednej strony interakcję pomiędzy uczniami czy też uczniami i nauczycielem przy użyciu licznych narzędzi komunikacyjnych (wiki, forum, warsztat), z drugiej natomiast współtworzenie kursu przez jego użytkowników, jego otwarty charakter, możliwości rozbudowywania i doinstalowywania dodatkowych modułów (McHenry, 1999) oraz stosunkowo niewielkie wymagania techniczne.

Moodle jako system służy do kompleksowej nauki, komunikacji zarówno w trybie nauczyciel–uczeń, jak i uczeń–uczeń, w wymiarze jednostkowym, a także grupowym, synchronicznym oraz asynchronicznym (choć natura e-learningu skłania do wyboru tego drugiego sposobu), w trybie w pełni zdalnym lub komplementarnym (*blended learning* – Bataineh, Mayyas, 2017; Graham, 2006; Sun, 2014). Prezentowanie materiału może być linearne i nielinearne, werbalne i niewerbalne, odwoływać się do wielu zmysłów, również je aktywując symultanicznie. Oprócz mechanizmów prezentacji materiałów (w plikach, stronach, książkach, galeriach, folderach czy bazach danych) na platformę składa się duża liczba aktywności, które mogą być wypełniane treściami przez autora kursu. Widać tu zatem istotną różnicę w podejściu w porównaniu z opisaną wcześniej platformą *LISTiG* – *Moodle* jest z natury „pusty” i należy wypełnić go wybranymi treściami, podobnie jak *WebClass*.

Wielość zastosowań platformy glottodydaktycznej *Moodle* w kształceniu neofilologicznym najlepiej pokazuje Gajek (2017):

- organizacyjne: zarządzanie materiałami, czasem, ocenianiem, odwoływaniami zajęć;
- magazynowe: udostępnianie materiałów do kursów w uporządkowany sposób, znajdujących się w jednym miejscu i dostępnych zawsze i wszędzie;
- komunikacyjne: interakcja nauczyciel–student, student–nauczyciel, nauczyciel–studenci, student–student, nauczyciel–nauczyciel;
- kooperacyjne: wspólne pisanie tekstów, współtworzenie wiki, wspólne budowanie słowniczków i glosariuszy, doskonalenie zawodowe nauczycieli, koordynacja treści przedmiotów;
- interakcyjne: wyrażanie opinii, konstruowanie projektów we współpracy międzynarodowej, dyskusje, dokumentowanie pracy, dyskusje na tematy zadane przez nauczyciela;
- oceniające: elastyczne terminy wykonywania i oddawania zadań, dokumentowanie oddawania zadań, pogłębiona informacja zwrotna, ocenianie kryterialne.

Badania wskazują, w szczególności, na korzystny wpływ platformy w budowaniu świadomości językowej i wiedzy gramatycznej (Bataineh, Mayyas, 2017), w rozwijaniu pisemnej kompetencji komunikacyjnej (Wu, 2008) czy nabywaniu leksyki obcojęzycznej z tekstów pisanych i słuchanych (Alavi, Keyvanshekouh, 2012). Innowacyjnym zastosowaniem *Moodle* w kształceniu neofilologicznym wskazywanym przez Gajek (2017) jest zarządzanie procesem realizacji praktyk pedagogiczno-metodycznych, obejmujące przekazywanie szczegółowych i aktualnych informacji od studentów o miejscu i czasie obserwacji i prowadzenia lekcji przez praktykanta, stały dostęp studentów do dokumentów dotyczących praktyk oraz komunikację ze studentem w sprawie obserwacji prowadzonych lekcji. Podobnie interesującymi formami kształcenia zapośredniczonymi przez platformę *Moodle* lub *Canvas* są projekty współpracy międzynarodowej realizowane na wielu neofilologiach w kraju: na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie (Anna Turula), Akademii Jana Długosza w Częstochowie (Małgorzata Kurek), Uniwersytecie Jagiellońskim (Mariusz Marczak, Marcin Kleban), Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS (Agnieszka Gadomska), Uniwersytecie Śląskim (Halina Widła i Ewa Półtorak), Uniwersytecie Warszawskim (Elżbieta Gajek) czy Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej (Jarosław Krajka).

Analizując dodatkowe moduły aktywności możliwe do dodania do standardowej wersji platformy, warto zauważyć następujące rozwiązania potencjalnie kreujące innowacje w dydaktyce językowej:

- 1) ocenianie: Adaptive Quiz – ocenianie adaptacyjne; Online PoodLL submissions / PoodLL recording – zadania z nagrywaniem audio/wideo; Offline Quiz – skaner testów wypełnianych papierowo; Checklist

- ocenianie zadań przy pomocy checklisty; Active Quiz – kwiz w czasie rzeczywistym; Corrections – zaznaczanie błędów w zamieszczonym przez studenta tekście; Reader – ocena rozmiaru leksykonu receptywnego po przeczytaniu tekstu/książki; PDF Feedback/PDF submission – adnotacja zamieszczonych przez studentów plików pdf; Moodle glossary entries / Export Glossary to Quiz – konwersja haseł słownika *Moodle* na pytania testowe; YouTube submission – zadanie, w którym uczniowie nagrywają wideo i zamieszczają je na YT.
- 2) współpraca i komunikacja: OU wiki/blog – alternatywne wiki/blog; Dialogue – dyskusja między dwoma użytkownikami; Annotate/Collaborative real-time editor – adnotacja/zakreślanie/dodawanie komentarzy na materiałach zamieszczonych w *Moodle*; OpenMeetings/BigBlueButton/Webinar/AMVONET Room – konferencje w czasie rzeczywistym w Sieci; Notifications – powiadamianie o nowych treściach w *Moodle* bez konieczności logowania; Twitter feeder – pobieranie wiadomości z Twittera do kursu *Moodle*.

4. Podsumowanie

Innowacyjność w kształceniu neofilologicznym zarówno w edukacji językowej studentów, jak i przygotowaniu zawodowym przyszłych nauczycieli czy tłumaczy może występować w trzech różnych wymiarach – technologicznym, organizacyjnym oraz zadaniowym. W przypadku doboru charakteru oraz sposobu wykorzystania cyfrowych narzędzi glottodydaktycznych czy platform e-learningowych wymiar technologiczny oznacza użycie innowacyjnych technologii, narzędzi, oprogramowania, platform w celu innowacyjnej realizacji znanych zadań. Dowodem tego jest chociażby konstruowanie obszarów dydaktycznych w światach wirtualnych dla zwiększania gotowości mownej czy kreowanie zautomatyzowanych systemów budowania poprawności gramatycznej.

Wymiar organizacyjny to użycie innowacyjnych zastosowań wybranych technologii, narzędzi, platform dla usprawnienia/przyspieszenia/poprawy organizacji kształcenia. Za przykłady mogą służyć tu zastosowanie platformy społecznościowej (np. *Edmodo*) integrujące działania dydaktyczne z „funkcjami żywymi” studenta w obszarze mediów społecznościowych czy kompleksowe wdrożenie wybranego systemu (np. *Moodle*) do nadzorowania realizacji praktyk.

Wreszcie wymiar zadaniowy zakłada użycie innowacyjnych zadań/sekwencji zadań z wykorzystaniem technologii, narzędzi, platform dla osiągnięcia efektu nieemożliwego do uzyskania w kształceniu tradycyjnym. Przykładem tego wymiaru innowacyjności mogą być, opisane powyżej, zastosowanie testowania adaptacyjnego w *WebClass*, projekty współtworzenia treści przez studentów z różnych krajów

realizowane na platformie *Moodle* czy projekty oparte na grywalizacji realizowane w *Weebly*. Każdy z tych trzech wymiarów może występować osobno lub w połączeniu z innymi. Aby studenci przyswoili sobie innowacyjne podejścia, powinni oni najpierw doświadczyć go jako uczniowie, mieć możliwość refleksji, samodzielnej adaptacji dydaktycznej oraz ewaluacji osiągniętego efektu.

Kształcenie na odległość z użyciem platform glottodydaktycznych obejmuje różne formy i rodzaje działań, od 100% interakcji uczeń–platforma, przez różne formy kształcenia komplementarnego, do telewspółpracy z innymi studentami za pośrednictwem platformy. Rozszerzona definicja platformy glottodydaktycznej, obejmująca wielość narzędzi pośredniczących w komunikacji, współpracy, podawaniu treści czy sprawdzaniu osiągnięć studentów, pozwala na dobór różnorodnych form wspomagania kształcenia neofilologicznego, począwszy od pojedynczych projektów w minimalistycznych technologicznie systemach, a kończąc na kompleksowym i całościowym wdrożeniu wybranej platformy jako obowiązkowego środowiska wspomagania nauczania.

Podziękowanie

Pragnę wyrazić głębokie podziękowanie wszystkim innowacyjnym badaczom i dydaktom, wdrażającym różnorodne platformy glottodydaktyczne w procesie kształcenia neofilologicznego, za udostępnienie mi materiałów i dostępu do realizowanych kursów. W szczególności dziękuję: dr hab. prof. UP Annie Turuli (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie), dr hab. inż. Elżbiecie Gajek (Uniwersytet Warszawski), dr. hab. Pawłowi Szerszeniowi (Uniwersytet Warszawski), dr Marii Chojnackiej (Społeczna Akademia Nauk w Warszawie), dr. Mariuszowi Krukowi (Uniwersytet Zielonogórski), dr. Mariuszowi Marczakowi (Uniwersytet Jagielloński), dr Agnieszce Gadomskiej (Uniwersytet SWPS w Warszawie), dr. Wojciechowi Malcowi (Katolicki Uniwersytet Lubelski), dr Joannie Piturze (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) oraz dr Małgorzacie Kurek (Akademia Jana Długosza w Częstochowie).

BIBLIOGRAFIA

- Alavi S., Keyvanshekouh A. (2012), *Using the Moodle Reader as an extensive reading tool and its effect on Iranian EFL students' incidental vocabulary learning* (w) „English Language Teaching”, nr 5(6), s. 135-145.
- Almond R., Steinberg L., Mislevy R. (2002), *Enhancing the design and delivery of assessment systems: a four process architecture* (w) „The Journal of Technology, Learning, and Assessment”, nr 1(5), s. 1-64. Online: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/jtla/article/view/1671/1509> [DW 25.11.2017].

- Ansary H., Babaii E. (2002), *Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation* (w) „The Internet TESL Journal”, nr 8(2). <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks/> [DW 25.11.2017].
- Bachman L.F. (2004), *Statistical analyses for language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Backer J. (2001), *Using a modular approach to schMOOze with ESL/EFL students* (w) „The Internet TESL Journal”, nr 7(5). Online: <http://iteslj.org/Lessons/Backer-SchMOOze.html> [DW 25.11.2017].
- Bales J. (2002), *What's in a MOO for primary students' online learning?* (w) „E-JIST, E-Journal of Instructional Science and Technology”, nr 5(2). Online: http://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/Vol5_No2/Bales-Final.pdf [DW 25.11.2017].
- Bataineh R.F., Mayyas M.B. (2017), *The utility of blended learning in EFL reading and grammar: A case for Moodle* (w) „Teaching English with Technology”, nr 17(3), s. 35-49. Online: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=NTAwLmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].
- Blasing M.T. (2010), *Second language in Second Life: Exploring interaction, identity and pedagogical practice in a virtual world* (w) „Slavic and East European Journal”, nr 54(1), s. 96-117.
- Brandl K. (2005), *Are you ready to „Moodle”?* (w) „Language Learning and Technology”, nr 9(2), s. 16-23.
- Brown J.D., Hudson T. (2002), *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burston J. (2003), *Software selection: a primer on sources and evaluation* (w) „CALICO Journal”, nr 21(1), s. 29-40.
- Carvin A. (2007), *Identifying best practices for student Wikipedia projects* (w) „Learning.now”, nr 10. Online: http://www.pbs.org/teachers/learning.now/2007/10/identifying_best_practices_for.html [DW 2.10.2011].
- Chapelle C.A., Douglas D. (2006), *Assessing language through computer technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi I.-C., Sung Kim K., Boo J. (2003), *Comparability of a paper-based language test and a computer-based language test* (w) „Language Testing”, nr 20(3), s. 295-320.
- Cole J., Foster H. (2007), *Using Moodle* (2nd ed.). Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- Collentine K. (2011), *Learner autonomy in a task-based 3d world and production* (w) „Language Learning & Technology”, nr 15(3), s. 50-67.
- Coskun A., Arslan A. (2014), *Moodling English language education* (w) „Education”, nr 134(3), s. 275-281.
- Cotos E. (2011), *Potential of automated writing evaluation feedback* (w) „CALICO Journal”, nr 28(2), s. 420-459.

- Cunningsworth A. (1995), *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Danan M. (1992), *Reversed subtitling and dual coding theory: New directions in foreign language instruction* (w) „Language Learning: A Journal of Applied Linguistics”, nr 42(4), s. 497-527.
- Danan M. (2004), *Captioning and subtitling: Undervalued language learning strategies* (w) „META”, nr 49(1), s. 67-77.
- Diaz Cintas J., Cruz M.F. (2008), *Using subtitled video materials for foreign language instruction* (w) Diaz Cintas J. (red.), *The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins, s. 201-214.
- Douglas D., Hegelheimer V. (2007), *Assessing language using computer technology* (w) „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 27, s. 115-132.
- Downes S. (2005), *Places to go: Moodle* (w) „Innovate”, nr 2(2). Online: <https://www.learntechlib.org/d/104232> [DW 25.11.2017].
- Elia A. (2009), *Can a collaborative WiKi Weblish Dictionary Project help academic writing of ICT language learners?* (w) González-Pueyo I., Foz Gil C., Jaime Siso M., Luzón Marco M.J. (red.), *Teaching Academic and Professional English Online*. Bern – Berlin – Bruxelles – Frankfurt a. M. – New York – Oxford – Wien: Peter Lang, s. 153-180.
- Gajek E. (2008), *Edukacyjne znaczenie napisów w tekście audiowizualnym* (w) „Przekładaniec”, nr 1(20), s. 106-114.
- Gajek E. (2011), *Learner-oriented teaching and assessment through digital video projects* (w) Komorowska H. (red.), *Issues in Promoting Multilingualism*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 287-306.
- Gajek E. (2016), *Translation revisited in audiovisual teaching and learning contexts on the example of Clipflair project* (w) Marczak M., Krajka J. (red.), *CALL for Openness*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, s. 55-72.
- Gajek E. (2017), *Platforma Moodle w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW – rola, funkcje i wartość dodana*. Prezentacja wygłoszona podczas konferencji „Uniwersytet Wirtualny 2017 – model, narzędzia, praktyka”. Warszawa: Polsko-Japońska Akademia Technik Komputerowych, 28 czerwca 2017.
- Gajek E., Szarkowska A. (2012), *Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt Clip-Flair* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 106-110.
- Godwin-Jones B. (2003), *Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration* (w) „Language Learning & Technology”, nr 7(2), s. 12-16.
- Godwin-Jones B. (2008), *Emerging technologies: Web-writing 2.0: enabling, documenting, and assessing writing online* (w) „Language Learning & Technology”, s. 12(2), s. 7-13.
- Godwin-Jones R. (2006), *Tag clouds in the blogosphere: electronic literacy and social networking* (w) „Language Learning & Technology”, nr 10(2), s. 8-15.

- Graham C.R. (2006), *Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions* (w) Bonk C.J., Graham C.R. (red.), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives*. San Francisco: Pfeiffer Publishing. Online: http://mypage.iu.edu/~cjbbonk/graham_intro.pdf [DW 25.11.2017].
- Grant S.J., Huang, H., Pasfield-Neofitou S.E. (2013), *Language learning in virtual worlds: The role of foreign language and technical anxiety* (w) „Journal of Virtual Worlds Research”, nr 6(1), s. 1-9.
- Grono S., Masters Y., Gregory S. (2015), *PST online: Preparing pre-service teachers for teaching in virtual schools* (w) Reiners T., von Konsky B., Gibson D., Chang V., Irving L., Clarke K. (red.), *Globally Connected, Digitally Enabled. Proceedings ASCILITE 2015 in Perth*. Perth: ASCILITE, s. 450-454.
- Grucza F. (1988), *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych* (w) Grucza F. (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 9-26.
- Grucza S. (2010), *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 167-176.
- Grucza S., Dickel A., Burda U., Szerszeń P. (2012), *LISTiG – wsparcie e-learningowe praktyki glotto- i translodydaktycznej* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 6, s. 57-72.
- Hamilton L.S., Klein S.P., Lorie W. (2000), *Using Web-Based Testing for large-scale assessment*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Harris L. (1996), *Writing spaces: Using MOOs to teach composition and literature* (w) „Kairos”, nr 1(2). Online: <http://english.ttu.edu/kairos/1.2/binder2.html?coverweb/Harris/contents.htm> [DW 25.11.2017].
- Higdon J. (2005), *Teaching, learning, and other uses for wikis in academia* (w) „Campus Technology”, 15 November. Online: <http://campustechnology.com/Articles/2005/11/Teaching-Learning-and-Other-Uses-for-Wikis-in-Academia.aspx/> [DW 25.11.2017].
- Incalcaterra McLoughlin L., Lertola J. (2014), *Audiovisual translation in second language acquisition. Integrating subtitling in the foreign-language curriculum* (w) „The Interpreter and Translator Trainer”, nr 8(1), s. 70-83.
- Ioannou-Georgiou S. (2002), *Selecting software for language classes* (w) „Modern Language Teacher”, nr 11(3), s. 63-68.
- Johnson K., Kim M., Liu Y.-F., Nava A., Perkins D., Smith A.M., Soler-Canela O., Lu W. (2008), *A step forward: Investigating expertise in materials evaluation* (w) „ELT Journal”, nr 62(2), s. 157-163.
- Kilickaya F. (2008), *PBwiki: Web 2.0 tool for collaboration* (w) „Teaching English with Technology”, nr 8(2), s. 43-51. Online: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=Mzk0LmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].

- Kruk M. (2014a), *Rozwijanie autonomii ucznia za pomocą światów wirtualnych* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 2(4), s. 365-383.
- Kruk M. (2014b), *The use of internet resources and browser-based virtual worlds in teaching grammar* (w) „Teaching English with Technology”, nr 14(2), s. 51-66. Online: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=Mzc4LmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].
- Kruk M. (2015a), *Practicing the English present simple tense in Active Worlds* (w) „International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching”, nr 5(4), s. 52-65.
- Kruk M. (2015b), *Willingness to communicate in English in Active Worlds* (w) Turula A., Chojnacka M. (red.), *CALL for Bridges between School and Academia*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, s. 129-142.
- Kruk M. (2015c), *Wpływ świata wirtualnego Active Worlds na motywację uczniów do porozumiewania się w języku angielskim* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 3(4), s. 431-450.
- Kruk M. (2017), *Prospective teachers' experiences in using Second Life for learning and teaching English* (w) „Teaching English with Technology”, nr 17(1), s. 73-88. Online: <http://www.tewtjournal.org/?wpdmact=process&did=NDc5LmhvdGxpbms> [DW 25.11.2017].
- Lamb B. (2004), *Wide open spaces: Wikis, ready or not* (w) „EDUCAUSE Review”, nr 39(5), s. 36-48.
- Leuf B., Cunningham W. (2001), *The Wiki Way: Quick collaboration on the Web*. Boston: Addison Wesley.
- Litz D.R.A. (2005), *Textbook evaluation and ELT management: A South Korean case study* (w) „Asian EFL Journal”. Online: http://www.asian-efl-journal.com/Litz_thesis.pdf [DW 25.11.2017].
- Malec W. (2013), *Towards web-based language test development for classroom assessments* (w) Kleban M., Willim E. (red.), *PASE Papers in Linguistics*. Kraków: Jagiellonian University Press, s. 213-234.
- Marczak M., Krajka J., Malec W. (2016), *Web-based assessment and language teachers – from Moodle to WebClass* (w) „International Journal of Continuing Engineering Education and Lifelong Learning”, nr 26(1), s. 44-59.
- McHenry B.A. (1999), *New features for Learning Management Systems* (w) „ALN Magazine”, nr 3(2). Online: <http://www.sloan-c.org/publications/magazine/v3n2/mchenry.asp> [DW 18.07.2006].
- Miekley J. (2005), *ESL textbook evaluation checklist* (w) „The Reading Matrix”, nr 5(2). Online: http://www.readingmatrix.com/reading_projects/miekley/project.pdf [DW 25.11.2017].
- Możejko Z.P., Krajka J. (2011), *A framework for evaluating digital coursebooks* (w) „Academic Exchange Quarterly”, nr 15(1), s. 167-173.

- Noijons J. (2001), *Testing Computer Assisted Language Testing: towards a checklist for CALT* (w) „CALICO Journal”, nr 12(1), s. 37-58. Online: https://www.calico.org/html/article_580.pdf [DW 25.11.2017].
- Ockey G.J. (2009), *Developments and challenges in the use of computer-based testing for assessing second language ability* (w) „Modern Language Journal”, nr 93, s. 836-847.
- Oren A. (1996), *MOOing is more than writing* (w) „Kairos”, nr 1(2). Online: <http://english.ttu.edu/kairos/1.2/coverweb/avigail.html> [DW 25.11.2017].
- Peterson M. (2006), *Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world* (w) „Computer Assisted Language Learning”, nr 19(1), s. 79-103.
- Pitura J., Chmielarz D. (2017), *Creating a comic strip is very creative and thanks to it we learn and remember’ – Student perceptions of a biology challenge in a gamified extracurricular CLIL project* (w) „Teaching English with Technology”, nr 17(3), s. 77-95.
- Roever C. (2001), *Web-based language testing* (w) „Language Learning & Technology”, nr 5(2), s. 84-94.
- Schwienhorst K. (1998), *The ‘third place’ – Virtual Reality applications for second language learning* (w) „ReCALL”, nr 10(1), 118-126.
- Sheldon L.E. (1988), *Evaluating ELT textbooks and materials* (w) „ELT Journal”, nr 42(4), s. 237-246.
- Shield L. (2003), *MOO as a language learning tool* (w) Uschi F. (red.), *Language Learning Online. Towards Best Practice*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, s. 97-122.
- Sobkowiak W. (2012), *Five years in Second Life, or: Phonetically Augmented Virtuality in Second Life English as a Foreign Language*. Online: <http://www.scribd.com/doc/108718699/Paving-EFL-in-SL> [DW 25.11.2017].
- Sun L. (2014), *Investigating the effectiveness of Moodle-based blended learning in a college English course* (w) „International Journal of Information Technology and Management”, nr 13(1), s. 83-94.
- Suvorov R., Hegelheimer V. (2014), *Computer-assisted language testing* (w) Kunnan A.J. (red.), *The Companion to Language Assessment* (Vol. 2, Chap. 36). London: John Wiley & Sons.
- Szerszeń P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Topol P. (2013), *Funkcjonalność edukacyjna światów wirtualnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Topol P. (2011), *Nowe obszary edukacji – trójwymiarowe światy wirtualne* (w) Cybał-Michalska A., Segiet W., Kopeć D. (red.), *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza* Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 63-78.

- Wehner A., Gump A., Downey S. (2011), *The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language* (w) „Computer Assisted Language Learning”, nr 24(3), s. 277-289.
- Wu W. (2008), *The application of Moodle on an EFL collegiate writing environment* (w) „Journal of Education and Foreign Languages and Literature”, nr 7(1), s. 45-56.
- Zabalbeascoa P., Sokoli S., Torres O. (red.) (2012), *CLIPFLAIR Foreign Language Learning Through Interactive Revoicing and Captioning of Clips. Lifelong Learning Programme – Key Activity 2. Language Multilateral Project. D2.1 Conceptual Framework and Pedagogical Methodology*. Online: https://www.researchgate.net/publication/294894388_ClipFlair_Conceptual_Framework [DW 25.11.2017].

Joanna Targońska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

joanna.targonska@uwm.edu.pl

INNOWACJE METODOLOGICZNE – ZASTOSOWANIE INNOWACYJNYCH TECHNIK ELICYTACJI W BADANIU KOMPETENCJI KOŁOKACYJNEJ

Methodological innovations – applying innovative methods of elicitation in the research on collocational competence

Research on collocational competence, which is a component of lexical competence, is part of more general research on the acquisition of vocabulary. The methodology adopted in such research continues to evolve. The present article overviews some elicitation techniques for measuring the acquisition of collocations which have been used so far, focusing on their weaknesses. Another focus of the article is innovative and unconventional techniques of elicitation, which are not only an effective measure of the growth of students' receptive and productive collocational competence, but also a means of raising their collocational awareness.

Keywords: collocational competence, lexical competence, innovation, elicitation, methodology of research

Słowa kluczowe: kompetencja kołokacyjna, kompetencja leksykalna, innowacyjność, elicytacja, metodologia badań glottodydaktycznych

1. Wstęp

Pojęcie *innowacja* pochodzi od łacińskiego słowa *innovare* i oznacza „tworzenie czegoś nowego”. Innowacyjność jest procesem zachodzącym periodycznie, na który wpływ ma z pewnością kreatywność osób, które chcą udoskonalić różne

metody (działania, produkcji, ale też badania) lub konkretny produkt (w przypadku dydaktyki mogą to być nowe formy przekazywania treści, budowania kompetencji, nowatorski podręcznik, nowe aplikacje do nauki języka obcego itp.). Zdaniem Władysława Miodunki (2013: 25) innowacje w glottodydaktyce mogą się odnosić do idei, produktu albo metody, które są „postrzegane jako nowe i stworzone świadomie w celu wypełnienia jakiegoś braku lub poprawienia funkcjonowania jakiegoś procesu”. Innowacyjność wynikać może z jednej strony z ewolucji potrzeb społecznych, z drugiej zaś może się ona dokonywać dzięki zachodzącym zmianom technicznym i technologicznym. Można ją było zauważyć na przestrzeni wieków nie tylko w odniesieniu do powstających co jakiś czas nowych teorii przyswajania języka (w tym obcego), lecz także do bieżących na nich nowatorskich metod lub modeli nauczania języków obcych.

Z innowacyjnością mamy do czynienia również w metodologii badań zarówno pedagogicznych, psychologicznych, jak i glottodydaktycznych, o czym świadczą może fakt pojawienia się metod jakościowych w badaniach empirycznych. Ich wypracowanie było spowodowane uświadomieniem sobie słabych punktów ilościowych metod zbierania i opracowywania danych empirycznych. Jednocześnie postęp technologiczny umożliwił nowe podejście do badanych zjawisk.

Tematem niniejszego artykułu jest z jednej strony kompetencja kolokacyjna jako element kompetencji leksykalnej, której ujęcie i rozumienie ewoluowało na przestrzeni ostatnich 50 lat, z drugiej zaś metodologia badania tejże kompetencji. Tekst ten ma również na celu wskazanie na nowatorskie ujęcie kompetencji leksykalnej, w którym ta pojmowana jest jako składowa pewnych podkompetencji. Przyjrzymy się tu bliżej kompetencji kolokacyjnej – stanowiącej nierozdzielny, a jednocześnie bardzo ważny element kompetencji leksykalnej, która wprawdzie stała się przedmiotem zainteresowania badawczego już ponad 40 lat temu, jednak to w ostatnich 10–15 latach można zauważyć wzmożone badania nad tą kompetencją i jej rozwojem.

Nie ulega wątpliwości, iż metodologia badań glottodydaktycznych podlega zmianom, często tym o charakterze innowacyjnym. O ile jeszcze kilkanaście lat temu poziom kompetencji leksykalnej badano przede wszystkim przy pomocy metod ilościowych, o tyle obecnie można zaobserwować przeniesienie ciężaru badań empirycznych w stronę metod jakościowych, do których w niemieckim obszarze językowym przywiązuje się dużo większą wagę. Te nowatorskie metody badań pozwalają bowiem na uchwycenie procesu, a jednocześnie umożliwiają dotarcie do świadomości językowej, jak też świadomości uczeniowej badanych. Niniejszej pracy przyświeca więc kolejny cel, jakim jest wskazanie na innowacyjne – w tym niekonwencjonalne – metody i techniki badania kompetencji kolokacyjnej.

Niniejszy artykuł składa się z czterech części. W pierwszej z nich scharakteryzowano kompetencję kolokacyjną, którą opisano bliżej w jej trójczłonowości.

Druga część poświęcona jest metodologii badań glottodydaktycznych, a w szczególności formom elicytacji odnoszącym się do metodologii zbierania danych empirycznych. Po omówieniu pojęcia „elicytacja” i przybliżeniu jej charakterystyki przedstawiono dotychczas stosowane techniki elicytacji w badaniach nad kompetencją kolokacyjną i narzędzia badawcze służące zbieraniu danych empirycznych. Metodologię tych badań poddano krytycznej analizie. W ostatniej części wskazano na innowacyjne techniki elicytacji umożliwiające uchwycenie kompetencji kolokacyjnej w jej trójczłonowości.

2. Charakterystyka kompetencji kolokacyjnej

Pojęcie *kompetencja kolokacyjna* jest stosowane już od ponad 20 lat. Niestety, w literaturze przedmiotu trudno znaleźć eksplicytne jej wyjaśnienie lub definicję¹. Co ciekawe, jej brak należy odnotować również w pracach poświęconych badaniu kompetencji kolokacyjnej (zob. Müller, 2011; Rössler, 2010).

W odniesieniu do opisu i definiowania pojęcia *kompetencja kolokacyjna* zauważyć można stosowanie różnorodnych strategii. Część z badaczy nie opisuje i nie wyjaśnia jej wcale, co wynikać może z założenia, że pojęcie to jest powszechnie znane. Wielu z nich stosuje w swoich pracach pojęcia receptywna i produktywna kompetencja kolokacyjna, co pozwala wysunąć wniosek, że ci badacze zakładają istnienie takich podkompetencji w ramach tejże kompetencji (np. Reder, 2006; Müller, 2011). W innych pracach znaleźć można opis czynności językowych, które składają się na dobrze rozwiniętą kompetencję kolokacyjną, czego przykładem może być rozprawa Birgit Henriksen (2013: 39-40).

¹ Brak eksplicytnego wyjaśnienia pojęcia *kompetencji kolokacyjnej* wynikać może również z faktu, iż sam termin *kolokacja* nie jest jednoznaczny. W literaturze przedmiotu można znaleźć różnorodne jego ujęcia, które dadzą się przyporządkować dwóm głównym nurtom. Z jednej strony wyróżniamy syntaktyczne, czyli szerokie ujęcie kolokacji (to charakterystyczne jest dla lingwistyki korpusowej, a pojęcie kolokacji pokrywa się tu z pojęciem kookurencji), z drugiej zaś wąskie, czyli semantyczne, na co autorka niniejszej pracy zwracała uwagę w poprzednich publikacjach (zob. np. Targońska, 2014a: 128-130; Targońska, 2015a: 5-9). Niniejszy tekst opiera się na semantycznym ujęciu kolokacji (Hausmann, 1984, 2003, 2004), których znaczenie wynika z całości danego stałego związku wyrazowego. Kolokacje rozumiane są jako związki wyrazowe powstałe na zasadzie konwencji i normy językowej, w których jeden element leksykalny wpływa na znaczenie drugiego. Konwencja może być inna dla każdego języka, a te same odpowiadające sobie znaczeniowo kolokacje mogą być w dwóch porównywanych językach realizowane przy użyciu odmiennych jednostek leksykalnych. Takie ujęcie stosowane jest często w nieanglojęzycznej glottodydaktyce (np. Irsula Peña, 1994; Reder, 2006; Konecny, 2010) i określane również jako ujęcie frazeologiczne (kolokacje zaliczane są do grupy frazeologizmów m.in. ze względu na swoją stałość, konwencjonalność i odtwarzalność).

W odniesieniu do kolokacji badaczka używa pojęć wiedza kolokacyjna i kompetencja kolokacyjna. Jej zdaniem kompetencja kolokacyjna wyraża się w następujących czynnościach językowych:

- Umiejętność dostrzegania/rozpoznania kolokacji w *inpucie*.
- Umiejętność rozpoznania znaczenia i funkcji danej kolokacji oraz umiejętność przyporządkowania znaczenia i funkcji kolokacji jej formie.
- Znajomość restrykcji leksykalnych warunkujących poprawne użycie kolokacji.
- Umiejętność wyboru odpowiedniej kolokacji spośród różnych możliwych opcji.
- Rozwój płynności kolokacyjnej, która wyraża się w szybkim przywołaniu potrzebnej kolokacji w produkcji językowej.

Badaczka ta, co prawda, nie używa pojęć receptywna lub produktywna kompetencja kolokacyjna, jednakże podkreśla, że kompetencja kolokacyjna w każdym z wymienionych wyżej aspektów powinna być opanowana w stopniu receptywnym i produktywnym.

Inny opis kompetencji kolokacyjnej znajdziemy w poprzednich pracach autorki (Targońska, 2014b; Targońska, Stork, 2013, 2017), w których wymieniono konkretne podkompetencje – składowe kompetencji kolokacyjnej, a mianowicie: refleksyjna, receptywna i produktywna kompetencja kolokacyjna. Receptywna kompetencja kolokacyjna obejmuje poprawne dekodowanie znaczenia danej kolokacji, a wyraża się ona w umiejętności wyjaśnienia/opisania jej znaczenia oraz w umiejętności rozpoznania (nie)poprawnych kolokatorów (tego elementu kolokacji, który może mieć znaczenie przenośne i którego przyporządkowanie do bazy kolokacyjnej wynika z konwencji danego języka). Produktywna kompetencja kolokacyjna obejmuje poprawne stosowanie kolokacji w mowie i w piśmie, ale wyrażać się również może w umiejętności poprawiania niewłaściwie sformułowanej lub użytej kolokacji. Świadomość kolokacyjna, określana również jako refleksyjna kompetencja kolokacyjna, wyraża się w umiejętności postrzegania i rozpoznawania nowych dla uczącego się języka obcego kolokacji (receptacja językowa). Obejmuje ona również świadomość istnienia stałych związków wyrazowych, których nie można przenosić słowo po słowie z jednego języka na inny język oraz świadomość konieczności nauki kolokacji jako jednostek leksykalnych. (Targońska, Stork, 2017: 228) Można więc określić, iż refleksyjna kompetencja kolokacyjna (świadomość kolokacyjna) stanowi z jednej strony element świadomości językowej, z drugiej zaś element świadomości uczeniowej.

Choć w modelu kompetencji komunikacyjnej² kompetencja kolokacyjna nie została eksplicitnie wymieniona i nie zaszeregowano jej do żadnej z większych

² Opis zmian w różnych modelach kompetencji oraz analizę tych modeli pod kątem ujęcia w nich kompetencji leksykalnej znajdziemy u Anny Seretny (2011: 19-46).

kompetencji, a w literaturze przedmiotu również nie przyporządkowano jej do kompetencji leksykalnej³, to w niniejszej pracy przyjmuje się, że stanowi ona element kompetencji leksykalnej. Z tego względu jej badanie w ramach glottodydaktyki powinno wpisywać się w badania nad przyswajaniem słownictwa obcojęzycznego.

3. Miejsce elicytacji w metodologii glottodydaktycznych badań empirycznych

W badaniach empirycznych wyróżnić można trzy klasy metod, które obejmują: metodę doboru próby, metodę zbierania danych⁴ oraz metodę analizy danych (Konarzewski, 2000: 15). Elicytacja, którą zaliczamy do metod zbierania danych, jest pojęciem często stosowanym w glottodydaktyce anglojęzycznej (*elicitation*) i niemieckojęzycznej (*Elizitierung*). W polskich lub polskojęzycznych⁵ publikacjach odnoszących się do ogólnej metodologii badań (Konecki, 2000; Gibbs, 2011), metodologii badań edukacyjnych/oświatowych (Konarzewski, 2000; Rubacha, 2008; Kędzierska, Mizerak, 2013), badań glottodydaktycznych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010)⁶, pedagogicznych (Plich, Baumann, 2010; Kubinowski, 2011), psychologicznych czy też społecznych należy odnotować brak występowania lub brak użycia tego pojęcia. W pracach metodologicznych w odniesieniu do zbierania danych empirycznych wymieniane są najczęściej następujące metody:

- w przypadku danych ilościowych: obserwacja ilościowa, ankieta, metody testowania;
- w przypadku danych jakościowych: wywiad, obserwacja jakościowa (etnograficzna, obserwacja zdarzeń krytycznych), przeszukiwanie źródeł wtórnych

³ Wyjątek stanowią tu prace Joanny Targońskiej i Antje Stork (2013, 2014), w których postulowane jest ponowne i nieco odmienne zdefiniowanie kompetencji leksykalnej. Chodzi o ujęcie nie tyle komponentowe (patrzenie na pojedyncze słówka i ich komponenty), ile podkompetencyjne.

⁴ W literaturze przedmiotu znajdziemy różnorodną terminologię w szczególności w odniesieniu do użycia pojęć *metoda* i *technika*. Krzysztof Konarzewski (2000) używa określenia „metody zbierania danych”, zaś Krzysztof Konecki (2000: 144) pisze o „technikach zbierania danych ilościowych i jakościowych”. Dariusz Kubinowski omija problem użycia sformułowań *metoda* lub *technika*, mówiąc o „sposobie badania” lub „formie badania” (w odniesieniu np. do obserwacji).

⁵ Chodzi tu o publikacje tłumaczone na język polski, w szczególności z języka angielskiego. Fakt, iż nie występuje tam pojęcie elicytacji może wynikać również z tego, iż pojęcia *elicitation* lub *Elizitierung* zostały przetłumaczone na język polski poprzez zastosowanie słownictwa potocznego, nie zaś specjalistycznego. Brak dostępu do tekstów oryginalnych nie pozwala jednakże na stwierdzenie, czy takie redukcje zostały dokonane w procesie tłumaczenia.

⁶ Pojęcie to nie zostało zamieszczone w glosariuszu, ani nie zostało eksplicytnie wymienione w rozdziale *Techniki pozyskiwania danych – przegląd* (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 157-174).

(analiza źródeł, do których zaliczyć można np. podręczniki, pamiętniki, listy, arkusze egzaminów maturalnych, wypracowywania), wywiad (swobodny, narracyjny: indywidualny, zbiorowy/grupowy), introspekcja.

W wymienionych powyżej metodach zbierania danych empirycznych można zastosować różne techniki elicytacji. Z tego powodu pojęcie to łączy się ściśle z metodologią zbierania danych empirycznych. Jest to tym bardziej ważne, iż wymienione powyżej metody gromadzenia danych empirycznych bardziej odpowiadają przedmiotowi badań pedagogicznych i psychologicznych, a ich zastosowanie nie zawsze pozwala na uchwycenie procesu nabywania języka obcego.

Bernt Ahrenholz (2010: 66) w książce *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* pojęcie *elicytacja* definiuje jako podejście stosowane w socjo-, psycholingwistyce i w badaniach nad przyswajaniem języka, w którym badani skłaniani są do działań językowych, aktów mowy, tworzenia dłuższych wypowiedzi, np. odgrywania ról, ale również do odpowiedzi w badaniach ankietowych. Ahrenholz podkreśla również rolę elicytacji jako metody badawczej umożliwiającej zbieranie danych empirycznych w socjologii. Godny zaznaczenia jest fakt, że podobnie znaczącą rolę odgrywa ona w glottodydaktyce. Jednakże w odróżnieniu od danych empirycznych, które powstały w sytuacjach zwyczajnych, czyli tych niesterowanych przez badacza, w przypadku elicytacji chodzi o materiał badawczy, który powstał w konkretnej sytuacji stworzonej przez badacza na potrzeby konkretnego badania.

Elicytacja może być więc określana jako skłanianie, „prowokowanie” czy też stymulowanie badanych do określonych działań językowych. Dokonywać się ona może poprzez:

- przedłożenie badanym przygotowanych konkretnych zadań testowych;
- sformułowanie konkretnych poleceń, pytań otwartych, skłaniających do wypowiedzenia się i wyrażenia swojego zdania na dany temat;
- przygotowanie i prezentację materiału wizualnego (poczynając od zdjęć, obrazków, historyjek obrazkowych, a kończąc na tekstach czy też materiałach filmowych);
- przygotowanie i prezentację materiałów audio i audiowizualnych.

Formą elicytacji, czyli bodźcem skłaniającym badanych do określonych działań językowych, jest również podana badanym lista słówek lub są zaproponowane pojedyncze słowa.

Różnorodne techniki stymulowania badanego pozwalają badaczowi na sterowanie procesem zbierania danych empirycznych, a więc na kierowanie badanego w tym kierunku, który umożliwi badaczowi uzyskanie takiego materiału badawczego, dzięki któremu możliwe będzie znalezienie odpowiedzi na nurtujące go kwestie, czyli na sformułowane wcześniej pytania badawcze.

Czasami dzięki metodzie obserwacji można, co prawda, uchwycić te działania językowe badanego stanowiące przedmiot zainteresowania naukowego badacza, jednakże wiązać się to może z jego długotrwałą pracą, która nie przyniesie oczekiwanych efektów. Może on bowiem zebrać obszerny materiał empiryczny, w którym interesujące go zagadnienie językowe będzie występowało bardzo sporadycznie lub przez długi czas wcale nie wystąpi. Wykorzystanie określonej formy elicytacji może sprawić, że badany w swoich działaniach językowych od razu zastosuje takie formy i środki językowe, które najbardziej interesują badacza. W takim przypadku obserwacja połączona z użyciem nagrań audio jest bardziej efektywna.

Ponieważ elicytacja zakłada z góry sterowanie badanym, nosi ona w sobie znamiona eksperymentu, choć wszystko to zależy od sposobu elicytacji i wykorzystanych do niej narzędzi. Elicytacja ma szerokie zastosowanie, bowiem może odnosić się zarówno do produkcji językowej, jak i do działań skierowanych na recepcję językową. Dzięki niej można uzyskać dane języka mówionego oraz pisanego, a więc uchwycić sprawność czytania, słuchania, mówienia i pisania. Różnorodne techniki stymulacji badanego służyć mogą z jednej strony sprawdzeniu prawdziwości postawionej wcześniej hipotezy, z drugiej zaś mogą one pozwolić na sformułowanie hipotezy badawczej, która będzie weryfikowana w trakcie dalszych badań. Elicytacja może być stosowana zarówno w badaniach podłużnych, jak i poprzecznych.

4. Krytyczna analiza dotychczas stosowanych metod i technik elicytacji w badaniach nad kompetencją kolokacyjną

Badania nad przyswajaniem słownictwa obcojęzycznego mogą koncentrować się i na badaniu wiedzy leksykalnej, i na próbie uchwycenia umiejętności korzystania z tejże wiedzy zarówno w recepcji, jak i produkcji językowej. W przypadku wiedzy oraz umiejętności korzystania z niej odnosić się może do płaszczyzny ilościowej (wielkość zasobów leksykalnych), a także jakościowej (głębokość wiedzy leksykalnej, czyli jakość przyswojonych jednostek leksykalnych). Do tej drugiej zaliczymy stopień znajomości formy danego słowa (znajomość komponentu morfologicznego, gramatycznego, kombinatorycznego itd.) (zob. Löschmann, 1986, 1993; Nevelling, 2004). W przypadku badania kompetencji kolokacyjnej chodzi w szczególności o uchwycenie jakości słownictwa, czyli o badanie znajomości połączeń międzywyrazowych (w tym przypadku kolokacyjnych), ale też restrykcji leksykalnych i gramatycznych charakterystycznych dla danej kolokacji (w przypadku języka niemieckiego chodzić może np. o użycie konkretnego rodzajnika lub zastosowania konkretnej liczby – pojedynczej lub mnogiej).

W niniejszej części artykułu skupimy się na metodach i technikach stosowanych w badaniu kompetencji kolokacyjnej. W pierwszym rzędzie zostaną przedstawione dotychczas stosowane techniki elicytacji w badaniach kompetencji kolokacyjnej na całym świecie. Następnie przybliżone będą innowacyjne formy elicytacji i metody badawcze idące już w stronę badań jakościowych.

Przyglądając się badaniom nad kompetencją kolokacyjną, można zauważyć, iż w ciągu ostatnich 40 lat dokonała się zmiana w stosowanych metodach badawczych, w formach elicytacji danych empirycznych oraz stosowanych narzędziach badawczych. Przez pierwsze blisko 20 lat posługiwano się metodą testowania, a formą elicytacji były konkretne zadania testowe. W początkowym okresie badań nad kompetencją kolokacyjną najczęściej stosowano testy z zadaniami na tłumaczenie poszczególnych kolokacji wyrwanych z kontekstu, fragmentów zdań zawierających kolokacje, całych zdań lub fragmentów tekstów. Godny uwagi jest fakt, iż pierwsze takie badania zostały przeprowadzone przez polskich naukowców – anglistów, a mianowicie przez Waldemara Martona (1977), Danutę Gabryś (1990), Danutę Gabryś-Biskup (1990). Zadania na tłumaczenie jako formę elicytacji stosowali jeszcze np. niemieccy badacze Jens Bahns i Ulrich Sibilis (1992), Jens Bahns i Moira Eldaw (1993).

Niestety, takie formy elicytacji miały swoje słabe strony, na co zwraca uwagę Christiane Lütge (2002: 165). Zadania na tłumaczenie z języka prymarnego na język obcy skłaniają uczniów do działań interferencyjnych, a nawet – jak twierdzi Lütge – wzmacniają interferencję, gdyż uczniowie wychodzą często z założenia, że strukturę danego języka można element po elemencie przenieść do innego (tamże). Większość z uczących się języka obcego tłumaczy więc daną kolokację nie jako całość, ale element po elemencie, bazując na języku wyjściowym, co w przypadku wielu kolokacji okazuje się działaniem błędnym.

W latach 90. wykorzystywano inne rodzaje zadań jako formę elicytacji badanych kolokacji, co można zauważyć m.in. w pracach Thomasa Herbsta (1996), który znajomość kolokacji chciał uchwycić poprzez testy zamknięte lub testy z zadaniami wielokrotnego wyboru (zob. np. Hussein, 1990; Arnaud, Savignon, 1997; Hosseini, Akbarian, 2007; Pavičić Takač, Miščin, 2013). Podkreślić jednak należy, iż zadania wielokrotnego wyboru jako forma elicytacji również mają swoje słabe punkty. Z jednej strony skłaniać one mogą badanych do „strzelania”, a więc do wybierania przypadkowych punktów z podanego zestawu odpowiedzi, z drugiej zaś (w przypadku gdy badany wcześniej już zapoznał się z daną kolokacją) zadania te badają rozpoznanie przez badanego właściwego kolokatora. Tu prawidłowy wybór nie musi oznaczać automatycznie, że uczeń byłby w stanie zastosować daną kolokację poprawnie w produkcji językowej, gdyż zadanie to bada rozpoznanie poprawnej kolokacji, a nie jej samodzielne podanie, czyli przywołanie z leksykonu mentalnego.

Testy z luką, w której badani musieli zazwyczaj uzupełnić badany kolokator, były również stosowane już od lat 90. Nie oznacza to jednak, iż w tym czasie zaprzestano wykorzystywania elicytacji w formie zadań na tłumaczenie, o czym świadczyć mogą prace, które powstały już w XXI wieku (Hartenstein, 2003; Reder, 2006; Pavičić Takač, Miščin, 2013). Godny nadmieniania jest fakt, że w ostatnich 15 latach jako formę elicytacji coraz częściej stosowano testy z kilkoma zadaniami, co miało służyć uchwyceniu nie tylko umiejętności rozpoznania właściwych kolokacji (receptywna kompetencja kolokacyjna), lecz także ich znajomości (przywołanie z leksykonu mentalnego – produktywna kompetencja kolokacyjna). Elicytacja poprzez testy wielozadaniowe była stosowana przykładowo przez Višnju Pavičić Takač i Evelinę Miščin (2013) oraz Małgorzatę Martyńską (2004). Interesujący jest fakt, iż zdecydowaną większość ww. badań przeprowadzano na uczących się języka angielskiego w różnym wieku, w różnych typach szkół, z różnymi językami prymarnymi, w tym wśród polskich studentów (najczęściej anglistyki).

Większą wiedzę na temat znajomości kolokacji dają zdania na uzupełnienie, czyli zadania z luką, które skłaniają badanego do samodzielnego podania jednego z elementów badanej kolokacji. Wyniki takich badań mogą już wskazywać na produktywną kompetencję kolokacyjną badanego. Taką rolę mogą spełniać również zadania na przyporządkowanie, o ile liczba elementów (najczęściej kolokatorów), które należy przyporządkować danemu członowi kolokacji (najczęściej bazie kolokacyjnej), jest większa od liczby podanych członów.

Pierwsze prace odnoszące się do badania kompetencji kolokacyjnej, w których zbierano dane z produkcji językowej, pojawiły się dopiero w połowie lat 90. Choć May Fan (2009) takie badania określa (w odróżnieniu od tych opisanych powyżej, które przyporządkowuje do badań wykorzystujących elicytację)⁷ jako badania odnoszące się do produkcji językowej (*production data*), to w niniejszym artykule wyrażany jest pogląd, iż w tych badaniach również wykorzystuje się metodę elicytacji. Technika elicytacji w nich, czyli bodźcem skłaniającym do określonych działań językowych, były tematy esejów podanych badanym, natomiast narzędziem badawczym – już same teksty esejów. Jedne z pierwszych tego typu badań zostały przeprowadzone przez Amy Man-Lai Chi i in. (1994). Godny odnotowania jest fakt, iż od roku 2000 już wiele badań bazowało na analizie tekstów esejów (Nesselhauf, 2003, 2005; Kuo, 2009; Phoocharoensil, 2014), przy czym w ostatnich latach coraz częściej wykorzystywane są źródła

⁷ Taki podział badań nad badaniem kompetencji kolokacyjnej uzasadnia ona tym, że w pierwszej grupie badań uczniowie skłaniani są do użycia konkretnych, wymaganych przez badacza kolokacji. W przypadku prac pisemnych, których analizę przeprowadza się w ramach tychże badań, badani sami decydują o tym, czy i jakie kolokacje stosują w produkcji językowej.

korpusowe. Co prawda, ich stosowanie pozwala na prowadzenie badań poprzecznych, ale (ze względu na anonimowość badanych) uniemożliwia prowadzenie badań podłużnych, które pozwalają uchwycić rozwój kompetencji badanego w określonym czasie.

Problemem badawczym może być jednak fakt, iż z jednej strony w technikach elicytacji w postaci określonych zdań testowych badane są poszczególne konkretne kolokacje, których badany akurat może nie znać, z drugiej zaś badanie kompetencji kolokacyjnej na podstawie prac pisemnych ma też swoje wady, gdyż badany może w danym teście (z chęci uniknięcia ewentualnych błędów) stosować tylko luźne związki wyrazowe, nie używając żadnych kolokacji lub stosując tylko te najczęściej używane kolokacje (strategia uniku). Takie dane językowe uniemożliwiają badaczowi stwierdzenie, czy badany zna kolokacje o niższej frekwencyjności, czy potrafi je rozpoznać w tekście, czy uczy się tylko pojedynczych wyrazów, które zawsze ze sobą kreatywnie zestawia, czy też przyswaja nowe jednostki leksykalne w postaci połączeń kolokacyjnych.

Niestety, zarówno stosowanie samych zadań testowych, jak i analiza tekstów pisanych nie dają pełnego obrazu kompetencji kolokacyjnej i mało nam mówią na temat procesu jej nabywania. Stwierdzenie takiego stanu rzeczy jest punktem wyjścia do przemyśleń, jakie inne techniki elicytacji i narzędzia badawcze umożliwią uchwycenie kompetencji kolokacyjnej w jej trójczłonowości, ze szczególnym uwzględnieniem świadomości kolokacyjnej.

5. Innowacje w badaniach kompetencji kolokacyjnej

Innowacyjność metodologiczna polega na poszukiwaniu coraz nowszych ścieżek dostępu do procesów kognitywnych zachodzących w umyśle badanego. Opisane powyżej, dotychczas stosowane techniki elicytacji skupiały się bardziej na dotarciu do stanu, zaś nie dawały odpowiedzi na pytanie o proces, o działania kognitywne badanego. Niezadowolenie badaczy z dotychczas stosowanych metod skłoniło ich do poszukiwania nowych sposobów badania kompetencji kolokacyjnej. Nowatorstwo badań odnoszących się do kompetencji kolokacyjnej po pierwsze wynika z faktu, iż badacze wychodzą w nich poza utarte techniki i metody badań, które stosowano w pedagogice, psychologii i socjologii, i wykorzystują właśnie różne techniki elicytacji, czyli „prowokowania” badanych czy też „sterowania” nimi. Po drugie, badania te oparte są na triangulacji metod zbierania danych (w tym technik elicytacji) i narzędzi badawczych. Ich innowacyjność może również wynikać z łączenia stosowanych już wcześniej form elicytacji z nowymi „ścieżkami dostępu” do procesów myślowych ucznia, w których zaczęto wykorzystywać elementy badań psychologicznych. W tej części artykułu w pierwszym rzędzie pokazane zostaną właśnie takie badania,

w drugiej natomiast przedstawione nowatorskie, niekonwencjonalne metody zbierania danych empirycznych i nieznane szerzej formy elicytacji, które proponowała m.in. sama autorka.

Pierwszym znanym mi badaniem, w którym zastosowano metodę introspekcji w badaniu kompetencji kolokacyjnej, było to przeprowadzone przez Klausa Hartensteina (2003) na uczących się języka rosyjskiego jako obcego. Zastosowaną przez niego formę elicytacji stanowiło, co prawda, zadanie na tłumaczenie, ale z użyciem słownika. Hartensteina interesował jednak nie tylko sam produkt w postaci przetłumaczonych zdań, lecz także przede wszystkim proces tłumaczenia odzwierciedlający świadomość językową badanych. Zastosował on narzędzie badawcze w postaci protokołu głośnego myślenia, co umożliwiło mu dotarcie do procesów myślowych ucznia, które występują w procesie tłumaczenia z wykorzystaniem słownika. Innowacyjność tego badania polega na tym, iż było to jedno z pierwszych badań, którego nie przeprowadzono na uczących się języka angielskiego, zaś z metodologicznego punktu widzenia pierwsze badanie, w którym badacz chciał uchwycić świadomość językową, w tym przypadku świadomość kolokacyjną badanych.

Kolejną interesującą technikę elicytacji stanowiło zastosowanie tekstu do czytania oraz nietypowej (nieco innowacyjnej dla badania kompetencji kolokacyjnej) karty pracy odzwierciedlającej recepcję tekstu, na której badani mieli udokumentować te słowa lub jednostki leksykalne, których znaczenie chcieli sprawdzić w słowniku (zob. Lütge, 2002). Zapisane słowa, jako materiał badawczy, miały pokazać, czy badani zauważają i wychwytyują w tekście nieznane im jednostki leksykalne (w szczególności kolokacje), czy też koncentrują się jedynie na pojedynczych słówkach. Ponadto Lütge stosowała jednocześnie formy elicytacji takie jak zadania na tłumaczenie, zadania do tekstu oraz metodę dyskusji grupowej. Również Anna Reder (2011) połączyła w jednym z szeregu swoich badań dotyczących kompetencji kolokacyjnej następujące formy elicytacji: test i kartę pracy dokumentującą proces poprawy niewłaściwie stworzonych kolokacji. Reder chciała sprawdzić, czy badani studenci potrafią poprawić błędną kolokację z wykorzystaniem słowników oraz jakie strategie ich użycia w tym czasie stosują. Proces korzystania ze słownika miał bowiem znaleźć swoje odzwierciedlenie na karcie pracy, przy czym ocena strategii szukania kolokacji została jednocześnie zbadana poprzez następujący bezpośrednio po tym badaniu wywiad retrospekcyjny, którego podstawą było omawianie wypełnionej wcześniej karty pracy.

Zastosowanie techniki elicytacji w postaci tekstów do przetłumaczenia nie musi odnosić się jedynie do chęci uchwycenia produktu w postaci przetłumaczonego na język docelowy tekstu. Taką metodę zbierania materiału empirycznego można bowiem połączyć z metodą introspekcji realizowanej w postaci

techniki głośnego myślenia dialogowego, co umożliwia uchwycenie zarówno procesu dokonywania tłumaczenia, jak i zbadanie świadomości kolokacyjnej tłumaczących teksty na język docelowy. Thomas Müller (2011) wybrał tę formę introspekcji, gdyż jego zdaniem to właśnie w introspekcji zastosowanej w parach badani werbalizują częściej swoje procesy myślowe (w metodzie głośnego myślenia możemy mieć często do czynienia z monologiem wewnętrznym, gdyż badani wykonujący jednocześnie jakieś zadanie niejednokrotnie nie werbalizują swoich wszystkich procesów myślowych, gdyż sami nie widzą takiej potrzeby lub mogą się wstydzić „rozmawiania z samym sobą”). Ponadto w dyskusji zorientowanej na wykonanie konkretnego zadania (myślenie dialogowe) powstaje bardziej autentyczny dialog badanych, gdyż wykonujący zadanie negocjują ze sobą sposób jego wykonania, sposób korzystania ze słownika, negocjują znaczenie, a często też dokonują powtórnej werbalizacji konkretnych myśli. Dzięki nagraniom z metody głośnego myślenia dialogowego (na podstawie protokołów głośnego myślenia) można uchwycić świadomość językową (w tym kolokacyjną) badanych, która werbalizowana jest w czasie negocjacji form i znaczeń.

Godne zauważenia jest badanie przeprowadzone przez Janę Hulbert (2015), w którym zastosowana została niewątpliwie innowacyjna i niekonwencjonalna metoda uchwycenia świadomości kolokacyjnej. Badanie to można umiejscowić w metodzie interwencyjnej oraz ekperymentalnej. Swoją technikę elicytacji badaczka nazwała zadanie dictogloss (niem. Dictogloss-Aufgabe). Ta forma elicytacji, składająca się z kilku kroków, łączy ze sobą proces recepcji tekstu z procesem jego reprodukcji. W pierwszym kroku badanym czytany jest tekst o długości 50–100 jednostek leksykalnych, przy czym w trakcie pierwszego czytania badani koncentrują się na jego treści, a w trakcie drugiego sporządzają notatki, wynotowując słowa lub frazy (możliwe jest trzykrotne przeczytanie tekstu, co zależy np. od jego długości, poziomu językowego badanych itd.). Właśnie te notatki stanowią z jednej strony narzędzie badawcze, z drugiej zaś podstawę do reprodukcji tekstu, który badani na ich podstawie muszą odtworzyć. Zapiski badanych mogą pokazać, czy ci potrafią rozpoznać w słuchanym tekście stałe związki wyrazowe, a więc czy wypisują całe jednostki leksykalne ze szczególnym uwzględnieniem kolokacji czy tylko, niestety, pojedyncze słówka.

Pierwszą techniką elicytacji jest w tej metodzie zbierania danych empirycznych prezentacja tekstu czytanego przez badacza/nauczyciela, zaś kolejną techniką – zadanie na rekonstrukcję wysłuchanego tekstu. Dla uchwycenia procesu rekonstrukcji tekstu, który nie musi być odtworzony dokładnie w tej samej formie, w jakiej został zaprezentowany, lecz musi odzwierciedlać jego pierwotną treść, badaczka zastosowała również metodę głośnego myślenia dialogowego. W trakcie odwzorowania tekstu na podstawie sporządzonych notatek badani mogli z jednej strony wymieniać się treścią sporządzonych notatek,

a drugiej – odwoływać się do własnej wiedzy językowej i przekazywać ją partnerowi w parze. Protokoły głośnego myślenia, jako narzędzie badawcze, pozwalają na dotarcie do świadomości językowej (w tym świadomości kolokacyjnej) badanych, do stosowanego przez nich metajęzyka, do stawianych przez nich hipotez językowych. Dzięki tej metodzie można uchwycić proces rekonstrukcji (pisanie) tekstu, ale również jego redagowania czy też korekty z użyciem słownika dwujęzycznego. Badani zostali bowiem poproszeni również o werbalizację procesu korzystania ze słownika. Zaprezentowana tu technika elicytacji w postaci Dictogloss-Aufgabe z pewnością może dać pełny obraz zarówno receptywnej i produktywnej kompetencji kolokacyjnej, jak i świadomości kolokacyjnej.

Kolejną niekonwencjonalną techniką elicytacji może być zastosowanie asocjogramu (Targońska, Stork, 2017) Zadanie uczniów polega w niej na wypisaniu skojarzeń, czyli konkretnych słów, jednostek leksykalnych i wyrażeń, które kojarzą im się z danym słowem kluczem (np. pieniądze, podróż itp.). Celem takiego badania jest analiza, czy uczniowie wypisują tylko pojedyncze słowa czy też kolokacje z danego zakresu tematycznego. Ta forma elicytacji może, a nawet powinna, być połączona z kolejnymi technikami elicytacji, a mianowicie z wywiadem retrospekcyjnym, w czasie którego nauczyciel może dopytać, czy badany wie, z jakim słowem można lub należy połączyć w syntagmie to wymienione przez niego, jak brzmi dana kolokacja w języku docelowym. Nieco ciekawszą, następną formą elicytacji, stanowiącą drugi krok po sporządzeniu asocjogramu, jest zadanie, w którym uczniowie tworzą wypowiedź ustną na podstawie przygotowanej wcześniej mapy myśli. W tej produkcji językowej uczniów analizie można poddać występowanie kolokacji, które nie zostały umieszczone na asocjogramie. Inną formą elicytacji następującą po wykonaniu asocjogramu może być zadanie na wypowiedź pisemną, na temat związany z asocjogramem.

6. Podsumowanie i wnioski

Z powyżej podanych innowacyjnych metod badań empirycznych oraz niekonwencjonalnych technik elicytacji wynika, iż badacz powinien być kreatywnym praktykiem, który wychodzi w swoich badaniach poza stereotypowe, najczęściej stosowane ilościowe metody zbierania danych (metodę sondażu diagnostycznego z użyciem ankiety, wywiadu sterowanego). Często te, właśnie innowacyjne, nietypowe techniki stymulowania badanych do „tworzenia” materiału empirycznego mają większą wartość poznawczą. Badacz, stosujący różnorodne techniki elicytacji, a więc sterujący badanych w takim kierunku, w którym ci „produkują” lub „wytwarzają” dane językowe, będące przedmiotem jego zainteresowania badawczego, może szybciej zgromadzić interesujący go materiał badawczy. Stosowanie

wymienionych i opisanych powyżej innowacyjnych technik elicytacji pozwala badaczowi nie tylko na uchwycenie stanu wiedzy i kompetencji badanych, lecz także na analizę procesu nabywania różnorodnych kompetencji.

Jak wynika z opisanych powyżej badań, ważne jest, zwłaszcza w przypadku badania kompetencji składających się z kilku podkompetencji, stosowanie triangulacji nie tylko metod badawczych, lecz także narzędzi badawczych, a co się z tym wiąże, technik elicytacji. Każdy z materiałów badawczych uzyskanych poprzez odmienne techniki elicytacji pozwala spojrzeć na badanego z innej perspektywy, co daje jego pełniejszy obraz. Wielką wartość mają badania nad różnymi rodzajami kompetencji prowadzone jako badania w działaniu, kiedy badacz, a jednocześnie osoba nauczająca, steruje procesem przyswajania języka przez ucznia (poprzez dobór materiału dydaktycznego, metodę prowadzenia zajęć, techniki rozwijania sprawności itp.), i bada jednocześnie dzięki różnym technikom elicytacji postępy w rozwijaniu poszczególnych kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado K. (2004), *Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate* (w) „Fremdsprachen Lehren und Lernen”, nr 33, s. 231-250.
- Ahrenholz B. (2010), *Elizitierung* (w) Barkowski H., Krumm H.J. (red.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen – Basel: Francke, s. 66.
- Arnaud P.J.L., Savignon S.S. (1997), *Rare words, complex lexical units and the advanced learner* (w) Coady J., Huckin T. (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 157-173.
- Bahns J., Eldaw M. (1993), *Should we teach EFL students collocations?* (w) „System”, nr 21(1), s. 101-114.
- Bahns J., Sibilis U. (1992), *Kollokationslernen durch Lektüre* (w) „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis”, nr 45(3), s. 158-163.
- Chi M.A.-L., Wong P.K., Wong C.M. (1994), *Collocational problems amongst ESL learners: A corpus-based study* (w) Flowerdew L., Tong A.K.K. (red.), *Entering Text*. Hong Kong: University of Science and Technology, s. 157-165.
- Fan M. (2009), *An exploratory study of collocational use by ESL students – A task based approach* (w) „System”, nr 37, s. 110-123.
- Gabryś D. (1990), *Association patterns and lexical combinability* (w) „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 32, s. 53-62.
- Gabryś-Biskup D. (1990), *Some remarks on combinability: Lexical collocation* (w) Arabski J. (red.), *Foreign language acquisition papers*. Katowice: Uniwersytet Śląski, s. 31-44.

- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hartenstein K. (2003), *Regelbasierte Kollokationsbildung – Eine empirische Untersuchung zur Lernersprache am Beispiel der Fremdsprache Russisch* (w) Kempgen S., Schweier U., Berger T. (red.), *Rusistika – Slavistika – Lingvistika*. Festschrift für Werner Lehfeldt zum 60. Geburtstag. München: Kubon & Sagner, s. 379-389.
- Hausmann F.J. (1984), *Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen* (w) „Praxis des Neusprachlichen Unterrichts”, nr 31, s. 395-406.
- Hausmann F.J. (2003), *Kollokationen in der Fachsprache: Schwerpunkt Französisch* (w) Jung U.O.H., Kolesnikova A. (red.), *Fachsprachen und Hochschule. Forschung – Didaktik – Methodik*. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Band 9. Frankfurt a. M.: Peter Lang, s. 83-92.
- Hausmann F.J. (2004), *Was sind eigentlich Kollokationen?* (w) Steyer K. (red.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin: de Gruyter, s. 309-334.
- Henriksen B. (2013), *Research on L2 learners' collocational competence and development – a progress report* (w) Bardel C., Lindquist C., Laufer B. (red.), *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspective on assessment and corpus analysis*. Eurosla, s. 29-56. Online: <http://www.eurosla.org/monographs/EM02/Henriksen.pdf> [DW: 28.10.2017].
- Herbst T. (1996), *What are collocations: sandy beaches or false teeth?* (w) „English Studies”, nr 77(4), s. 379-393.
- Hosseini S.M.B., Akbarian I. (2007), *Language Proficiency and Collocational Competence* (w) „The Journal of Asia TEFL”, nr 4(4), s. 35-58.
- Hulbert J. (2015), *Ist Kollokationsbewusstheit implizit zu vermitteln? – Eine Untersuchung zum Potenzial der Dictogloss-Aufgabe* (w) Handwerker B., Bäuerle R., Doval I., Lübke B. (red.), *Zwischenräume: Lexikon und Grammatik im Deutschen als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider Verlag, s. 171-189.
- Hussein R.F. (1990), *Collocations: The missing link in vocabulary acquisition amongst EFL learners* (w) „Papers and Studies in Contrastive Linguistic”, nr 26, s. 123-136.
- Irsula Peña J. (1994), *Substantiv-Verb-Kollokationen. Kontrastive Untersuchungen Deutsch-Spanisch*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kędzierska H., Mizerek M. (2013), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych – refleksje na marginesie projektów badawczych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.

- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecny Ch. (2010), *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele*. München: Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.
- Kubinowski D. (2011), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kuo C.-L. (2009), *An analysis of the use of collocation by intermediate EFL College students in Taiwan* (w) „Annual Review of Education, Communication & Language Sciences (ARECLS)”, nr 6, s. 141-155.
- Löschmann M. (1986), *Die Arbeit an lexikalischen Kenntnissen* (w) Desselmann G., Hellmich H. (red.), *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Enzyklopädie, s. 141-166.
- Löschmann M. (1993), *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Lütge C. (2002), *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb. (Ein Lernaltersprachenproblem)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Marton W. (1977), *Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level* (w) „Interlanguage Studies Bulletin”, nr 2, s. 33-57.
- Martyńska M. (2004), *Do English language learners know collocations?* (w) „Investigationes Linguisticae”, nr XI, s. 1-12.
- Miodunka W.T. (2013), *Innowacje w glottodydaktyce polonistycznej* (w) Mazur J., Małycka A., Sobstyl K. (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna w obliczu dynamiki zmian językowo-kulturowych i potrzeb społecznych*. T. 1. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 23-40.
- Müller T. (2011), *Aware of Collocations. Ein Unterrichtskonzept zum Erwerb von Kollokationskompetenz für fortgeschrittene Lerner des Englischen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Nesselhauf N. (2003), *The use of collocations by advanced learners of English and some implication for teaching* (w) „Applied Linguistics”, nr 24(2), s. 223-242.
- Nesselhauf N. (2005), *Collocations in a Learner Corpus*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pavičić Takač V., Miščin E. (2013), *Exploring the collocational competence of non-native users of medical English* (w) „Jahr – European Journal of Bioethics”, nr 4(7), s. 235-256.
- Phoocharoensil S. (2014), *Exploring learners' developing L2 collocational competence* (w) „Theory and Practice in Language Studies”, nr 4(12), s. 2533-2540.
- Plich T., Baumann T. (2010), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Żak.
- Reder A. (2006), *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens Verlag.

- Rössler A. (2010), *Kollokationskompetenz fördern im Fremdsprachenunterricht – Ein Plädoyer* (w) „Die Neueren Sprachen”, nr 1, s. 54-66.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Seretny A. (2011), *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Targońska J. (2014a), *Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik?* (w) „Linguistik online”, nr 68, s. 127-149. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1638> [DW 20.06.2018].
- Targońska J. (2014b), *Kompetencja kolokacyjna – niedostatecznie rozpoznany komponent kompetencji leksykalnej* (w) „Neofilolog”, nr 43/2, s. 193-208.
- Targońska J. (2015a), *Kollokationen in DaF-Lehrwerken – eine empirische Studie zur Widerspiegelung der Kollokativität der Sprache in ausgewählten Lehrwerken* (w) „Zielsprache Deutsch”, nr 42(3), s. 3-24.
- Targońska J. (2015b), *Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik? Anregungen zu einer fremdsprachendidaktisch orientierten Auffassung des Kollokationsbegriffs* (w) „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 3, s. 415-434.
- Targońska J., Stork A. (2013), *Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz* (w) „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 24, s. 71-108.
- Targońska J., Stork A. (2014), *Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff benötigt wird* (w) „Zielsprache Deutsch”, nr 41(1), s. 21-38.
- Targońska J., Stork A. (2017), *Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche* (w) „Linguistische Berichte”, nr 250, s. 219-245.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.

Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska

Uniwersytet Warszawski

a.andrychowicz@uw.edu.pl

EKSPERYMENTALNA GLOTTODYDAKTYKA OKULOGRAFICZNA NA PRZYKŁADZIE BADAŃ WŁASNYCH

Experimental eyetracking glottodidactics (based on author's research)

The aim of this paper is to present a possible technological support for glottodidactic research. To do this the author shortly characterises eyetracking in relation to the humanities, especially glottodidactics. She introduces and describes the idea of experimental eyetracking glottodidactics on the basis of her own eyetracking research for EFL textbooks, and presents the basic results of the research and general conclusions.

Keywords: eyetracker, glottodidactics, textbook, English language, school student, dyslexia

Słowa kluczowe: okulograf, glottodydaktyka, podręcznik, język angielski, uczeń, dysleksja

1. Okulograf w humanistyce

Okulograf (często nazywany z języka angielskiego *eyetrackerem*) to, najogólniej rzecz ujmując, urządzenie rejestrujące ruch gałek ocznych za pomocą systemu pomiarowego podłączonego lub zintegrowanego z komputerem, dzięki czemu określa ono kierunki linii wzroku – urządzenie rejestruje to, gdzie pada wzrok, w jakiej kolejności i na jak długo (Duchowski, 2007; Grucza, 2011; Holmqvist i in., 2011). Współcześnie używane okulografy najczęściej są urządzeniami bazującymi na zapisie

wideo, a sama rejestracja ruchu gałek ocznych możliwa jest dzięki kamerom działającym w podczerwieni (Holmqvist i in., 2011).

Ogromny rozwój technologii komputerowych i możliwości, jakie one dają, znajduje swoje odzwierciedlenie w wieloletnich pracach nad udoskonaleniem urządzenia, którym jest okulograf. W rezultacie w chwili obecnej na rynku dostępne są trzy różne typy okulografów, tj. 1) okulografy stacjonarne, w przypadku których źródło wiązki podczerwieni i kamera usytuowane są przed badanym, np. na stole, 2) okulografy mobilne nagłowne, które dają badanemu większą swobodę ruchów i 3) okulografy mobilne nagłowne wyposażone w urządzenie rejestrujące pozycję i ruch głowy.

Należy zauważyć, że okulograf jest wykorzystywany w wielu obszarach działalności człowieka, takich jak np. neuronauki, socjologia, psychologia, medycyna, inżynieria przemysłowa, badanie czynnika ludzkiego, informatyka, marketing i reklama, ergonomia i tzw. *usability* (np. ergonomia interfejsów programów komputerowych, aspekty użytkowe stron internetowych, zob. <http://www.neurodevice.pl/pl/uslugi/eye-tracking>, por. także Duchowski, 2007; Opach, 2011).

Od kilku lat okulograf z powodzeniem wykorzystywany jest także w polskiej humanistyce, co jest szczególnie ważne w kontekście badań z tego obszaru prowadzonych już od lat w wielu krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych. W Polsce badania okulograficzne prowadzone są przez psychologów¹, ale także lingwistów. W kontekście badań lingwistycznych należy wspomnieć o Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (projekty okulograficzne w ramach lingwistyki i translatoryki), a także o Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, na którym działają dwa laboratoria – Laboratorium Przekładu Audiowizualnego (AVT Lab), w którym prowadzone są badania lingwistyczne i translatoryczne z wykorzystaniem okulografu (np. badania okulograficzne nad audiodeskrypcją), oraz Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej (LELO). Uwaga badawcza członków LELO skupia się na badaniach z zakresu okulograficznej lingwistyki eksperymentalnej, a w szczególności translatoryki eksperymentalnej, czego wymiernym efektem jest monografia Moniki Płużyczki (2015) i wcześniejsze opracowania tej autorki (np. 2011, 2012, 2013a, 2013b) czy publikacje Anny Bonek (Kudłaj) (np. 2016; więcej na www.lelo.uw.edu.pl) i eksperymentalnej glottodydaktyki okulograficznej, np. Andrychowicz-Trojanowska (2016a).

¹ Uniwersytet SWPS i działający w jego ramach Ośrodek Badań Okulograficznych, a także Koło Naukowe Badań Okulograficznych; Wydział Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego; Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego im. Jana Pawła II, w ramach którego w Katedrze Psychologii Eksperymentalnej działa Laboratorium HD.

2. Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna

Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna² łączy w sobie dotychczasowe osiągnięcia glottodydaktyki z nowoczesnymi możliwościami technologicznymi, które daje okulograf. Na razie jest to podejście eksperymentalne, ponieważ publikacje okulograficzne z obszaru szeroko pojętej lingwistyki dotyczą głównie czytania i obciążenia kognitywnego w trakcie czytania, a także translatoryki (tłumaczenie *a vista*, audiodeskrypcja), nie zaś kwestii glottodydaktycznych³.

Punktem wyjścia eksperymentalnej glottodydaktyki okulograficznej jest konkretny uczeń, a w konsekwencji pytanie o to, czy możliwe jest naukowe poznanie możliwości układu glottodydaktycznego na drodze badań okulograficznych. Dlatego też w prowadzonych badaniach okulograficznych najważniejszy jest podręcznik do nauki języka angielskiego i indywidualny, autonomiczny uczeń, który z tego podręcznika korzysta.

Eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna otwiera przed badaczem wiele możliwości, choć nie jest wolna od ograniczeń, o czym wspominałam w jednej z ostatnich publikacji (2018). W tym miejscu powtórzę tylko, że zastosowanie okulografu w badaniach glottodydaktycznych pozwala zweryfikować i/lub potwierdzić danymi liczbowymi wcześniejsze badania (często teoretyczne), a także hipotezy i przypuszczenia. Zapis ruchu gałek ocznych umożliwia zebranie wiarygodnych danych liczbowych, które po odpowiednim opracowaniu i analizie pozwalają na wyciąganie trudnych do podważenia wniosków. Ze względu na to, że ruchy gałek ocznych odzwierciedlają procesy poznawcze, eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna rzuca nowe światło na możliwości badawcze i pozwala skupić uwagę badawczą na centralnym elemencie układu glottodydaktycznego, którym jest uczeń.

3. Podręcznik do nauki języka angielskiego

Mimo postępującej cyfryzacji i digitalizacji wciąż jeszcze podręcznik papierowy jest podstawową pomocą dydaktyczną (zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia) w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, ale także innych przedmiotów w polskiej szkole (por. np. Konieczka-Śliwińska, 2012; de Mezer-Brelińska, Skrzypczak, 2012; Rodzoń, Wojtanowicz, 2010). W związku z tym nie

² W tym miejscu należy zaznaczyć, że określenia *glottodydaktyka okulograficzna* użył po raz pierwszy Sambor Grucza (por. np. Grucza, 2016).

³ Nieliczne opracowania z tego obszaru bazujące na badaniach okulograficznych to np. analiza przetwarzania struktur morfosyntaktycznych przez nierodzimych użytkowników języka angielskiego, zob. Szupica-Pyżanowska (2016), czy badanie platform glottodydaktycznych, zob. Zajac (2015).

można nie doceniać znaczenia wyboru właściwego podręcznika do nauki języka obcego – z tego punktu widzenia bardzo istotna jest umiejętność właściwej selekcji dostępnych podręczników i wybór tego najwłaściwszego dla konkretnej grupy uczniowskiej.

Mimo wciąż kluczowej roli podręcznika tradycyjnego obecnie wykorzystywane materiały glottodydaktyczne ewoluują w stronę nowinek technologiczno-edukacyjnych, które mogą wspomagać nauczanie języka obcego. Ma to też związek z przyzwyczajeniami i nawykami współczesnych nastolatków, od urodzenia funkcjonujących w świecie cyfrowym, swobodnie posługujących się urządzeniami elektronicznymi, często stawiających je ponad tradycyjne pomoce glottodydaktyczne. Jeszcze kilka lat temu podstawowy zestaw materiałów glottodydaktycznych do nauki języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej składał się z podręcznika, zeszytu ćwiczeń, środków audialnych, podręcznika nauczycielskiego, zaś obecnie zeszyt ćwiczeń jest często zastępowany dostępnymi w Internecie interaktywnymi zestawami ćwiczeniowymi, opracowywanymi przez wydawnictwa do konkretnych podręczników. Ponadto, na mocy Ustawy o systemie oświatowym, nauczyciel może nie korzystać z żadnego podręcznika, zastępując go (np. opracowanymi przez siebie) materiałami edukacyjnymi⁴, zgodnie jednak z obowiązującą podstawą programową (por. Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw). Jednak niewielu nauczycieli decyduje się na taki krok, m.in. ze względu na tradycyjne oczekiwania rodziców. To właśnie rodzice czują się pewniej, gdy przyswajany przez ich dzieci materiał jest opracowany w postaci podręcznika i dostępny w dowolnym momencie.

Nauczyciel ma pełną dowolność wyboru podręcznika spośród tych dopuszczonych do użytku szkolnego (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, rozdz. 4, art. 12, pkt 2). Nie ulega wątpliwości, że dobrane w odpowiedzi, interesujący dla odbiorcy, tj. ucznia, sposób treści podręcznikowe, do tego przedstawione tak, aby przyciągały uwagę użytkownika, są w stanie wzmocnić wewnętrzną motywację procesu dydaktycznego. Szata graficzna podręczników służy m.in. sterowaniu uwagą uczniów. Wyrazisty i/lub kontrastowy charakter bodźca sprzyja przyciąganiu uwagi mimowolnej, co oznacza, że np. elementy graficzne tekstu służą podkreśleniu informacji, jak również kierowaniu mimowolną uwagą ucznia i zatrzymaniu jej na prezentowanym materiale. Takie sterowanie uwagą mimowolną jest szczególnie istotne w przypadku dzieci, u których nie występuje jeszcze uwaga dowolna, umożliwiającą zamierzone uczenie się (Dakowska, 2001).

⁴ Zgodnie z zapisami wspomnianej Ustawy materiał edukacyjny to materiał zastępujący lub uzupełniający podręcznik, umożliwiający realizację programu nauczania, mający postać papierową lub elektroniczną.

Nauczyciel wybierający podręcznik dla swojej grupy uczniowskiej bazuje na publikowanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (<https://podreczniki.men.gov.pl/>) spisie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego na kolejnych etapach kształcenia w różnych typach szkół. Zanim jednak dany podręcznik zostanie dopuszczony do użytku szkolnego, podlega procesowi oceny i recenzji. Wśród kryteriów oceny podręcznika szkolnego, przeznaczonych dla rzeczoznawców MEN (Gąsiorak i in., 2012), wymieniane są różne płaszczyzny takiej oceny, tj. ocena segmentacji tekstu, ocena komponentu informacyjnego, komponentu zadaniowego, ocena komunikatywności tekstu, ocena poprawności językowej i stosowności stylowej, a także ocena komponentu ikoniczno-edytorskiego. Tym, na co często nie zwraca się wystarczająco dużo uwagi, jest forma językowa i graficzna podręczników, a (jak wynika chociażby ze spostrzeżeń piszącej te słowa) przecież i ta ostatnia może determinować przydatność podręcznika w procesie kształcenia i jego efektywność.

Pierwsze charakterystyki podręcznika do nauki języków obcych formułowano na gruncie polskim już ponad 40 lat temu. Przykładowo Halina Kośła (1977: 49) stwierdzała, że dobry podręcznik do nauki języka obcego to taki, który spełnia swoje funkcje dydaktyczno-wychowawcze, co zachodzi wówczas, gdy staje się on skutecznym narzędziem nie tylko dla nauczyciela, lecz także (a może przede wszystkim) dla ucznia, gdy w jego strukturze uwzględnione są przesłanki psycholingwistyczne, lingwistyczne i ogólnodydaktyczne. Współczesne podręczniki do nauki języka angielskiego, których w ostatnich latach na polskim rynku wydawniczym jest bardzo dużo, na pierwszy rzut oka sprawiają wrażenie doskonałych, co w niektórych sytuacjach może prowadzić do zwalniania nauczyciela z poczucia odpowiedzialności za prowadzony przez siebie proces nauczania (Kusiak-Pisowacka, 2015).

Wybór właściwego podręcznika bywa zadaniem dość trudnym ze względu na wspomniany już duży wybór podręczników (szczególnie do nauki języka angielskiego) na rynku, dużą atrakcyjność wizualną dostępnych podręczników, wysokie ceny podręczników do nauki języków obcych, ale również ze względu na specyfikę grupy uczniowskiej (zaangażowanie w naukę, możliwości percepcyjne, specjalne potrzeby edukacyjne, zainteresowania itp.). Decydując się na konkretny podręcznik, nauczyciel powinien zadać sobie m.in. pytanie, czy wybrany przez niego podręcznik będzie tak samo użyteczny dla wszystkich jego uczniów; czy zewnętrznie atrakcyjny faktycznie stanie się narzędziem wspomagającym naukę języka obcego; czy i ewentualnie jakie cechy podręcznikowego materiału glottodydaktycznego należałoby zmodyfikować, aby proces glottodydaktyczny stał się bardziej efektywny. Jest to ważne, dlatego że – zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym – nauczyciel ma m.in. obowiązek wspierania każdego ucznia w jego rozwoju (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, art. 6).

4. Podręcznik i uczeń w świetle przeprowadzonych badań okulograficznych

Wieloletnie doświadczenie pracy w liceum ogólnokształcącym i korzystanie na przestrzeni lat z kilku podręczników do nauki języka angielskiego pozwoliły mi zauważyć, że podręczniki te, niewątpliwie bardzo atrakcyjne wizualnie, nie zawsze wspomagają proces pracy z nimi. Podejrzałam, że wynika to m.in. z ich struktury graficznej i ze zróżnicowania możliwości percepcyjnych uczniów, wśród których, oprócz uczniów bez obciążeń, zdarzali się uczniowie z dysfunkcjami, do których najczęściej należała dysleksja rozwojowa, ale także osoby z problemami z koncentracją, z zespołem Aspergera itp. Wszyscy oni uczą się w jednej grupie, korzystają z tych samych materiałów, które nawet dla mnie, doświadczonego nauczyciela znającego podręcznik, są czasem zbyt uatrakcyjnione graficznie i kolorystycznie, co niekiedy utrudnia pracę z podręcznikiem. W celu zweryfikowania moich spostrzeżeń oraz przeniesienia ich na grunt glottodydaktyczny wykorzystałam możliwości, jakie dają eksperymentalna glottodydaktyka okulograficzna i sam okulograf.

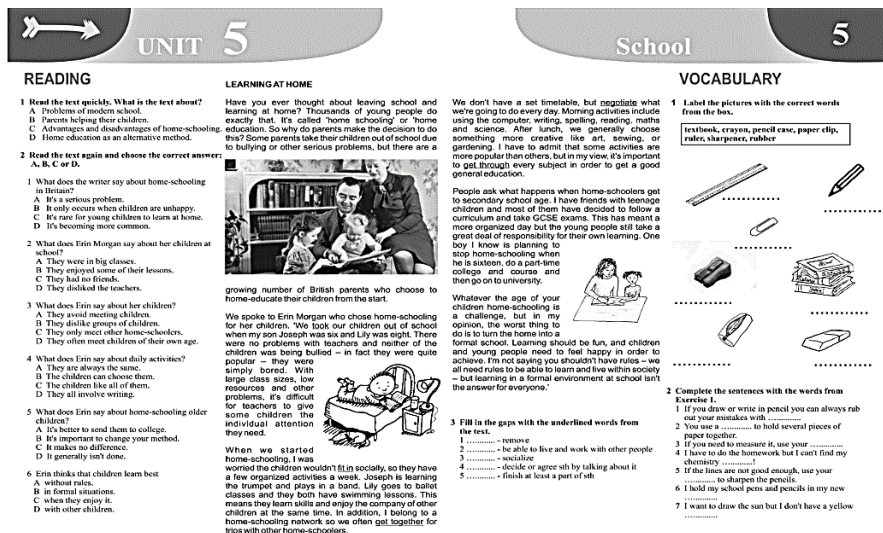
Badania, do których odnoszę się w niniejszym opracowaniu, zostały przeprowadzone przeze mnie w styczniu i kwietniu 2015 roku w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących. Metodologia tych badań, charakterystyka probantów itp. zostały przeze mnie opisane i przedstawione we wcześniejszych publikacjach (Andrychowicz-Trojanowska, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d), dlatego też w tym miejscu przedstawię tylko podstawowe informacje dotyczące samych badań i ich wyników, a następnie sformułuję ogólne konkluzje.

Obydwa badania zostały przeprowadzone na grupie uczniów warszawskiego liceum ogólnokształcącego, reprezentujących wszystkie trzy poziomy nauczania, tj. kl. I, II i III, oraz poziom znajomości języka angielskiego od Pre-Intermediate, przez Intermediate, do Upper-Intermediate. Obydwa badania zostały wykonane na tym samym sprzęcie, tj. stacjonarnym okulografie SMI RED 500, zastosowałam jednak różną częstotliwość próbkowania, tj. liczbę pomiarów położenia wzroku (wyrażoną w hercach) na sekundę (w badaniu styczniowym – 60 Hz, w kwietniowym – 250 Hz). W badaniu ze stycznia 2015 roku, które odbyło się w Laboratorium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej (LELO), wzięły udział 23 osoby, w tym 10 ze zdiagnozowaną dysleksją. Tyle też przeprowadziłam, a następnie przeanalizowałam ankiet towarzyszących temu badaniu. Faktyczna liczba zapisów z okulografu, które spełniały kryteria dopuszczenia do dalszej analizy, była jednak mniejsza i wyniosła 17 (w tej pomniejszonej grupie było 6 osób ze zdiagnozowaną dysleksją)⁵. W badaniu

⁵ W moim pierwszym artykule dotyczącym tego badania (Andrychowicz-Trojanowska, 2015a) podałam liczbę 21 badanych, których zapisy nagrań poddałam analizie. W kolejnym artykule (Andrychowicz-Trojanowska, 2015b), który dotyczy tego samego badania, podałam

z kwietnia 2015 roku, przeprowadzonym w szkole, do której uczęszczali badani uczniowie, wzięło udział 28 osób (w tym 10 ze zdiagnozowaną dysleksją) i tyle ankiet zostało poddanych dalszej analizie. Jednak po analizie danych z okulografu podjętam decyzję o odrzuceniu 7 zapisów, co zmniejszyło całkowitą ich liczbę, poddaną dalszej analizie, do 21 (w grupie tej znalazło się 8 osób ze zdiagnozowaną dysleksją). Należy nadmienić, że 17 uczniów (w tym 8 z dysleksją) brało udział w badaniu styczniowym.

Szczegółowy opis powyższego, wizualizacja materiałów, różnice i podobieństwa pomiędzy materiałami, jak również ogólne wyniki badań zostały przedstawione we wcześniejszym artykule (Andrychowicz-Trojanowska, 2016a). W tym miejscu zauważę jedynie, że w obydwu badaniach uczniowie pracowali zarówno z materiałem czarno-białym (rysunki 1 i 3), imitującym zeszyt ćwiczeń (sekcja *Reading*), jak i materiałem kolorowym (rysunki 2 i 4), imitującym podręcznik (sekcja *Reading*) i wyświetlanym w drugiej kolejności, tj. zaraz po zakończeniu pracy z materiałem czarno-białym. Materiały te miały podobną objętość i podobny poziom trudności. Czas realizacji zadań był nielimitowany. Po zakończeniu badania probanci wypełniali papierową ankietę, która w badaniu kwietniowym została poszerzona o jedno pytanie.



Rysunek 1: Materiał czarno-biały w badaniu ze stycznia 2015.

liczbę 17 badanych, których nagrania zostały przeanalizowane. Powodem tej rozbieżności jest analiza danych pod kątem innych parametrów, których rodzaj doprowadził do podjęcia decyzji o odrzuceniu kolejnych 4 zapisów. Decyzja ta nie zmienia w zasadniczy sposób wyników zaprezentowanych w pierwszym artykule.

Reading and vocabulary

1 Look at the pictures. How are they related?

2 Work in pairs. Discuss the questions.

- Why do people use computers?
- It is easy to get addicted to computers?
- How can computers be useful in everyday life?

3 Read the article and choose the best answers to the questions.

1 What does the writer say about the ENIAC?

- It was redesigned several times.
- It was smaller than previous computers.
- It was slower but more accurate than previous computers.
- It did mathematical calculations.

2 What does the writer say about the term 'computer bug'?

- It's difficult to say how it originated.
- It is only used for deliberate mistakes.
- It was originally named after an insect.
- It was more common in the 1940s.

3 According to the writer, the computer mouse

- has changed but does the same thing.
- was originally sold separately.
- became widely used in the 1960s.
- never looked anything like a mouse.

4 Why do we have the QWERTY arrangement on our keyboards?

- It's the most comfortable arrangement for the hand.
- It means the most common letters are together.
- It speeds up your typing.
- It's based on one of the original designs.

5 Where would you be most likely to find this text?

- In a newspaper.
- On a website about technology.
- In a general magazine.
- In a book of short stories.

COMPUTERS: Interesting facts

How big were the first computers?

In recent years, computers have developed rapidly into the speedy compact machines we have today, but in the early days of computer technology the story was very different. In 1946, two American researchers, John Mauchly and John Presper Eckert, developed a ground-breaking machine called the ENIAC. It took them about a year to design and eighteen months to put together the bare computer took up 167 square metres of floor space, weighed 30 tons and consumed 100 kilowatts of electrical power. But the computer could do remarkable things that no machine had done before. In one second, the ENIAC could perform 5,000 additions and subtractions, or 38 divisions. Of course, that's slow by today's standards but, in the 1940s, it was amazing.

Why is a computer bug called a computer bug?

A software bug is the common term used to describe an error or a fault in a computer program. As it is most often the software, but not the hardware, that causes the problem, it is usually described as a result of mistakes made by people designing the software. Some bugs are created accidentally, so where did the term bug come from? It was traced to a computer that kept crashing. A 'bug' of course is a insect, so when technicians took out the insects, the computer worked. However, the story is not as simple as that. The term 'bug' had been used long before to refer to electronic and even mechanical systems. In fact, the word 'bug' was used to describe a fault in a machine, but whether by accident, many prefer to believe the story of the moth.

Why is a mouse called a mouse?

Douglas Engelbart invented the first computer mouse in 1964. It was a little wooden box on wheels that could move an on-screen cursor. It was called a mouse because the wire that connected it to the computer looked like a cat's tail. The first mouse was built as a part of a workshop in 1967. However, the mouse remained relatively obscure until the appearance of the Apple Macintosh in 1978. When it was packaged up for the computer and sold at a high price, the mouse naturally advanced along with everything. The mouse has become more efficient. Most people use a wireless mouse, for example, which means it no longer has a tail. Nevertheless, the device has the same purpose and it still called a mouse.

Who arranged the letters QWERTY on the keyboard and why?

Before the computer, there was the typewriter. The first practical typewriter was patented in the United States in 1868 by an engineer called Christopher Latham Sholes. In fact, it was based on the letters QWERTY. The letters were arranged in alphabetical order, however, this arrangement caused problems when the typist worked quickly because the keys used to get stuck. Eventually, Sholes encouraged the letters Q, W, E, R, T, Y to be placed on the top row of keys. This arrangement was adopted by the typewriter. In the 1930s, the QWERTY arrangement was adopted by the computer keyboard.

4 Match the highlighted phrasal verbs in the text with their meanings below.

- build something -
- change something to reduce its speed -
- happen -
- fill a certain amount of space -
- separate -

5 MATURA Follow the instructions.

Chcesz zapisać się na kurs szybkiego pisania na komputerze. Rozmawiasz z przedstawicielem firmy organizującej takie szkolenia. Poniżej podane są cztery kwestie, które musisz omówić.

Dostępne terminy	Cena
Grupa wiekowa	Czas trwania

Rysunek 2: Materiał kolorowy w badaniu ze stycznia 2015.

1. Look at the pictures. What is the text about?

2. Read the text and decide if the sentences 1-6 are true (T) or false (F).

The Picture of Dorian Gray
by Oscar Wilde

And so the years passed.

But time did not touch the face of Dorian Gray. That wonderful beauty – the beauty that Basil Hallward had painted – never left him. He enjoyed the life of a rich and fashionable young man. He studied art and music, and filled his house with beautiful things from every corner of the world. His search for pleasure did not stop there. He became more and more in love with the beauty of his face, more and more interested in the ugliness of his soul.

After a while strange stories were heard about him – stories of a secret, more dangerous life. But when people looked at that young and good-looking face, they could not believe the evil stories. And they still came to the famous dinners at his house, where the food, and the music, and the conversation were the best in London.

After his twenty-fifth year, the stories about him became worse. He was sometimes away from home for several days; he was seen fighting with

foreign sailors in bars; he was friendly with thieves. And in the houses of fashionable people, men sometimes turned away when he entered a room. Women's faces sometimes went white when they heard his name.

But many people only laughed at these stories. Dorian Gray was still a very rich and fashionable man, and the dinners at his house were excellent. People agreed with Lord Henry, who once said, 'In this amazing way, that a good dinner was more important than a good life.'

As the months and years passed, Dorian Gray grew more and more afraid of the picture. He both hated it and loved it, and he became more and more afraid that someone would discover his secret. For weeks he tried not to go near it, but he could not stay away from it for long. Sometimes when he was staying in friends' houses, he suddenly left and hurried back to London. He wanted to be sure that the room was still locked and the picture was still safe. At one time he tried to send writers with Lord Henry in a little house in 'Algers', but now he no longer travelled outside England.

His fear grew stronger every year, and as time passed, the face in the picture grew slowly more terrible.

Secrets of life 05

GRAMMAR

Articles (see page 130)

1. Complete the text with a, an, the or – (zero article).

TAKING A YEAR OUT BETWEEN SCHOOL AND UNIVERSITY

Taking a year out between school and going to university is something you have to think about very carefully. There are many ways of spending your gap year, anywhere in 1. world. You could learn in a 2. classroom in 3. small village in 4. Africa or become involved in environmental work in 5. Brazilian rainforest. Whatever it is, it will be something totally new. It may even be 6. first time you have ever left home. You may decide to work with 7. sick people or others whose lives are very different to your own. You will make 8. real difference to their lives and you should learn a lot about yourself at the same time.

2. Complete the sentences with articles in the correct places. The number of articles needed is given in brackets.

New arrivals at airport said it had been working fine. (3)
The new arrivals at the airport said it had been a worrying time. (1)
When I decided to buy second hand car, I asked friend if he knew of any cheap cars at garage where he worked. (3)
My family first arrived in UK at start of 20th century after terrible journey from Russia. (4)
I remember first time I took girl to cinema but I can't remember name of film. (5)
People were less understanding of foreigners in 1950s because idea of multicultural society was new. (3)

Rysunek 3: Materiał czarno-biały w badaniu z kwietnia 2015.

Reading and vocabulary

1. Look at the photos. Can you guess what the text is about?



2. Read the text and decide if the sentences 1-5 are true (T) or false (F).

How old do you think you have to be in order to be considered an adult? Sixteen? Or perhaps younger? How do you know when you qualify? In many cultures, the law recognizes a young people as adults by giving them certain adult privileges. For example, in Britain, young people can drive when they are seventeen and vote when they are eighteen. They often throw big parties in their eighteenth birthdays to show everyone they have reached this milestone.

In other cultures, communities hold special organized ceremonies for children who reach a certain age. In parts of Latin America, girls celebrate their thirteenth birthday with a special party called a Quinceañera, which means fifteen years in Spanish. The celebration traditionally begins with a religious ceremony and a reception is held in the girls' home or in a big hall. During the ceremony, the girl wears a special white dress and different traditions are followed. One of the most popular of these is known as the Changing of the Shoes when the father or another male relative solemnly swaps the young girl's flat shoes for a pair of high heels. This symbolizes the transformation from a little girl to a young lady.

In Japan, young women and young men celebrate their coming of age together at the festival of Seijin no Hi. The festival takes place on the second Monday in January every year

and includes everyone who has turned twenty in the past year. The young people wear traditional clothes to the ceremony and government officials give speeches. They also give small gifts to each of the new adults. The ceremony ends in a big party that may include fireworks and karaoke.

On the South Pacific island of Pentecost there is a ceremony called Naghol. It takes place between April and June every year and is a little bit more hazardous than the ceremonies previously mentioned. Men from the island build large wooden towers that are twenty to thirty metres high. They cut vines from the trees and tie them to the towers. Young men climb to the top of the towers and tie the other end of the vines to their ankles. They then jump off the tower in something like a bungee jump. The ceremony is a way for boys to prove their manhood, and both boys and men can take part. But the jump is not considered a success unless the men's heads touch the ground.

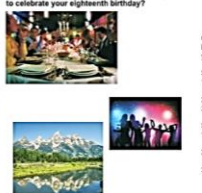
Check these words:

privilege	hall	hazardous
community	to swap	tower
reception	fireworks	manhood

3. Match the words from the text given in bold to their meanings given below:

- join in with something -
- important dates in someone's life -
- a person or animal that has finished growing and is not now a child -
- a complete change -
- to show your choice or opinion -

4. Look at the pictures below. How would you like to celebrate your eighteenth birthday?



5. Do the exam task in pairs. Then swap roles and do the task again.

277 7.3.2 Describe the picture.



Pytania do grammatyki:

- What do you think these people are celebrating? What makes you think so?
- Is it good to be married? Why / Why not?
- Tell us about the last family celebration you or a friend went to.

6. In pairs, ask and answer the questions below. Remember to give arguments to support your opinions.

Student A

- Do you think it's important to celebrate birthdays with family? Why / Why not?
- What music is best for parties? Why?
- How important are friends in your life? Why?

Student B

- Why do you think some people don't like celebrating birthdays?
- How important is it to know your family history? Why?
- Do you think young people have enough free time nowadays? Why / Why not?

11 MATURA: ŻYCIE RODZINNE I TOWARZYSZIE

MATURA: ŻYCIE RODZINNE I TOWARZYSZIE

12

Rysunek 4: Materiał kolorowy w badaniu z kwietnia 2015.

Ze względu na własne wieloletnie doświadczenie pracy z podręcznikami do nauki języka angielskiego założyłam, że układ graficzny i szata graficzna podręcznika podstawowego oraz podręcznika ćwiczeniowego mają ważne znaczenie dla uwagi wzrokowej uczniów pracujących z takim podręcznikiem. Chciałam zatem sprawdzić, w jaki sposób badani uczniowie pracują z przykładowym materiałem podręcznikowym, a przede wszystkim zbadać, które fragmenty tego materiału skupiają ich największą uwagę wzrokową, oraz czy występują różnice między uczniami bez dysleksji i uczniami ze zdiagnozowaną dysleksją (Andrychowicz-Trojnowska, 2015b). Powodem, dla którego skupiłam się na tych dwóch grupach uczniów, było to, że w zróżnicowanym zespole uczniowskim coraz większą liczbę stanowią osoby ze zdiagnozowaną dysleksją.

Wykorzystana przeze mnie nieinwazyjna metoda badania ruchów gałek ocznych pozwala na zebranie dużej ilości danych na temat przebiegu procesów poznawczych, tak percepcyjnych, pamięciowych, jak i wyobraźniowych. Dużą zaletą tych danych jest ich obiektywny charakter. Istota ludzka zwraca swoją uwagę wzrokową na istotne z informacyjnego punktu widzenia fragmenty obserwowanych obiektów, a zatem ruchy gałek ocznych stają się odzwierciedleniem aktywnych, celowo ukierunkowanych czynności, które są sterowane procesami wyższego rzędu. Oznacza to, że wyniki badań okulograficznych są źródłem cennych informacji na temat jakości przebiegu wszelkich procesów poznawczych, które zachodzą podczas spostrzegania wzrokowego (Borkowska i Francuz, 2013: 46, por. np. Gompel i in., 2007; Soluch i Tarnowski, 2013).

Efektem powyższego było wieloaspektowe przeanalizowanie danych zarejestrowanych w obu badaniach. I tak, od początku w polu mojego zainteresowania znaleźli się przede wszystkim uczniowie bez dysleksji i z dysleksją (Andrychowicz-Trojanowska, 2015a, 2015b) i występujące między nimi różnice w rozkładzie uwagi wzrokowej w trakcie pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego. W toku analizy otrzymanych wyników wprowadziłam dwa pojęcia, tj. *obszar zadania* i *obszar pracy* (Andrychowicz-Trojanowska, 2016a, 2016b), przemianowane przeze mnie później na *AOI*⁶ z *obszaru pracy* i *AOI spoza obszaru pracy*, odpowiednio, innymi słowy obszary zainteresowania związane i niezwiązane z wykonywanymi poleceniami (Andrychowicz-Trojanowska, 2016c). Obszary z pierwszej grupy (tj. z obszaru zadania, przemianowane następnie na *AOI z obszaru pracy*) to takie, na które wzrok badanego powinien paść przynajmniej raz, aby mógł on rozwiązać zadanie (czyli przede wszystkim numer zadania, polecenie, treść i ewentualne pytania do tego zadania), natomiast obszary z drugiej grupy (tj. z obszaru pracy, przemianowane następnie na *AOI spoza obszaru pracy*) to te, na które wzrok nie musi wcale paść, ponieważ nie jest to konieczne do rozwiązania zadania (innymi słowy są to wszystkie te fragmenty materiałów, które nie mają związku z wykonywanym zadaniem).

Na tym poziomie analizy dane okulograficzne wyraźnie pokazują, że elementy spoza obszaru pracy, ale rozmieszczone w jego bezpośrednim sąsiedztwie (np. blisko czytanego tekstu), odciągają wzrok uczniów. Im dalej od obszaru pracy leżą takie elementy, tym mniej skupień wzroku odnotowuje się na nich, a tym samym w mniejszym stopniu odciągają one wzrok i uwagę uczniów. Wyodrębnione elementy, w tym elementy graficzne, (AOI) z obszaru pracy zostały w badaniach odwiedzone wzrokiem, zgodnie z oczekiwaniami, przez wszystkich badanych (choć spostrzeżenie to nie miało zastosowania w przypadku polecenia do jednego z wykonywanych zadań, ponieważ uczniowie byli w stanie domyślić się jego treści na podstawie struktury samego zadania – zob. niżej). Ponadto dla części badanych (z przewagą osób z dysleksją) istotne okazały się elementy graficzne rozmieszczone na marginesie górnym strony. Należy również odnotować, że w badaniu styczniowym w przeważającej części wydzielonych obszarów zainteresowania (zarówno tych z obszaru pracy, jak i spoza niego) w obydwu materiałach udział procentowy uczniów z dysleksją był większy niż uczniów bez dysleksji. Uczniowie z dysleksją poświęcili więcej uwagi

⁶ AOI (ang. *Area of Interest*), czyli obszar zainteresowania, tj. taki fragment prezentowanego materiału badawczego, którym badacz jest szczególnie zainteresowany (należy zauważyć, że oprogramowanie okulografu pozwala badaczowi na dowolne określanie tych obszarów, a także generowanie danych dla bardzo konkretnych obszarów na różnych etapach badania oraz dla różnych grup probantów).

wzrokowej poszczególnym fragmentom tekstów. Poza tym w nieco większym stopniu skupiali swój wzrok na elementach graficznych spoza obszaru pracy. W szczególności były to elementy graficzne bezpośrednio graniczące z obszarem pracy. Co więcej, elementy graficzne materiału czarno-białego w mniejszym stopniu odciągały uwagę uczniów (zarówno tych bez dysleksji, jak i z dysleksją), podczas gdy elementy materiału kolorowego nie sprzyjały koncentracji uczniów na wykonywanym zadaniu.

Drugim istotnym elementem poddanym sprawdzeniu było rozmieszczenie zdjęć w materiałach podręcznikowych. W prezentowanych materiałach część zdjęć, tak jak w prawdziwym podręczniku, była związana z czytaniem przez badanych tekstem (ilustrowała wybrane jego fragmenty), ale niektóre z zamieszczonych zdjęć były elementami kolejnych, niezwiązanych z tym wykonywanym, zadań. Zgodnie z oczekiwaniami, zdjęcia w tekście umieszczone w środku akapitu (w środku zdania) skupiły na sobie więcej uwagi wzrokowej niż zdjęcia umieszczone po lewej bądź prawej jego stronie. Ponadto zdjęcia niezwiązane z wykonywanym zadaniem (AOI spoza obszaru pracy), ale umieszczone w bliskiej odległości obszaru pracy, odciągały uwagę wzrokową uczniów (por. poprzedni akapit).

Kolejnym aspektem uwidocznionym przez okulograf, również zaobserwowanym w trakcie przeprowadzania badania, było zachowanie wzrokowe uczniów. Po pierwsze, okazało się, że część z nich przystępowała do realizacji zadania bez zapoznania się z jego poleceniem. Działo się tak m.in. dlatego, że znana forma zadania (np. zadania typu prawda/fałsz, którym towarzyszy charakterystyczna tabelka; zadania jednokrotnego wyboru spośród podanych możliwości, których struktura jest rozpoznawalna) zachęcała do wyciągania wniosków co do treści polecenia i tym samym pomijania tego polecenia. Po drugie, zdarza się, że uczniowie nie rozumieją polecenia, jednak nie proszą o wytłumaczenie czy pomoc w jego zrozumieniu. Po trzecie, uczniowie mają różne sposoby wykonywania poleceń, często odbiegające od zakładanych przez badacza (więcej na ten temat: Andrychowicz-Trojanowska, 2016c). Po czwarte, nietypowa numeracja ćwiczeń wprowadza niektórych uczniów w błąd (chodzi o sytuację, w której na tej samej stronie / na tych samych stronach znajdują się ćwiczenia należące do różnych podrozdziałów tematycznych, ale ponumerowane zostały tak samo, np. ćwiczenie 2 s. 31 w sekcji *Reading* i ćwiczenie 2 s. 32 w sekcji *Grammar*) – uczniowie ci rozpoczynali pracę z niewłaściwym poleceniem. Niektórzy z nich orientowali się w tym po upływie dłuższego czasu, ale byli i tacy, którym po dłuższej chwili musiano zwrócić na to uwagę. Po piąte, niektórzy uczniowie nie mogli oprzeć się pokusie udzielania odpowiedzi na pytania na podstawie ich wiedzy ogólnej, niewynikającej z czytanego tekstu.

Ponadto w toku analizy zebranych danych udało się wyodrębnić dodatkową grupę, tj. uczniów po kursach szybkiego czytania, którzy znali i stosowali

zasady i techniki szybkiego czytania. Zarejestrowane wyniki tych uczniów (dwie osoby, jedna bez dysleksji i jedna ze stwierdzoną dysleksją) pokazują, że sposób ich pracy różni się od sposobu pracy pozostałych uczniów. Uczniowie szybko czytający charakteryzują się większą sprawnością w pracy z materiałem podręcznikowym, potrafią oni, w odróżnieniu od ogółu przebadanych, skutecznie pracować z tekstem, co przejawia się w sposobie realizacji postawionego przed nimi zadania (przeczytanie polecenia, przeczytanie tekstu, sukcesywne udzielanie odpowiedzi). Ich praca z materiałem jest metodyczna, a tekst jest czytany ze zrozumieniem (potwierdzają to udzielone przez nich odpowiedzi, których poprawność wyniosła odpowiednio 85% i 90%). Co więcej, uczniowie ci nie poświęcają uwagi wzrokowej elementom nieistotnym z punktu widzenia realizowanego zadania (powyższe dotyczy uczniów dość dobrze znających język angielski, co na pewno wpływa na sprawność i efektywność ich pracy). Porównanie wyników tych dwojga uczniów z wynikami ich kolegów, jak również rozmowy z całą grupą badanych prowadzą do wniosku o braku umiejętności pracy z tekstem, którą charakteryzuje się większość przebadanych uczniów szkoły ponadgimnazjalnej. Należy pamiętać, że uczniowie ci mają za sobą przynajmniej 9 lat nauki w szkole (6 lat szkoły podstawowej oraz 3 lata gimnazjum), co świadczy o tym, że na żadnym etapie swojej edukacji nie zostali właściwie przygotowani do tego zadania (niektórzy z nich dość zgodnie stwierdzali, że mieli elementy kursu szybkiego czytania na wcześniejszych etapach edukacji, jednak, jak podkreślali, nikt z nich nie jest w stanie stosować ich w praktyce, ponieważ umiejętność ta nie była później ćwiczona, zob. więcej na ten temat: Andrychowicz-Trojanowska, 2016d). Obserwacje te prowadzą do wniosku o uzasadnionej potrzebie położenia większego nacisku na poznawanie, a następnie egzekwowanie świadomego i metodycznego sposobu pracy z tekstem na lekcjach w szkole, co w konsekwencji może zwiększyć efektywność pracy ucznia z materiałem podręcznikowym oraz stymulować rozkład jego uwagi wzrokowej.

Oprócz danych okulistycznych, całkowicie niezależnych od badanego (badani nie znali celu badania), istotnym źródłem informacji były odpowiedzi udzielone po badaniu w papierowej ankiecie (co ciekawe, wyniki z okulografu w niektórych przypadkach nie pokrywają się z udzielonymi odpowiedziami).

Zgodnie z danymi ankietowymi, preferowanym sposobem wyróżniania słów / fragmentów w tekście jest **wytluszczenie** (pogrubienie) (100% uczestników badania podało taką odpowiedź), w dalszej kolejności podkreślenie (33,3% badanych), wyróżnienie innym tłem (28,5%), *kursywa* (23,8%), która nie występowała w badaniach.

Wśród elementów składowych wyświetlanych materiałów, które przeskadzały badanym, wymieniano ich kolorystykę, zdjęcia w tekście, długość tekstów (zbyt długie), czcionkę, umiejscowienie pytań i umiejscowienie tekstu, trudności z odnalezieniem słów w tekście (uwaga ta odnosi się do badania z kwietnia

2015 roku, w którym niektóre słowa były pogrubione – warto przypomnieć, że to właśnie pogrubienie uczniowie wskazali jako najlepszy sposób wyróżniania graficznego), zbyt dużo niepotrzebnych elementów, numery linijek tekstu (w badaniu z kwietnia 2015 roku w tekstach, z którymi pracowali uczniowie, co piąta linijka była numerowana).

Istotną kwestią był kolor tła tekstu w materiałach, z którymi zmierzali się badani. Zdaniem ponad połowy z nich czarno-biała tonacja wspomagała pracę z materiałem (w styczniu, białe tło i czarna czcionka – 50%; w kwietniu, szare tło i czarna czcionka – 63,6%⁷). Ze względu na fakt, że kolorystyka materiałów ma znaczenie dla osób z dysleksją, warto zwrócić uwagę na bardziej szczegółowe dane: biały kolor tła został oceniony jako przeszkadzający przez 13,6% wszystkich badanych, w tym 22,2% dyslektyków i 7,6% uczniów bez dysleksji, podczas gdy szare tło przeszkadzało zaledwie 9% ogółu, w tym 11,1% dyslektyków i 7,6% uczniów bez dysleksji. W przypadku materiału kolorowego natomiast granatowy kolor tła tekstu (biała czcionka) przeszkadzał aż 68% ogółu, w tym aż 77,7% uczniów z dysleksją i 61,5% uczniów bez dysleksji, natomiast kremowo-żółte tło (czarna czcionka) przeszkadzał 45,4% ogółu, w tym 44,4% dyslektyków i 46,1% uczniów bez dysleksji. Co więcej, układ graficzny materiału czarno-białego ze stycznia był przejrzysty dla 60% wszystkich badanych, w tym 50% uczniów z dysleksją i 69% tych bez dysleksji, a w kwietniu został oceniony jako przejrzysty przez 75% wszystkich badanych, w tym 60% uczniów z dysleksją i 83% bez dysleksji. Materiał kolorowy natomiast został oceniony w styczniu jako przejrzysty przez 39% wszystkich badanych, w tym 30% dyslektyków i 46% uczniów bez dysleksji, a w kwietniu – przez 50% badanych, w tym 40% dyslektyków i 55% uczniów bez dysleksji (zob. więcej na temat wyników ankiet w Andrychowicz-Trojanowska, 2016a).

Powyższe deklaracje ankietowe wskazują na to, że materiały czarno-białe, pozbawione kolorowych elementów zdecydowanie bardziej wspomagały pracę z tekstem i wykonywanie poleceń. Niestety jednak, ze względu na konieczność dostosowania podręczników do wymagań klientów, tonacja taka nie ma szans konkurować z atrakcyjnymi wizualnie opracowaniami, które od razu przyciągają uwagę potencjalnego nabywcy.

5. Konkluzje

Grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest coraz większa, co jest wynikiem większej świadomości występowania tego typu problemów wśród dzieci i młodzieży szkolnej, jak również większej otwartości na nie szkół.

⁷ W tym miejscu przypomnę, że materiały w badaniu styczniowym i kwietniowym nie były identyczne.

Jednak mimo to wydaje się, że potrzeby edukacyjne takich uczniów są zaspokajane przede wszystkim na poziomie organizacji pracy szkoły, ale w niewystarczającym stopniu na poziomie preparacji materiałów (glotto)dydaktycznych, z którymi uczniowie ci pracują.

Powyższe dotyczy również uczniów nieprzejawiających specyficznych trudności w nauce. Osoby takie, podobnie jak ich koledzy i koleżanki z dysleksją, korzystają z podręczników, w których bardzo duży nacisk położony jest na wizualną, edytorską atrakcyjność materiałów. Wyniki przeprowadzonej ankiety pokazują jednak, że tego typu podejście jest błędem, ponieważ układ materiałów glottodydaktycznych i towarzyszących im komponentów ma wpływ na rozkład uwagi wzrokowej i percepcję ucznia, zarówno tego bez dysleksji, jak i z dysleksją. Dowodzą tego nie tylko wyniki ankietowe, lecz także przede wszystkim zapisy przeprowadzonego badania okulograficznego, pokazujące, że mają znaczenie kwestie takie jak rozmieszczenie konkretnych elementów materiału w odpowiednich, przemyślanych miejscach. Istotne z punktu widzenia procesu glottodydaktycznego i jego efektywności są również czynniki typu: kolor tła tekstu, kształt i kolor zastosowanej czcionki, sposób wyróżniania fragmentów tekstu, takich jak zdania, słowa, układ graficzny (elementy graficzne, ich rozmieszczenie itp.) oraz niejako wynikający z nich sposób realizacji poleceń i pracy z materiałem. Wydaje się, że w obecnie przygotowywanych podręcznikach aspekty te nieczęsto są brane pod uwagę.

W związku z powyższym konieczne wydaje się zwrócenie większej uwagi na osobę uczącego się, który jest odbiorcą finalnym podręcznika, aby w jak najlepszy sposób wspomóc jego pracę z danym podręcznikiem. Należałoby najpierw, przy pomocy dostępnych narzędzi, takich jak choćby okulograf, poznać możliwości percepcyjne ucznia, jak również jego zachowania wzrokowe i dopiero wtedy dostosować do nich układ proponowanych materiałów, tak aby wspomóc również uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją, dla których proponowane dotychczas układy graficzne podręczników nie są rozwiązaniami optymalnymi. To właśnie jest przedmiotem badań prowadzonych w ramach eksperymentalnej glottodydaktyki okulograficznej.

BIBLIOGRAFIA

- Andrychowicz-Trojanowska A. (2015a), *Materiał glottodydaktyczny w podręczniku do nauki języka angielskiego dla szkół średnich a jego odbiorca* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 14, s. 1-15.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2015b), *Uwaga wzrokowa ucznia w pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego* (w) „Komunikacja Specjalistyczna”, nr 9-10, s. 104-124.

- Andrychowicz-Trojanowska A. (2016a), *Okulografia w glottodydaktyce na przykładzie badań własnych* (w) „Komunikacja Specjalistyczna”, nr 11, s. 103-121.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2016b), *Perception of textbook material by dyslectic and non-dyslectic students: an eye-tracking experiment* (w) „Linguistica Silesiana”, nr 37, s. 409-427.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2016c), *Uczniowskie sposoby i strategie pracy z podręcznikiem do nauki języka angielskiego w obrazowaniu okulograficznym* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 19, s. 1-22.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2016d), *Uwaga wzrokowa ucznia szybko czytającego* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 20, s. 1-17.
- Andrychowicz-Trojanowska A. (2018), *Experimental Eyetracking Glottodidactics* (w) „Kwartalnik Neofilologiczny”, nr 1, s. 88-101.
- Bonek A. (2016), *Ergonomizacja procesu tłumaczenia pisemnego. Wyniki badania okulograficznego* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 20, s. 19-30.
- Borkowska A.R., Francuz P. (2013), *Ruchy gałek ocznych podczas oceny poprawności zapisu wyrazów jako wskaźnik rozwoju świadomości ortograficznej młodzieży z dysortografią* (w) „Psychologia Rozwojowa”, nr 18(3), s. 37-50.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- de Mezer-Brelińska K., Skrzypczak J. (2012), *Ewolucja podręczników szkolnych* (w) Skrzydlewski W., Dylak S. (red.), *Media – edukacja – kultura*. Poznań – Rzeszów: Wydawnictwo PTTIME, s. 179-190.
- Duchowski A. (2007), *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. Clemson: Springer.
- Gąsior K., Hącia A., Kłosińska K., Krzyżyk D., Nocoń J., Synowiec H. (2012), *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa.
- Gompel van R.P.G., Fischer M.H., Murray W.S., Hill R.L. (2007), *Eye movements: A window on mind and brain*. Oxford – Amsterdam: Elsevier.
- Grucza S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 149-162.
- Grucza S. (2016), *W sprawie translatoryki okulograficznej* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 20, s. 51-61.
- Holmqvist K., Nyström M., Andersson R., Dewhurst R., Jarodzka H., van de Weijer J. (2011), *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*. New York: Oxford University Press.
- Konieczka-Śliwińska D. (2012), *Od podręcznika drukowanego do elektronicznego. Koncepcja dydaktyczna szkolnego podręcznika historii w Polsce i próby jej modernizacji w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku* (w) „KLIO. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym”, nr 21(2), s. 77-92.

- Kośla H. (1977), *O dobry podręcznik języków obcych dla lektoratów* (w) Leja L. (red.), *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 49-51.
- Kusiak-Pisowacka M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 14, s. 65-75.
- Opach T. (2011), *Zastosowanie okulografii (techniki eye-tracking) w kartografii Polski* (w) „Przegląd Kartograficzny”, nr 43(2), s. 155-169.
- Płużyczka M. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 4, s. 181-189.
- Płużyczka M. (2012), *Na co patrzy, a co widzi tłumacz a vista? Translatoryczne możliwości poznawcze okulografii* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 5, s. 65-74.
- Płużyczka M. (2013a), *Eye-tracking Research into Sight Translation Processes: Lapso-logical Conclusions* (w) Grucza S., Płużyczka M., Zając J. (red.), *Translation Studies and Eye-Tracking Analysis (= Warschauer Studien zur Germanistik und Angewandten Linguistik)*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition, s. 105-138.
- Płużyczka M. (2013b), *Okulograficzne spojrzenie na trudności translacyjne* (w) „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”, nr 8, s. 59-71.
- Płużyczka M. (2015), *Tłumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe*. Warszawa: Studi@ Naukowe 30.
- Rodzoń J., Wojtanowicz P. (red.) (2010), *W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji podręcznika szkolnego*. Lublin: Lubelski Oddział PTG, Pracownia Dydaktyki Geografii, Instytut Nauk o Ziemi UMCS.
- Soluch P., Tarnowski A. (2013), *O metodologii badań eyetrackingowych* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 7, s. 115-134.
- Szupica-Pyrzanowska M. (2016), *Przetwarzanie fleksji języka angielskiego w czasie rzeczywistym – badanie eyetrackingowe* (w) „Lingwistyka Stosowana”, nr 20, s. 127-154.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. 2017, poz. 1189.
- Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2014, poz. 811.
- Zając M. (2015), *Glottodydaktyczna analiza platform internetowych „Duolingo” i „Memrise” z elementami badania okulograficznego*, praca licencjacka. Online: <https://www.researchgate.net/publication/304579147> [DW 14.11.2017].

NETOGRAFIA

<https://podreczniki.men.gov.pl/> [DW 05.08.2017].

<http://www.neurodevice.pl/pl/uslugi/eye-tracking> [DW 05.08.2017].

www.lelo.uw.edu.pl [DW 15.10.2017].

Wioletta Piegzik

Uniwersytet Szczeciński

wioletta.piegzik@usz.edu.pl

INTUICJA W UCZENIU SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Intuition in foreign language learning

The aim of this article is to present what the intuition is that occurs during communicative practice and gives us the immediate answer to different doubts and the immediate understanding of language structures without conscious reasoning and loading of the cognitive system.

In the first part, we analyze different concepts of language intuition presented in linguistic and foreign language acquisition. In the second part, a comparative analysis of automatic, controlled and intuitive processes is provided. We show that the distinction between operations that are automatic and those that are under control is a simplification and reduces the issue of foreign language acquisition. In the same part, we also argue for the use of intuition and suggest some indications favorable to implementation of this mental disposition.

Keywords: language intuition, mental disposition, automatic and controlled language operations, intuitive language operation, the fluency

Słowa kluczowe: intuicja językowa, dyspozycja mentalna, zachowania automatyczne vs zachowania kontrolowane, zachowania intuicyjne, biegłość w języku

1. Wprowadzenie

Literatura glottodydaktyczna wskazując na główny cel nauki języka obcego, wymienia przede wszystkim uzyskanie biegłości językowej i komunikacyjnej (ang. *fluency*), czyli najogólniej mówiąc, umiejętności sprawnego rozumienia i budowania różnego typu komunikatów językowych. Omawiając natomiast funkcje

poznawcze leżące u podstaw nabywania umiejętności sprawnego rozumienia i wyrażania znaczeń, wymienia pamięć, w tym głównie pamięć werbalną, uwagę, czasem także inteligencję. Rzadziej natomiast pojawia się refleksja nad zależnościami pomiędzy różnymi funkcjami poznawczymi, jak również refleksja nad tym, która funkcja poznawcza bierze główny udział w kształceniu biegłości językowej. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003, dalej: ESOKJ) przy opisie poszczególnych poziomów biegłości językowej wskazuje, że osoba posiadająca poziom biegłości C „potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach” (ESOKJ, 2003: 33). Mowa zatem o wysokiej operacyjności, wiedzy w działaniu, płynności, spontanicznych decyzjach językowych, choć także o działaniach szybkich, lecz mniej rutynowych, takich jak wskazane przez ESOKJ subtelne różnicowanie znaczeń, do których można z pewnością dodać twórcze zachowania językowe pojawiające się nagle podczas użycia języka czy też negocjowanie znaczeń w interakcji.

Dydaktyka językowa czerpiąca z podejścia poznawczego mówi o procesach automatycznych i kontrolowanych (np. Levelt, 1978; Favreau, Segalowitz, 1983; McLeod, McLaughlin, 1986; Dakowska, 2007; Wilczyńska, 2014). Dydaktycy odwołują się do dychotomii, zaproponowanej w latach 70. XX wieku przez Richarda Shiffrina i Waltera Schneidera (1977), a którą od tego czasu zajmuje się również amerykański psycholog i noblista Daniel Kahneman (2011), przedstawiając dwa sposoby myślenia, ukazane metaforycznie jako system szybki i wolny. Procesy wolne i kontrolowane wiążą się z pracą uwagi i świadomości, a w związku z tym z wysiłkiem i przeciążeniem kognitywnym, co w rezultacie spowalnia komunikację w J2. Procesy automatyczne zaś przebiegają na peryferiach albo poza kontrolą uwagi i świadomości, zapewniając działania językowe szybkie i nieprzeciążające systemu poznawczego.

Czy jednak uzyskanie biegłości językowej i komunikacyjnej jest głównie kwestią uruchomienia procesów automatycznych, wyuczenia i wprawy, które spowodowały utrwalenie w pamięci trwałej gotowych wzorów zdaniowych i schematów interpretacyjnych oraz interakcyjnych? Czy sprawność operacyjna w języku to wynik tylko lub przede wszystkim rutyny językowej? Można by przypuszczać, że nie lub przynajmniej nie do końca. Każdy język naturalny poza formami regularnymi w swoich podsystemach (fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym i leksykalnym) oraz np. frazemami przywoływanymi bezrefleksyjnie w określonych sytuacjach cechuje się właściwą sobie otwartością, tekstowością, zwaną także czasem produktywnością. Każdy język naturalny charakteryzuje również polisemia znaków, implikująca twórcze przesunięcia znaczeń. W każdym języku naturalnym obecne są idiomy, wyrażenia frazeologiczne, odstępstwa od reguł, czyli tzw. formy nieregularne, które nie podlegają gotowym

wzorcom językowym. Wyróżnienie intuicji językowej jako dyspozycji mentalnej umożliwiającej rozwikłać pojawiające się trudności językowe lub też zdolnej podejmować decyzje językowe w sposób szybki, spontaniczny, który nie obciąża systemu poznawczego, uważać należy za konieczne i wciąż niedostatecznie wyeksponowane na gruncie dydaktyki językowej. Utożsamianie intuicji językowej z procesami nieświadomymi, nieracjonalnymi i myśleniem automatycznym zaś – za fałszywe uproszczenie. Pomimo szeregu podobieństw pomiędzy działaniem intuicyjnym a nieświadomym czy automatycznym istnieją zasadnicze różnice, natomiast pomiędzy działaniami intuicyjnymi a świadomymi – co może zakrawać na paradoks – podobieństwa.

W pierwszej części artykułu zostaną przedstawione definicje pojęcia intuicji językowej obecne na gruncie językoznawstwa oraz dydaktyki językowej. Na podstawie przeprowadzonej analizy i wyłonionych cech konstytutywnych intuicji językowej zaproponowane będzie zestawienie ukazujące różnice pomiędzy działaniami intuicyjnymi, automatycznymi oraz kontrolowanymi, czyli świadomymi, co powinno przyczynić się do lepszego uchwycenia specyfiki intuicji językowej oraz wskazać na jej rolę w procesie uczenia się języka oraz komunikowania. W końcowej części pracy uwaga skupiona będzie na sposobie, w jaki działa intuicja językowa, tj. co sprzyja jej aktywności.

2. Czym jest intuicja językowa? Różne ujęcia zagadnienia

Przegląd różnych ujęć intuicji językowej warto rozpocząć od definicji obecnej w *Encyklopedii językoznawstwa ogólnego* (Polański, 2003), która z perspektywy niniejszych rozważań stanowi opracowanie najbardziej ogólne i w pewnym sensie także pogładowe. Ogólny charakter opracowania oznacza, że odnosi się ono do języka w ogóle, tzn. nie uwzględnia specyfiki, jaka istnieje pomiędzy jego akwizycją oraz użyciem w przypadku języka pierwszego (J1), języka drugiego (J2) lub kolejnego. Pomimo jednak braku takiego rozróżnienia, cechy przypisane intuicji, jak również to za pomocą jakiej kategorii nadrzędnej, czyli jakiego rodzaju najbliższego (łac. *res proxima*), została ona zdefiniowana na gruncie językoznawstwa ogólnego, wydają się istotne dla proponowanych rozważań glottodydaktycznych i stanowić mogą ogólne tło dla analiz bardziej szczegółowych. W *Encyklopedii* definiuje się zatem intuicję językową następująco:

znajomość języka charakteryzująca każdego spośród jego użytkowników i pozwalająca mu wydawać opinię o takich aspektach wypowiedzeń, jak ich poprawność (gramatyczność) i niepoprawność (niegramatyczność), sensowność i nonsensowność, synonimiczność i parafrazowalność (Polański, 2003: 261).

W proponowanym ujęciu intuicja językowa rozumiana jest jako wiedza, której przedmiotem jest język, a ściślej wypowiedzi w tym języku. Wiedza ta ma charakter powszechny, ponieważ cechuje każdego użytkownika języka oraz pełni funkcję oceniającą, gdyż pozwala orzekać na temat zbudowanych już wypowiedzi w kategoriach poprawności gramatycznej, sensowności logicznej, a także w zakresie synonimiczności oraz wszelkich przekształceń określanych jako parafrazowanie. Kazimierz Polański ogranicza jednak intuicję do działań receptywnych i samego orzekania o zbudowanych już wypowiedzeniach, pomijając fakt, że wypowiadając się, również korzystamy z odpowiedzi intuicji, czyli że intuicja odnosi się do działań nie tylko receptywnych, lecz także produktywnych. Nie wiadomo też, czy ocenianie wypowiedzi dotyczy wyłącznie wypowiedzi innych użytkowników języka, czy także własnych oraz jakie ewentualne korzyści mogą wynikać z takiego oceniania (np. świadome i racjonalne analizowanie i przetwarzanie danych językowych, uświadomienie sobie ukrytych w pamięci struktur zdaniowych oraz reguł morfosyntaktycznych dla zwiększenia poprawności i dbałości językowej).

Słownik dydaktyki języka francuskiego pod redakcją Jeana-Pierre'a Cuq'a (2003) pod hasłem „intuicja” zamieszcza następujące wyjaśnienie:

sposób rozumienia przebiegający globalnie i bez konieczności przeprowadzania analizy racjonalnej. Jest to natychmiastowe uchwycenie tego, co narzuca się umysłowi i co trudno jest wyjaśnić lub czym trudno jest podzielić się. Uczący się języka może w sposób całkowicie uzasadniony opierać się na swojej intuicji w rozwijaniu własnej kompetencji, podobnie jak językoznawca, który ucieka się do intuicji bez przerwy w celu określenia stopnia poprawności gramatycznej wypowiedzi językowych. Jednym z zadań nauczyciela jest wspieranie rozwoju intuicji nabywanego języka u uczącego się (Cuq, 2003: 141) (tłum. W. Piegzik).

W opracowaniu z zakresu dydaktyki języka francuskiego intuicja językowa najbliższa jest desygnatowi dyspozycji mentalnej, która pozwala osobie uczącej się objąć w sposób nagły i globalny dane zjawisko językowe. Intuicja jako dyspozycja mentalna posiada jednak dość specyficzny status, ponieważ dostarcza osobie odpowiedź na pojawiający się problem językowy, lecz nie daje możliwości wyjaśnienia, dlaczego proponowana odpowiedź jest poprawna, ani też nie daje możliwości przekazania drugiej osobie tej wiedzy. Przytoczona definicja ukazuje praktyczny charakter intuicji językowej, która działa szybko i sprawnie, tj. bez konieczności wykonywania czasochłonnnych oraz energochłonnnych analiz racjonalnych, jak również jej charakter powszechny, o którym pisze Polański, a który w ujęciu Cuq'a (2003) poszerzony zostaje do użycia języka obcego i każdego użytkownika języka, niezależnie od stopnia jego językowego zaawansowania. W ujęciu francuskiego dydaktyka intuicja stanowi element wspierający rozwój kompetencji językowej,

który powinien być przedmiotem troski nauczającego. Można więc przypuszczać, że praca nad rozwijaniem intuicji językowej pozwoli na rozwój strategii metakognitywnych dynamizujących proces uczenia się i nauczania.

Samir Bajrić (2005) – francuskojęzyczny językoznawca – definiuje intuicję językową jako:

mentalną zdolność użytkownika języka do uchwycenia struktur językowych, która poprzedza wyjaśnienia analityczne. W obrębie tego ogólnego pojęcia da się wyróżnić trzy podkategorie: intuicję wypowiedzeniową, heurystyczną i analogiczną.

Intuicja wypowiedzeniowa jest niejawną wiedzą językową odnoszącą się do mniej lub bardziej świadomych konstrukcji językowych. Przez większość czasu mamy wrażenie, że nasza myśl jest mało kierowana oraz że mówimy jakby w wyniku inercji mentalnej. Język „obliguje” nas do powiedzenia tego zamiast czegoś innego.

Intuicja heurystyczna to implicytne uchwycenie gramatyki, sposób przyswajania reguł języka bez ich weryfikowania. Bardzo często mamy wewnętrzne przekonanie, że dane zdanie jest gramatycznie poprawne lub przeciwnie – że jego poprawność gramatyczna jest dyskusyjna, nie mogąc powiedzieć dlaczego tak jest. „Intuicyjnie” dostrzegamy, że dana struktura składniowa i stosowność jej użycia odpowiadają specyfice języka.

Intuicja analogiczna stanowi kompetencję właściwą językoznawcom i nabywana jest wraz z czasem i doświadczeniem. Pozwala ona znaleźć w olbrzymiej liczbie przykładów szczególnie interesujące użycia mogące służyć analizie językowej. W przeciwieństwie do „zwykłego” użytkownika języka, językoznawca potrafi identyfikować, klasyfikować elementy języka, co w konsekwencji pozwala mu na rozpoznanie istotnego kryterium odnoszącego się do danej formy (Bajrić, 2005: 16) (tłum. W. Piegzik).

W cytowanej powyżej definicji Bajrić łączy intuicję ze zdolnością mentalną, choć także wiedzą językową. Intuicja pozwala użytkownikowi języka uchwycić struktury języka bez ich eksplicytnych wyjaśnień. Jest zatem taką właściwością umysłu, która wychwytyjąc zasady języka, wspiera równocześnie ich stosowanie w praktyce dyskursywnej oraz jest pomocna podczas orzekania o poprawności zbudowanych już wypowiedzi. Bajrić wskazuje zatem, że intuicja językowa odpowiedzialna jest za działania produktywne i receptywne. Podczas podejmowanych działań produktywnych pozwala ona użytkownikowi języka na skupienie się na treści, sprawiając, że używane formy są jakby niewidoczne lub transparentne. Użyte określenie „inercja”, czyli „bezwład”, oznacza, że podczas produkcji językowej formy same się narzucają i osoba pozostaje jakby bez kontroli nad nimi. Język lub szerzej kompetencja językowa, nad którą czuwa intuicja, działa szybko i w sposób mało uchwytny. Natomiast podczas działań receptywnych pozwala ona na orzekanie o zbudowanych wypowiedzeniach, odnoszenie

się do posiadanej już wiedzy, z której osoba nie do końca zdaje sobie sprawę, gdyż wcześniej jej nie weryfikowała. Intuicja językowa pełni więc funkcję wiedzy twórczą oraz oceniającą. Badacz wskazuje ponadto, że intuicja jest stopniowalna, ponieważ charakteryzuje osobę o niskiej kompetencji językowej oraz osobę, której kompetencja jest wysoka oraz która zajmuje się językiem profesjonalnie. Tej ostatniej przypisuje zresztą odrębną wiedzę i umiejętności, które nazywa intuicją analogiczną.

Analiza powyższych definicji pozwala stwierdzić, że pomimo wskazanych różnic w określeniu kategorii bardziej ogólnej/określeniu rodzaju najbliższego dla intuicji językowej, jak również postrzeganiu jej funkcji, istnieją elementy wspólne dla wszystkich ujęć. Po pierwsze, działa ona szybko i bez wysiłku, co stanowi wsparcie i fundament płynności językowej. Po drugie, w każdym omawianym ujęciu intuicja językowa jawi się jako bardzo osobiste i subiektywne doznanie, które przypomina poziom odczuć/doznań, który można określić jako „czuję”, „mam wrażenie” w przeciwieństwie do poziomu, który wyrazić można za pomocą czasownika „wiem”, „jestem świadomy/świadoma”, co z pewnością wpływa na trudności w badaniu i poznaniu intuicji. Po trzecie, intuicja jest dyspozycją lub też niejawną wiedzą językową, która charakteryzuje każdego użytkownika języka i która rozwija się wraz z jego doświadczeniem językowym. Jest więc ona immanentną właściwością umysłu użytkownika języka oraz stanowi rodzaj naturalnego uposażenia intelektualnego z tą różnicą, że jej stopień rozwoju jest różny u różnych osób-użytkowników języka.

W kolejnej części pracy przeanalizowana zostanie specyfika językowych zachowań intuicyjnych w konfrontacji z zachowaniami automatycznymi oraz kontrolowanymi. Proponowana analiza odnosi się do powszechnej w psychologii dychotomii poznania świadomego oraz nieświadomego.

3. Zachowania intuicyjne a zachowania automatyczne i kontrolowane

Opis i zestawienie zachowań automatycznych i kontrolowanych odnaleźć można w licznych opracowaniach z zakresu psychologii poznania (por. np. Maruszewski, 2001: 106). Jest to jednak podział zdecydowanie nieostry i mający charakter redukcjonistyczny, ponieważ w zachowaniach świadomych da się zaobserwować elementy wymykające się spod kontroli, natomiast w działaniach automatycznych widoczne są elementy świadome, takie jak np. świadomie wywołany stres związany z obecnością innych osób, których zadaniem jest ocenianie jakości wypowiedzi, co z pewnością nie sprzyja biegłości wykonywanej czynności. Intuicyjne zachowania językowe – stanowiące przedmiot niniejszych rozważań i będące efektem działania intuicji – nie wpisują się także w proponowaną w psychologii dychotomię. Pomimo podobieństw i różnic posiadają

one odrębną specyfikę oraz służą odrębnym celom. W tabeli 1 proponuje się ujęcie poszerzone: obok znanej powszechnie dychotomii, obejmującej zachowania automatyczne i kontrolowane, zostają umieszczone także zachowania intuicyjne.

Zachowania automatyczne	Zachowania intuicyjne	Zachowania kontrolowane
1) są szybkie	1) są szybkie	1) są wolne
2) są bezwysiłkowe, tj. przebiegają bez odczuwanego wysiłku poznawczego	2) są bezwysiłkowe, tj. przebiegają bez odczuwanego wysiłku poznawczego	2) przebiegają z odczuwanym wysiłkiem poznawczym
3) są nieświadome, tj. przebiegają bez udziału świadomości i zogniskowanej uwagi; uświadczenie ich przebiegu lub elementów konstytuujących spowalnia, a czasem nawet zaburza użycie	3) są nieświadome, tj. przebiegają bez udziału świadomości i zogniskowanej uwagi; uświadczenie danych z intuicji prowadzi do ujawnienia wiedzy i może być asumptem do refleksji oraz rozwoju świadomości metajęzykowej	3) są świadome, tj. przebiegają przy udziale woli i świadomości i zogniskowanej uwagi
4) są oparte na wyrazistych wzorcach językowych	4) są oparte na wyrazistych wzorcach językowych oraz kreują nowe użycia	4) są oparte na wyrazistych lub mało wyrazistych wzorcach językowych
5) obejmują proste procesy poznawcze, np. imitacja, repetycja wyuczonych wzorców językowych	5) obejmują proste i złożone procesy poznawcze: imitacja, repetycja, lecz także twórcza synteza	5) obejmują proste i złożone procesy poznawcze: imitacja, analiza, synteza
6) przebiegają równolegle: dają możliwość jednoczesnego działania na poziomie formy i treści	6) przebiegają równolegle i globalnie: możliwość nagłego uchwycenia formy i treści	6) przebiegają sekwencyjnie: utrudniona jest możliwość jednoczesnego działania na poziomie formy i treści
7) są niepodatne na wprowadzanie zmian, modyfikacji do zachowań językowych (obejmują zachowania sztywne, mało elastyczne)	7) wprowadzanie zmian nie jest konieczne, gdyż zachowania intuicyjne działają na zasadzie heurystyk	7) są podatne na wprowadzanie zmian, modyfikację zachowań językowych (zachowania elastyczne, podatne na modyfikację)
8) są nabywane wraz z czasem	8) są nabywane wraz z czasem oraz punktowo	8) są nabywane wraz z czasem oraz punktowo

Tabela 1: Zestawienie zachowań automatycznych, intuicyjnych oraz kontrolowanych (Źródło: opracowanie własne).

Jak wynika z zestawienia w tabeli 1, zachowania intuicyjne mają wiele cech zbliżonych z czynnościami automatycznymi (co z pewnością leży u podstaw wielu uproszczeń i prowadzi do ich mylnego utożsamiania), lecz jednocześnie także posiadają wiele cech różnych. Oba typy czynności są szybkie, bezwysiłkowe oraz

przebiegają poza świadomością i uwagą lub na ich peryferiach. Warto jednak zauważyć, że czynności automatyczne, aby móc przebiegać szybko i sprawnie, również bez obciążania systemu poznawczego, wymagają uprzednich wielokrotnych i najczęściej wiernych powtórzeń, a więc działań produktywnych podejmowanych przez osobę. Ich łatwość i szybkość wynika zatem z odbytej przez osobę praktyki opartej na powtórzeniach. Czynności intuicyjne natomiast swoją szybkość zawdzięczają „inteligentnemu odgadywaniu”, które narzuca się umysłowi użytkownika języka w wyniku uchwyconej przezeń reguły. W tym wypadku użytkownik języka bez świadomości użytej formy wyraża treść lub też rozumie sens wypowiedzi. Inteligentne odgadywanie nie jest, rzecz jasna, odgadywaniem przypadkowym, na tzw. chybił trafił, lecz opiera się na rozpoznanych nieświadomie strukturach morfosyntaktycznych czy też grupach wyrazowych, na które użytkownik języka był wyeksponowany, a więc na podstawie nie wykonanych przez niego powtórzeń, ale powtórzeń, które rozpoznał podczas ich używania przez innych użytkowników. Tak więc szybkość jest cechą wspólną, mimo to jej geneza znacznie się różni. W pierwszym wypadku jest to liczba powtórzeń, w drugim częstotliwość i liczba ekspozycji na daną formę języka.

Oba typy czynności nie obciążają uwagi oraz świadomości, lecz tu także zachodzi istotna różnica. W przypadku działań automatycznych ich uświadomienie wpływa na spowolnienie i utrudnienie komunikacji, czasem nawet na konieczność rozpoczęcia wypowiedzi od początku. W przypadku działań intuicyjnych ujawnienie w polu świadomości „podpowiedzi intuicji” oznacza, iż wiedza posiadająca do tej pory formę niejawną (ang. *tacit knowledge*) staje się wiedzą jawną i mogącą dzięki temu podlegać transformacjom oraz refleksjom. Stać się ona także może asumptem do rozwoju świadomości metajęzykowej. Nierzadko bowiem osoba jest zaskoczona tym, co podsunęła jej intuicja i zaczyna analizować ową podpowiedź, mając pełną świadomość zarówno uzyskanej odpowiedzi, jak i procesu weryfikacji tej podpowiedzi.

Czynności automatyczne i kontrolowane oparte są na typowości lub wyrazistości tak w zakresie tworzenia i rozpoznawania struktur zdaniowych, jak i rozpoznawania oraz generowania sensu. Inaczej mówiąc, mowa tu o dostępności różnych kategorii językowych dla działań automatycznych i intuicyjnych. Kategorie typowe i regularne są bardziej dostępne, tj. mają większą moc i przejrzystość dla przetwarzania, które przebiega poza świadomością lub na jej obrzeżach, niż kategorie mniej typowe i mniej wyraziste, czyli w praktyce bardziej złożone i rzadziej używane w dyskursie codziennym (por. Lewandowska-Tomaszczyk, 2010: 45-46). Zachowania intuicyjne jednak – w przeciwieństwie do działań zautomatyzowanych – mogą także mieć dostęp do kategorii mniej wyrazistych i mniej uwytłaczonych. Mowa tu o językowych zachowaniach intuicyjnych kreujących nowe użycia, zachowaniach wychodzących poza poznane kategorie

językowe, a ujawniających się podczas produkcji językowej. W literaturze mówi się o intuicji twórczej, czyli dyspozycji mentalnej opartej na dywergencji, niezależności od pola, wysokiej wrażliwości i otwartości (zob. np. Nęcka, 2001; Nosal, 2007; Blachowska-Szmigiel, 2008). Osoby takie potrafią, dysponując olbrzymią ilością danych z minionych doświadczeń, niezwykle szybko dokonywać na nich wszelkiego typu operacji, przetwarzać je i integrować, tworząc nowe i często zdumiewające siłą oryginalności i trafności kolokacje. Do grupy tej należą przede wszystkim poeci, pisarze, dziennikarze i językoznawcy. W tym sensie intuicja działająca na poziomie typowych egzemplarzy jest cechą każdego użytkownika języka i nabywana jest wraz z językiem drogą mniej lub bardziej świadomych obserwacji i użyć. Intuicja działająca na poziomie nietypowych egzemplarzy/użyć stanowi dyspozycję mentalną właściwą bardziej doświadczonym użytkownikom języka. W związku z tym działania intuicyjne i automatyczne oparte na wyrazistych kategoriach wiążą się z procesami poznawczymi niższego rzędu, a więc imitacją i repetycją. Działania intuicyjne kreujące nowe użycia dotyczą operacji bardziej złożonych, a więc np. twórczej syntezy.

Innym elementem wspólnym dla omawianych obu grup czynności jest możliwość równoległego przetwarzania formy i treści. Przy czym znów podczas działań automatycznych jednoczesne sprawowanie kontroli nad formą i treścią wynika z wielokrotnych powtórzeń/użyć formy. W przypadku działań intuicyjnych jednoczesne czuwanie nad formą i treścią wynika z globalności myślenia, które wychwytuje formę podczas odczytywania sensu lub generuje formę podczas wyrażania znaczenia.

Do istotnych różnic rozpoznanych podczas analizy porównawczej omawianych czynności należy ich różna podatność na zmiany lub wszelkie modyfikacje – cecha, którą określamy jako giętkość (ang. *flexibility*). Czynności automatyczne są sztywne i wprowadzanie zmian jest bardzo trudne lub czasem nawet niemożliwe. Próba włączenia elementów nowych kończy się najczęściej przerwaniem płynności wypowiedzi i odczuwanymi zaburzeniami w zakresie jakości. Czynności intuicyjne natomiast z powodu sposobu, w jaki działają, oparty głównie na heurystykach, czyli skrótach myślowych ujawniających się podczas rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, stanowią działania cechujące się wielką otwartością, giętkością, lecz także w związku z tym z małym stopniem uchwytności, a co za tym idzie – sterowalności w oczekiwanym przez osobę kierunku.

Warto również zauważyć, że o ile kształcenie językowych zachowań automatycznych wymaga czasu i doświadczenia, o tyle rozwijanie zachowań intuicyjnych w języku, obok niezbędnego doświadczenia w języku, przebiega punktowo. W tym sensie zachowania intuicyjne przypominają zachowania świadome, które mogą być rozwijane w trakcie jednorazowych zadań, podczas

których osoba w sposób niemal punktowy zdaje sobie sprawę z danego zjawiska językowego lub komunikacyjnego. Oznacza to, że np. jednorazowy udział w wykonaniu zadania w grupie przy zaangażowanej świadomości oraz uwadze ma wpływ na spostrzeżenie, w jaki sposób inni wyrażają swoją niezgodę i negocjują treść. Owo zauważenie oznacza zrozumienie, które jest swoistego rodzaju odkryciem mogącym służyć praktyce. Podobnie rzecz ma się z uświadomieniem sobie danych z intuicji. Ich obecność w polu świadomości oraz uwagi, mająca charakter jednorazowy i punktowy, może stać się momentem, w którym osoba nagle zaczyna sobie zdawać sprawę, rozumieć, dlaczego taka struktura, a nie inna jest poprawna.

Z podanego wyżej zestawienia wynikać również może, iż intuicja językowa, generując określone zachowania językowe, z pewnością nie jest tożsama z automatyzacją wiedzy językowej, lecz raczej sytuuje się ona na kontinuum zachowań nieświadomych i świadomych oraz dzięki swojej właściwości opartej na kreowaniu nowych użycy wychodzi poza nią. Jej kierunek działania określany metaforycznie jako dół–góra sprawia, że zaskakiwani jesteśmy wynikami pracy intuicji oraz że jest prawdopodobne, iż stanowić ona może w związku z tym wyższą formę inteligencji będącą w stanie stawiać czoła różnego typu zadaniom językowym: od użycia oraz rozumienia prostych i typowych form językowych do budowania i rozumienia form złożonych, nowych i oryginalnych. Działając szybko i pokonując myślenie analityczne i sekwencyjne, może ona pełnić ważną funkcję w rozwijaniu kompetencji językowej, a zwłaszcza płynności budowania i rozumienia wypowiedzi językowych. Pod tym też względem intuicja językowa stanowić może nowy trop w badaniach glottodydaktycznych. Trop ten może wydawać się tym bardziej cenny, iż „glottodydaktyka nie uporała się do tej pory z problemem nabywania płynności (*fluency*) w posługiwaniu się językiem obcym” (Niżegorodcew, 2007: 57). Wciąż najbardziej ewidentne zdaje się coraz lepsze zautomatyzowanie wiedzy językowej.

W kolejnej części pracy wskazane zostaną czynniki mogące wspierać działanie intuicji językowej odpowiedzialnej zarówno za zachowania szybkie, jak i kreatywne. Perspektywą odniesienia będą prace psychologiczne.

4. Kiedy działa intuicja językowa? Czynniki wspierające intuicję

O ile osoba/użytkownik języka potrafi w miarę satysfakcjonująco kierować swoim myśleniem analitycznym, tj. wywołać zachowania, nad którymi sprawuje kontrolę poznawczą (np. poszukiwać w tekstach różnych użycy czasu przeszłego i wyciągać wnioski z uzyskanych danych), o tyle, jak można było zauważyć z wcześniejszych analiz, nie jest w stanie wywołać na swoje życzenie aktywności intuicji. Intuicja umyka działaniu wolitywnemu i kontroli. Jej aktywność jest

o wiele bardziej mimowolna, bezwiedna i przebiegająca poza obszarem poznawczej uwagi. Kahneman (2011) w pracy na temat myślenia szybkiego i wolnego wskazuje jednak, że działanie intuicji i twórcze myślenie można w pewien sposób stymulować, ponieważ intuicja oraz zdolności kreatywne stanowią dyspozycje, które rozwijają się przez całe życie człowieka. Kategorią zaproponowaną w tym zakresie przez Kahnemana jest łatwość poznawcza (ang. *cognitive ease*). Łatwość poznawcza stanowi subiektywny stan umysłu, na który składają się następujące elementy: doświadczenia powtarzające się, przejrzysta szata graficzna, utorowana idea i dobry nastrój (Kahneman, 2011: 83). Powtarzające się doświadczenia sprawiają, że umysł odnajduje i wychwytuje powtarzające się zasady, reguły, ciągi wyrazowe (ang. *lexical chunks*), łączy słowa i desygnaty. Czyni to jednak poza polem świadomości, co oznacza, że osoba nie ma kontroli nad przebiegiem tego procesu i, co się z tym wiąże, także nie ma wiedzy o tym, co wie. Przykład najbardziej ewidentny stanowi czteroletnie dziecko, które stosuje zasady języka, lecz zupełnie nic o nich nie wie, lub osoba dorosła, która nabyła język, obcując z różnymi użytkownikami języka w kraju, w którym mówi się tym językiem. Powtarzające się doświadczenia, tj. obcowanie z tymi samymi danymi językowymi (najlepiej aby były wyeksponowane graficznie lub bardzo wyraźnie wymawiane także z towarzyszącymi im gestami), sprawiają, że umysł poza ich przetwarzaniem nabiera również poczucia bezpieczeństwa. Zdaniem Kahnemana (tamże: 85) czytając słowo oglądane już wcześniej (nawet w języku całkowicie nieznanym), osoba doświadcza większej łatwości poznawczej, a łatwość wyzwala przyjemne poczucie znajomości. Twierdzenie to poświadcza znana w psychologii teoria zwana efektem czystej ekspozycji (ang. *mere exposure effect*) autorstwa Roberta Zajonca, w myśl której powtarzający się arbitralny bodziec wywołuje wytłumienie początkowego lęku związanego z nieznanym, w efekcie czego zaczyna rodzić się sympatia poznawcza. Efekt czystej ekspozycji jest niezależny od świadomości i zachodzi również wtedy, kiedy pokazywane obrazy czy słowa ukazywane są tak szybko, że osoby nie są w stanie zorientować się, iż coś widziały. Jednak, jak się okazuje, ich szybkie myślenie reaguje na nie, czego dowodem jest odczuwana łatwość ich zapamiętania oraz np. zmiany w napięciu ciała związane z przetwarzaniem przeduwagowym (por. także Maruszewski, 2011). Odczuwana świadomie lub nieświadomie znajomość danych hamuje lęk, stres, niepokój, wyzwala łatwowierność, brak czujności, podejrzliwości, a w efekcie aktywność intuicji i kreatywnego myślenia. Toruje to drogę do kreatywnego użycia języka. Z badań Kahnemana (2011) wynika, że istnieje istotna korelacja pomiędzy cytowanymi przyczynami łatwości poznawczej a jej skutkami, czyli uczuciem znajomości, prawdziwości, przyjemności i łatwości. Kiedy osoba pozostaje w stanie łatwości poznawczej, ma także prawdopodobnie dobry nastrój, wierzy w to, co słyszy, i ufa własnej intuicji.

Jest zatem prawdopodobne, że intuicja wymaga wyrazistych i licznych bodźców językowych pojawiających się w atmosferze braku stresu i napięcia, powtarzalności tych bodźców i okazji do swobodnych i nieobciążonych ciągłą korektą użyć.

Kategoria łatwości poznawczej odniesiona do nauczania/uczenia się J2 przypomina po raz kolejny o roli częstego i systematycznego kontaktu z nabywanym językiem (wzmoczona ekspozycja na język), wyzwalań pozytywnych odczuć związanych z poczuciem bezpieczeństwa i ufności we własne możliwości, jak również wzbogacania danych językowych polegającego na wprowadzaniu modyfikacji typograficznych (pogrubienia, kursywa, użycie innego koloru) oraz modyfikacji wokalnych (por. hipoteza wzbogacenia danych językowych Sharwoda-Smidta, 1991, ang. input enhancement). Rzecz jasna, propozycje te nie rozwiązują ostatecznie problemu zarządzania intuicją w taki sposób, w jaki potrafimy zarządzać własną uwagą czy świadomością, ani też nie proponują konkretnych rozwiązań w naszym polu badawczym. Ich siła wynika jednak z faktu, że nie wszystkimi procesami poznawczymi można dowolnie sterować i sprawować nad nimi całkowitą kontrolę oraz że nie sposób oddzielać doświadczanych odczuć (ufność, bezpieczeństwo, łatwowierność) od dyspozycji mentalnych odpowiedzialnych za przetwarzanie danych docierających do umysłu.

5. Wnioski końcowe

Koncepcja intuicji językowej jako dyspozycji mentalnej, która pozwala użytkownikowi języka uchwycić struktury języka bez ich analitycznych wyjaśnień, a także generować szybko i sprawnie stosowne zachowania językowe oraz oceniać wyprodukowane wypowiedzi, wydaje się wnosić do złożonego procesu akwizycji języka obcego nowe i mało wyeksplorowane aspekty. Klasyczny podział na zachowania automatyczne i kontrolowane, obecny w psychologii oraz zaadaptowany do dydaktyki językowej, uznać należy za uproszczenie, które nie wyjaśnia satysfakcjonująco procesu uczenia się języka ani nabywania w nim sprawności¹. Nie da się sprowadzić wszystkich ludzkich zachowań językowych do behawioralnych automatyzmów, mogących przypominać instynkt ani też tylko do zrjonalizowanych zachowań opartych na logice: przyczyna–skutek. Językowe zachowania intuicyjne pomimo szeregu podobieństw do zachowań automatycznych oparte są na innych mechanizmach oraz mają różną genezę,

¹ Psychologia bardzo często opiera się na przeciwieństwach. Genotyp czy fenotyp? Kultura czy natura? Wychowanie czy dziedziczenie? Świadomość czy nieświadomość? Rozum czy uczucia? Z pewnością wskazane alternatywy to uproszczenia, które, jak zauważa Wiesław Łukaszewski, psycholog osobowości, stanowią pułapki intelektualne, które psychologowie zastawiają na siebie samych i nagminnie w nie wpadają (por. Łukaszewski, 2017).

a w związku z tym cechują się własną specyfiką. Utożsamianie obu grup zachowań uznać należy za niezgodne z prawdą i redukcjonistyczne. Podobnie jest z określaniem zachowań intuicyjnych jako nieracjonalnych: pomijanie analitycznej sekwencji linearnej w dochodzeniu do wniosku dowodzi raczej nadzwyczajnej zdolności intuicji niż jej nieracjonalności. W tym też zakresie intuicja stanowić może zdolność czy dyspozycję mentalną, którą proponuje się nazywać jako metaracjonalną (Stróżewski, 1994), czyli taką, która dochodzi do wniosków, wychodząc poza tradycyjne mechanizmy myślenia linearnego, dostarczając treści zgodnych z rozumem.

O ile wskazanie na intuicję i jej rolę w procesie akwizycji języka jest wciąż rzadkie, a owa mała popularność wynikać może z trudności empirycznych w uchwyceniu intuicji, o tyle obecność i rola omawianej dyspozycji mentalnej w naukach kognitywnych, naukach o poznaniu, filozofii nauki czy też szeroko pojętej epistemologii są bardzo mocno ugruntowane. Według Aliny Motyckiej intuicję docenili praktycznie wszyscy wybitni myśliciele „od Platona do Husserla” (Motycka, 2005: 352), a przyznali się do niej liczni uczeni i twórcy kultur (np. Einstein, Tesla). Czesław Nosal zauważa, że „Obecnie nie do utrzymania jest stanowisko marginalizujące rolę intuicji w ogólnej strukturze dyspozycji mentalnych lub sprowadzające ją do zdolności specjalnej” (Nosal, 2008: 441). Zasygnalizowane tendencje do wąskiego postrzegania intuicji w opozycji do świadomości czy inteligencji są mało obiecujące i nawiązują raczej do ujęć badających zdolności „zamknięte w sobie”, podobnie jak tendencje do wyjaśniania akwizycji języka i uzyskiwania płynności wypowiedzi w tym języku na podstawie czynności automatycznych i świadomych, pamięci roboczej czy inteligencji werbalnej. Zwrócenie uwagi na intuicję uznać należy za ważny trop, zaś jej komplementarność z inteligencją, pamięcią i świadomością za niezbędny element badawczy w uchwyceniu zagadkowości i pełni intuicji. Jest jeszcze w tej kwestii wiele do zbadania.

BIBLIOGRAFIA

- Bajrić S. (2005), *Question d'intuition* (w) „Langue française. La langue française au prisme de la psychomécanique du langage. Héritages, hypothèse et controverses”, nr 147, s. 7-18. Online: http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2005_num_147_1_6860 [DW 30.10.2017].
- Blachowska-Szmigiel M. (2008), *Schematy umysłowe a rozwijanie twórczych wypowiedzi opisowo-narracyjnych na zajęciach z języka obcego* (w) Jodłowiec M. (red.), *Nowe perspektywy nauczania języków obcych*. Seria „Język a komunikacja” 20. Kraków: Tertium, s. 17-24.

- Cuq J.-P. (red.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Cle International.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: nauczanie, uczenie się, ocenianie* (2003). Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Degalowicz N.S., Favreau M. (1983), *Automatic and controlled processes in the firsthand second-language reading affluent bilinguals* (w) „Memory & Cognition”, nr 11(6), s. 565-574
- Kahneman D. (2011), *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, tłum. P. Szymczak, Poznań: Media Rodzina.
- Lewandowska-Tomaszczyk B. (2010), *Introspekcja i intuicja w uczeniu się kategorii językowych* (w) Nijakowska J. (red.), *Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. Kraków: Tertium, s. 41-74.
- Levelt W.J.M. (1978), *Skill theory and language teaching* (w) „Studies in Second Language Acquisition”, nr 1, s. 53-68.
- Łukaszewski W. (2017), *Umysł* (w) „Charaktery”, nr 6, s. 3.
- Maruszewski T. (2001), *Psychologia poznania. Sposoby poznania i rozumienia siebie i świata*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McLeod B., Laughlin B. (1986), *Restructuring or automaticity?* (w) „Language Learning”, nr 36, s. 109-123.
- Motycka A. (2005), *Rozum i intuicja w nauce. Zbiór rozpraw i szkiców filozoficznych*. Warszawa: Eneteia.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Niżegorodcew A. (2007), *Uwaga w procesie nauki języka obcego* (w) Majer J., Nijakowska J. (red.), *Język – poznanie – zachowanie. Studia nad psycholingwistycznymi aspektami przyswajania języka*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, s. 52-67.
- Nosal Cz. (2007), *Psychologia poznania naukowego-umysłu i problemy* (w) „Nauka”, nr 2, s. 57-76.
- Nosal Cz. (2008), *Inteligencja i intuicja. Komplementarność w strukturze zdolności umysłowych* (w) Brzeziński J., Cierpiątkowska L. (red.), *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki*. Sopot, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 439-455.
- Polański K. (red.) (2003), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Ossolineum.
- Shiffrin R.M., Schneider W. (1977), *Controlled and automatic human information processing: II Perceptual learning, automatic attending, and a general theory* (w) „Psychology Review”, nr 84, s. 127-190.

- Sharwood-Smith M. (1991), *Speaking to Many Minds: On the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner* (w) „Second Language Research”, nr 7, s. 118-132.
- Stróżewski W. (1994), *Istnienie i sens*. Kraków: Znak.
- Wilczyńska W. (2014), *Myślenie automatyczne a myślenie refleksyjne, czyli o podejmowaniu decyzji językowych w J2* (w) Baran-Łucarz M. (red.), *Refleksja w uczeniu się języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 173-190.

Czesław Kiński

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

ckinski@wp.pl

Jacek Łagun

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

izobo@poczta.onet.pl

**NIHIL NOVI – CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED
LEARNING IN *ENGLAND AND THE ENGLISH* BY WŁADYSŁAW
KOSPOTH-PAWŁOWSKI**

Abstract

The article presents the language coursebook entitled *England and the English* by Władysław Kospoth-Pawłowski, published in Poland in 1930. Written a long time before the emergence and development of Content and Language Integrated Learning, the book may be perceived as original, innovative and ahead of its times in terms of the methodology applied. Several references to subsequent educational theories are made to emphasize the originality and the unique, modern nature of the book.

Keywords: CLIL, innovation, FLT materials

Słowa kluczowe: CLIL, innowacja, materiały do nauczania języka obcego

It was September 1989. A group of 15-year-old people entered their first English class. Before YouTube, Netflix, Facebook or even the Internet itself, English classes were their opportunity to learn the language that could one day help them go abroad and talk to people from other countries. Their student books were like windows allowing them to see tidbits of the Western world. They sat down and opened their windows only to find out homogenous texts about

the Wilsons – an ordinary, humdrum British family. The initial excitement dissipated with every black and white page they turned.

The abovementioned anecdote may seem to be a figment of one's imagination, but in fact it is the shared memory of the authors of this article. When we began our language education in secondary school, there was a rather limited choice of language coursebooks aimed at students of that age. All the grammar and vocabulary practice was impersonal, repetitive and clearly reflected the behavioural views and tendencies prevailing in education at that time. Despite the fact that towards the end of the previous century there appeared a wider selection of language textbooks, a vast majority of those followed the same methodology, providing prompts that were meant to elicit a specific response. Such an approach did not offer much in terms of student interest and involvement, nor did it provide opportunities for personalizing language input, which seems to be the cornerstone of any modern foreign language teaching methodology. Needless to say, any affective factor was missing from those language materials, as students were not meant to interact with the content on an emotional-cognitive basis, but respond to the given stimulus.

1. Emergence and development of CLIL – Content and Language Integrated Learning

In this kind of methodological milieu, it seemed far from surprising that change was necessary, and a large number of teachers welcomed the introduction of CLIL, which can be understood as using a foreign language to teach other subjects, such as science, geography or history. It may be postulated that such an approach had existed long before it was formally introduced into mainstream FLT, as humankind had long used language as a means to communicate between cultures. Nevertheless, the person to be credited for defining CLIL is David Marsh of University of Jyväskylä, Finland, who described it in the following manner: "CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content and the simultaneous learning of a foreign language (2002: 2)."

It has to be emphasized that CLIL has evolved to be an umbrella term describing situations where the language taught serves as a means of communication and not as an end in itself. From the learner's perspective, what they are studying is therefore a specific blend of culture and language, and the primary aim is to find out about the world using a foreign language. In addition, it has to be remembered that in many modern methodologies the cultural content does not always have to be related to the countries where the learned language is originally used. Therefore, a student learning English may have to deal with texts that do not refer to the Anglo-Saxon world and

may be exposed to texts about life in Latin America, for instance. One of the strongest arguments for incorporating CLIL in the classroom is the feedback effect that it creates with the language taught: by becoming interested in the topic of the lesson, the student realizes that they need appropriate and sufficient linguistic resources to understand and express ideas about it.

Since its emergence in the mid 1990s, CLIL has become part of a number of mainstream FLT curricula, such as:

- Foreign Languages as a Medium of Education
- English Across the Curriculum
- Bilingual Integration of Languages and Disciplines
- Teaching Content Through English
- Teaching English Through Content

In addition, CLIL has found its way into most modern language coursebooks available, and it might be hypothesized that a large number of teachers employ it in their daily practice even though they may not always be fully aware of the fact. Bearing in mind the tedious and mundane nature of language materials based on behaviourist principles, CLIL appears to have brought a substantial development into methodologies that stress the constructivist beliefs about content relevance, making meaning and constructing one's own world by relating the new material to one's own experience.

2. *England and the English* – basic information

Nevertheless, as we have already stated, CLIL has been present in foreign language teaching for years, albeit without being named CLIL. We would like to present the book titled *England and the English*, published in 1930 and written by Władysław Kospoth-Pawłowski, who based his didactic approach on introducing the student to the British culture and literature. Learning the syntax and lexis was an important, yet not the focal, point in the curriculum. It can be clearly observed in the table of contents comprised of 87 reading pieces which serve as the basis for further discussion incorporating comparison of Polish and English culture and literature and language study. To stress the fact that the language book was culture- and literature-oriented, we would like to point out that only 23 of these texts are accompanied by further grammar analysis and explanation. The course book was published with secondary school students in mind, i.e. young people aged between 14–19. Additionally, the students were expected to be at a certain level of English language proficiency rather than novices to language education.

3. Władysław Kospoth-Pawłowski – a biographical note

According to Mirosława Podhajecka, Władysław Kospoth-Pawłowski was born in 1894 in Poland to a family of Polish landowners and traders. It is believed that his ancestors can be traced back to nobility of Saxonian origins – the Kospoths, and Władysław was the only member of his family to use this name. He began his academic education at the Faculty of Philology at the University of Berlin but his studies were interrupted by World War I, in which he fought as a Prussian citizen.

After the war his family assumed Polish nationality and Kospoth-Pawłowski continued his career in military partaking in combat against the Red Army in 1920. Although it cannot be supported by conclusive evidence, it is probable that he decided to continue his academic development in Berlin and Poitiers in 1922. In 1926, he commenced working as a teacher of languages in Vilnius and in 1930 he issued *England and the English*. Apart from being a teacher, Kospoth-Pawłowski was also a vehement adherent of Basic¹ English, which resulted in his involvement in the production of the Basic English-Polish Dictionary in 1933.

In 1939 he was arrested by the NKVD and remained imprisoned until 1941 when Germans invaded Russia and managed to take control of Vilnius. Unfortunately, the Red Army regained the power and control over the city in 1944, which led to another apprehension of Kospoth-Pawłowski in 1945. He was charged with espionage and sentenced to 5 years in a labour camp. He did not serve the sentence as he was put on trial again. Tragically, he died in a prison in Moscow on 26 February in 1946 (Podhajecka, 2016: 371-374).

Having provided somewhat scant historical background for Kospoth-Pawłowski's educational endeavours, in the subsequent parts of our article we would like to provide examples of CLIL and reference to the students' world, deep processing of the language to be learnt from the texts included in the book (See: Gallo, Meadow, Johnson, 2008), and elements of inductive or slightly proleptic language instruction.

4. Examples of CLIL and reference to the students' world

The following exercise clearly focuses on exploiting the potential provided by a text describing the geographical features of the United Kingdom. Not only are the students taught facts about England, but they are also required to apply and, simultaneously, consolidate their knowledge while comparing England to

¹ Basic is an acronym for British American Scientific International and Commercial. Basic English was a language created and developed by Charles Kay Ogden in cooperation with Ivon Armstrong Richards (Podhajecka, 2016: 374-376).

Poland (point b). The exercise also supplies the students with an opportunity to revise and remember the newly-acquired structures in their own text about Poland (point a). Additionally, points d-e are exercises in independent critical thinking.

Exercise. a) Give a similar comparative description of Poland's geographical situation, and draw a map to illustrate your answer. Then describe, with the aid of your atlas, the outlines of West – and East-Borderland, Little Poland (so-called Galicia) Upper Silesia, Pomerania and the other parts of Poland. Don't forget Poland's famous 60-mile corridor which leads to the free City of Danzig at the mouth of the Vistula. Point out their peculiar character and mention the neighbouring frontier countries as Germany, Prussia, Lithuania, Latvia, Soviet Russia, Romania, and Bohemia (Tschechoslovakia).

b) In what lies the striking difference between England and Poland? (Island and continent. Hence Poland a continental power whereas England a naval one).

c) What is the chief employment of the Polish people?

d) Is Poland also a sea-faring nation? Where are Poland's seaport towns situated? (Baltic-Sea).

e) Do you know why the names of so many English towns end with "mouth", like Plymouth, Yarmouth, Falmouth etc?

(Kospoth-Pawłowski, 1930: 8)

Another specimen of practice allowing students to incorporate new knowledge into what they already are aware of is the exercise below, in which students are instructed to write a comparative essay and prompted to form a comprehensive assessment of the similarities and divergences between the life of a British student attending a boarding school and one from Poland. Obviously, apart from having an opportunity to employ the lexis and grammar structures from the original text, students need to conduct a cross-cultural analysis of the situation and present the results thereof.

Composition (*for homework*). Compare the life of a public-school boy in England to the life of a Polish boarder. Has a Polish boy a private bed-room? Where does he eat? sleep? work? May he go out alone? What are his working hours? What about his play-time? What are the punishments in Polish schools. What do you think of corporal punishment?

(Kospoth-Pawłowski, 1930: 62)

5. Examples of exercises utilising deep processing of the language

In the exercise below, students are expected to work with the target vocabulary in numerous manners which are aimed at anchoring it as a result of involving their brains in deep processing. In parts 1 and 2, the lexis is found in

context and the students' attention is drawn to it. Then, in part 4 lexical items to do with memory are associated with ones to do with purchasing. Finally, the poem is to be re-written as prose and that is supposed to be proceeded by translation into students' native language. Both of these activities allow the student to process the target lexis again, each time in a different linguistic setting.

- Exercise. 1. Write out the line which suggests that Adelaide was a forgetful girl.
2. Choose all the words which describe Memory.
3. What words or phrases suggest movement?
4. Write out words which show that Memory cannot be bought.
5. Write out a line which suggests difficulty.
6. Give a prose version of this poem, then translate it into Polish.

(Kospoth-Pawłowski, 1930: 60)

Similarly, in the successive exercises students are instructed to process the information from the reading text and continue with their own language production founded on the linguistic input from the text. Additionally, Kospoth-Pawłowski provides students with yet another opportunity for rooting their knowledge in the world they know and are familiar with.

Summary (Revision)

1. From the precedent extracts and poems write your own story of "Country Life".
2. Write a comparison between country life and town life (in summer and in winter). State which you prefer and why.

(Kospoth-Pawłowski, 1930: 98)

Finally, the ensuing series of exercises encourage deep processing of the text at its finest as the author of the book provides students with an extensive variety of divergent approaches to working with one text. First, students are taught understanding the meaning of lexical items from the context. Then, they analyse word formation rules for several rather complex vocabulary items. This, in turn, is followed by practice in punctuation and a discussion of points which students perceive as doubtful. After that, students are required to mediate between first and third person narration, become involved in register transfer, employ reported speech, study the utilisation of conjunctions and desynthesise complex sentences, which is aimed at prompting students' analysis of how to generate the aforementioned.

- Exercise. 1. Read the whole passage silently and study the meanings of the words unknown to you.

2. Analyse the formation of these words: *degenerate, admire, recollect, amicably, judiciously, responsibility, exit, conversation, ennobling, conferred*.

3. Paragraph 1:

- a) Write it from dictation (the teacher giving the full-stops only).
- b) Punctuate it, and then test the accuracy of your punctuation by reading the passage aloud. Discuss doubtful “stops” with your teacher.

4. Paragraph 2:

- a) Write this paragraph in the first person. Observe carefully the proper sequence of tenses.
- b) There are four sentences here. Re-write the third in as simple language as you can.

5. Paragraph 3:

- a) Write the first sentence in indirect or reported speech, introducing the report with the words “he said that”...
- b) Re-write the whole paragraph in “simple” sentences. How many are there?
- c) You will observe that the original paragraph consists of four sentences. Study them and note the conjunctions. Now try and arrange your “simple” sentences in (b) so as to form all four sentences. Compare your four with the original four.

(Kospoth-Pawłowski, 1930:106)

6. Examples of prolepsis/inductive teaching

Apart from the exercise aimed at an analysis of English word formation that has already been demonstrated in the paragraph above, we would also like to supply one more activity from *England and the English*, which is evidence to the claim of the book’s innovative nature. In the practical exercise below, students are guided with questions in their examination of specimens of the employment of adverbs of manner, possessive pronouns and adjectives, and their utilisation. This approach, regarded as norm in today’s didactics of a foreign language, was rather unorthodox at that time and remained as such for numerous years in which deductive instruction and the grammar translation method prevailed. Notwithstanding the above, we need to stress that prolepsis and inductive teaching did not dominate Kospoth-Pawłowski’s approach to language education and should be perceived as foreshadowing the methodological tendencies of modern times.

Practical exercise. How do you form adverbs of manner? – Give several examples. – What are the possessive pronouns in English? What are the possessive adjectives? How do they agree? In what cases do you use them? Draw your examples from the preceding reading pieces.

(Kospoth-Pawłowski, 1930: 94)

To recapitulate, the above samples are but a few examples of the quite unconventional and undeniably pioneering approach to teaching English. Abundant activities that can be encountered in *England and the English* could be taken from the coursebook and transferred to any modern CLIL-oriented student book.

7. *England and the English* within the framework of subsequent educational theories

Largely forgotten for a substantial period of time, Kospoth-Pawłowski's coursebook seems to have shared the fate of a great pedagogical innovator of the time – Lev Vygotski, whose writings were rediscovered in the 1950s and popularized in the 1960s. Interestingly, one can observe certain similarities between the methodology of the book and Vygotski's framework.

With regard to its methodology, Kospoth-Pawłowski's coursebook appears to be in keeping with Vygotski's *mediated activity* framework. As education consists of mediating meaning between the teacher and the student, one has to bear in mind two possible implications: first, one has to understand the social role of learning, which precedes the individual role of the process. As expressed by Vygotski, every function in the child's cultural development appears twice: first, on a social level, and later on the individual level; first, between people (*interpsychological*) and the inside the child (*intrapsychological*) (1978: 57). Second, one has to consider the role of the teacher as the mediator of meaning or content, the purpose of the process being to guide the learner to a new level of understanding or knowledge.

The object of mediation should be placed within an area that Vygotski called the zone of proximal development (ZPD), which he defined in the following way:

[...] the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (1978: 86).

To put it differently, the ZPD stands for a level which is outside the learner's present level of competence, but may be achieved with appropriate mediation.

Furthermore, it cannot be denied that *England and the English* presents the learner with substantial cognitive challenge, not only in terms of studying a new language, but also acquiring a vast amount of knowledge about culture-related issues. By encouraging the learner to relate the new content to what is already familiar to them, the coursebook seems to be in line with the Piagetian concept of equilibration, that is balancing what is known and what is being experienced and engaging the mind in constant interaction with the environment

(Williams, Burden, 1997). In addition, the teacher does not simply transmit new knowledge to the student, but encourages them to construct their new knowledge in an inductive manner.

The methodology applied in Kospoth-Pawłowski's book appears to have preceded Reuven Feuerstein's idea of Mediated Learning Experience (MLE), by which the person possessing certain knowledge makes it accessible to the learner through comprehensible and meaningful presentation. Feuerstein believed that the concept of the human mediator in education was indispensable as mere exposure to stimulus might be pleasurable, but it would not always guarantee that learning would occur (2010). It has to be admitted that in Feuerstein's view the terms *teacher* and *mediator* were not always interchangeable; however, he stressed the unique potential that teachers had with regard to becoming mediators and creating opportunities for MLE. In addition, it might be postulated that Kospoth-Pawłowski seems to have anticipated the rules for developing intercultural communicative competence, as outlined by Michael Byram (1997).

In outlining teacher roles, Elżbieta Zawadzka (2004) lists the notion of the teacher as the cultural mediator, arguing that each language has its own way of perceiving the world and is a result of the nation's unique history and traditions. She goes on to say that learning a language reaches beyond familiarising oneself with a set of characters and formal structures and has to incorporate the education of values connected with this language.

A major movement towards the inclusion of culture-related topics began in 1980s, together with the socio-political changes happening in Europe, increasing social mobility, international tourism, student exchanges and commercial enterprises. It turned out that intercultural communication has an undisputed influence on one's personality, which is in keeping with the goals of humanistic educational theories. It is generally accepted that:

- intercultural communication is a process benefiting both sides, as they gain new experiences and new values;
- diversity enriches communication, and the greater the distance between the two cultures, the more they have to offer each other;
- there exists a feedback relationship between intercultural communication and the acceptance of one's own culture. Dissimilarity broadens one's horizons and adds to a sense of fascination, which results in exchanges and contacts that enable communication;
- intercultural communication fulfils a number of cognitive and emotional needs and creates opportunities for discovery, risk-taking and creativity. There is a positive correlation between the frequency and intensity of intercultural contacts and the acceptance of one's own culture;

- positive experiences connected with intercultural contacts may weaken or eliminate the influence of those elements of one's native culture that hinder understanding;
- intercultural contacts provide the ground not only for the stimulating function of diversity in terms of intellectual and emotional expression, but also for a dialogue between cultural paradigms, allowing one to search for meaning in life and appropriate models for life.

8. Conclusion

CLIL has recently occupied an increasingly prominent position in various teaching curricula in many countries. The very concept of using language not as the final goal, but rather as a means to teach content appears to be a methodologically sound idea. In contrast with the behaviourist-based materials of the end of the 20th century, modern coursebooks containing elements CLIL look both more modern and more engaging. However, as the example of *England and the English* shows, what we tend to call modern and innovative is very often based on already tried and tested solutions which, for various circumstances, did not manage to gain popularity the first time they were introduced. For this reason, it might be a more balanced approach to perceive educational innovation not as concepts or solutions that are always characterised by absolute novelty, but rather as introduction of previously unnamed or undiscovered ideas into mainstream methodology, which is the case with the coursebook in question.

BIBLIOGRAPHY

- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Feuerstein R., Feuerstein R., Falik L.H. (2010), *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. New York: Teachers College Press.
- Gallo D.A., Meadow N.G., Johnson E.L. (2008), *Deep Levels of Processing Elicit a Distinctiveness Heuristic: Evidence from the Criterial Recollection Task* (In "Journal of Memory and Language", No 58, p. 1095-1111.
- Kospoth-Pawłowski W. (1930), *England and the English*. Wilno: Księgarnia Świętego Wojciecha w Poznaniu.
- Marsh D. (2002), *LIL/EMILE – The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*. Strasbourg: European Commission.
- Podhajecka M. (2016), *A history of Polish-English / English-Polish bilingual lexicography (1788–1947)*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

- Vygotsky L. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Williams M., Burden R.L. (1997), *Psychology for Language Teachers – A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Mariola Jaworska, Magdalena Makowska	5
---	---

ARTICLES

1. Katarzyna Karpińska-Szaj, Bernadeta Wojciechowska – <i>Reformulation as a research instrument in language acquisition and language education studies</i>	11
2. Maciej Smuk – <i>Beliefs as a hindrance to innovative thinking</i>	29
3. Magdalena Pieklarz-Thien – <i>Innovation towards practical usage application? Contribution to a discourse between language teaching and linguistics</i>	45
4. Joanna Zawodniak i Mariusz Kruk – <i>The impact of Second Life on changes in levels of L2 motivation, language anxiety and boredom among students of English philology</i>	65
5. Jarosław Krajka – <i>From virtual worlds to social media – on innovative uses of online e-learning platforms in foreign language education</i>	87
6. Joanna Targońska – <i>Methodological innovations – applying innovative methods of elicitation in the research on collocational competence</i>	109
7. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska – <i>Experimental eyetracking glottodidactics (based on author's research)</i>	127
8. Wioletta Piegzik – <i>Intuition in foreign language learning</i>	143
9. Czesław Kiński, Jacek Łagun – <i>Nihil Novi – Content and Language Integrated Learning in England and the English by Władysław Kospoth-Pawłowski</i>	159

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 2018 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>