

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 10: 2014

Redaktor naczelny – *prof. Sambor Grucza*
Z-ca Redaktora naczelnego – *dr Monika Płużyczka, dr Justyna Alnajjar*
Sekretarz redakcji – *mgr Agnieszka Kaleta*

Redaktor tomu – *dr Justyna Alnajjar*
Redakcja językowa – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*
Redakcja techniczna – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*
Skład – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, www.ls.uw.edu.pl
e-mail: ls.wls@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza
© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej
ISSN 2080-4814

SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTENCE

ARTYKUŁY / ARTICLES

GLOTTODYDAKTYKA / GLOTTODIDACTICS

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA,

Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty/ Schoolbook text and its receiver – the linguist research, 1–10

Zofia CHŁOPEK,

Problemy z użyciem przedimków w pisemnej produkcji w języku trzecim: analiza psycholingwistyczna i implikacje glottodydaktyczne/ Problems with the use of articles in the written production in an L3: psycholinguistic analysis and teaching implications, 11–23

Andrzej DĄBROWSKI,

Exposure of Polish learners of languages for legal purposes to law-related pop culture, 25–35

Przemysław E. GĘBAL,

W stronę glottodydaktyki porównawczej. Krótka refleksja nad sensem istnienia nowej subdyscypliny glottodydaktyki/ Towards comparative foreign language didactics. Brief reflection on sense of existence of a new sub-discipline of foreign language didactics, 37–49

Magdalena KOLBER: *Znaczenie edukacji aktywnej w przeciwdziałaniu wyuczonej bezradności na lekcji języka obcego The role of active education in overcoming learned helplessness in the foreign language classroom, 51–60*

Marek LASKOWSKI,

Znaczenie Internetu w nauczaniu języka niemieckiego na przykładzie platformy wsipnet.pl/ The importance of the Internet in teaching German on the example of the wsipnet.pl platform, 61–75

Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA,

Space conceptualization and motion verbs in Polish and French as foreign languages, 77–94

Emilia PODPORA-POLIT,

Teoria a praktyka testowania rozumienia ze słuchu – na przykładzie testów maturalnych z języka niemieckiego/ Theory and practice of testing listening comprehension - on the example of school leaving tests in German, 95–101

Grażyna STRZELECKA,

Wędrówka po równoważni, czyli próba krytycznego spojrzenia na nauczanie „języka biznesu” na filologii germańskiej na przykładzie zajęć z niemieckiego języka gospodarki/ On the Balance Beam or a critical look on teaching “business language” at german philology studies of the german language of economy, 103–109

Sonia SZRAMEK-KARCZ, Maciej WOLNY, Przemysław GRZONKA,
Analiza poziomu dydaktyki lingwistyki stosowanej przy pomocy oprogramowania SPSS/ Application of the IBM SPSS Statistics software in evaluation of teaching quality of the Applied Languages studying programme, 111–124

Agnieszka ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty

Abstract:

Schoolbook Text and Its Receiver – The Linguist Research

The aim of the article is to have a closer look at the selected modern schoolbook texts used in the process of teaching/learning at the Polish secondary school. The analysis of the above-mentioned material seems interesting and important because of the fact that the system of education in Poland has been under the constant change for almost 15 years, teenage students and the society are changing, the availability of the newest technological devices is growing and all these must have influenced the ability to perceive the information, the way and methods of teaching/learning and, as the result, school textbooks themselves, too. The author presents the set of chosen definitions of ‘text’, shortly characterises a schoolbook text, presents the set of linguistic parameters that can be used when analysing it and applies the majority of the parameters in her brief research of the chosen schoolbook texts for secondary-school use.

Wstęp

Polski system oświaty od końca lat 90. XX wieku podlega zmianom i reformom, które mają na celu zwiększenie jego efektywności, podniesienie poziomu edukacji, wyrównanie szans edukacyjnych oraz upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego. W rezultacie zmian wprowadzono trzyetapowy system oświaty (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna), a od września 2015 roku obowiązkiem szkolnym zostaną objęte wszystkie dzieci sześćioletnie. Równoległe ze zmianami systemowymi wprowadzane są zmiany w podstawie programowej (nauczanych treściach) oraz w formie egzaminów kończących dany etap nauki (egzamin na koniec szkoły podstawowej, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny), czego pośrednim rezultatem jest duży wybór podręczników szkolnych, dopuszczonych do użytku w polskiej szkole, a w klasach początkowych szkoły podstawowej – jeden podręcznik (w przygotowaniu).

Ze względu na zmiany w systemie oświaty, zmiany społeczne, pokoleniowe oraz technologiczne warto przyjrzeć się współczesnemu tekstowi podręcznikowemu, który jest bezpośrednim narzędziem pracy z uczniem w polskiej szkole średniej.

1. Tekst

Tekst można określić jako złożony znak językowy – znak-obiekt (tekst konkretny), znak-model (tekstem) i znak-wyobrażenie (w kompetencji). Jak każdy znak posiada on plan

treści i plan wyrażenia, który stanowią znaki prostsze, takie jak metafory, leksemy, zdania w całości, ich plany treści i wyrażenia, dlatego też tekst jest jednostką semantyczną. Tekstu nie tworzy się ze zdań, lecz za ich pomocą realizuje (S. Gajda 1982: 123).

W lingwistyce tekstu *tekst* to znak językowy pełniący funkcję komunikatywną i funkcjonujący w społeczeństwie w określonej sytuacji aktu komunikacyjnego. Jest on rezultatem współdziałania kompetencji (generującego systemu) i zewnętrznej sytuacji (S. Gajda 1982: 124).

Inne źródła definiują *tekst* jako spójny (koherentny) zbiór następujących po sobie zdań albo jakkolwiek komunikat (przekaz, niekoniecznie słowny) dający się odgraniczyć od innych komunikatów (przekazów) (S. Urbańczyk 1991: 355); *tekst* we właściwym językoznawstwie strukturalistycznym to obiekt konkretny, służący do przekazywania informacji na bazie abstrakcyjnego języka, zarówno w mowie, jak i na piśmie (w tym sensie mówi się, że język istnieje w tekstach, które go realizują) (K. Polański 1993: 549); *tekst* w nauce o literaturze i w zbliżonych do niej działach językoznawstwa to obiekt językowy, za pomocą którego zrealizowane zostało dzieło literackie lub inny wytwór sytuacji komunikacyjnej (K. Polański 1993: 549).

Tekst to twór językowy powstały jako bezpośrednie lub pośrednie wydarzenie komunikacyjne, zgodnie z obowiązującą w danym okresie normą oraz intencją nadawcy i posiadający określoną formę i unikalne znaczenie (J. Lukszyn 2003: 12).

Podział tekstów dokonany przez F. Gruczę dla potrzeb translacyjnych wyróżnia teksty pisane i teksty mówione (zgodnie z kryterium kanału). F. Grucza dzieli dalej teksty pisane na teksty literackie (estetyczne) oraz teksty informatywne (pozaliterackie), a teksty informatywne – na teksty powszechne oraz teksty fachowe (F. Grucza 1981: 14).

2. Tekst podręcznikowy

Tekst podręcznikowy jest tekstem popularnonaukowym, dostosowanym w swojej formie do możliwości percepcyjnych odbiorcy, który dopiero poznaje nową dziedzinę nauki. Słownictwo typowe dla tekstu popularnonaukowego opiera się na słownictwie powszechnym, wykorzystując jednocześnie terminy i pojęcia, które są niezbędne do „przekazania” wiedzy odbiorcy.

Teksty podręcznikowe, do których odnosi się niniejszy artykuł (podręczniki do języka angielskiego, języka polskiego, matematyki, biologii, chemii, geografii dla szkół średnich – patrz: bibliografia), to teksty zawarte w podręcznikach dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do użytku szkolnego w szkołach ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Nauczane treści, zawarte w podręcznikach, zostały określone w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.). Szkoły ponadgimnazjalne przystąpiły do realizacji ww. Rozporządzenia w roku szkolnym 2012/13 (klasy I – od września 2012).

Analiza wymienionych wyżej podręczników pozwala sformułować wniosek, że współczesny tekst podręcznikowy jest tylko elementem, a nie jak to było dotychczas, głównym komponentem, materiałów glottodydaktycznych. Na współczesny podręcznik szkolny składają się teksty, ale również ściśle z nimi powiązane graficzne przedstawienia

zagadnienia lub jego aspektów (wykresy, tabele, kolorowe ilustracje, również materiały multimedialne często dodawane do podręczników). Tak bogata szata graficzna podręczników wynika nie tylko z możliwości technologicznych i wydawniczych, ale również z charakterystyki odbiorcy tych treści, czyli nastoletniego ucznia szkoły ponadgimnazjalnej. Materiał graficzny ma na celu przybliżenie uczniowi (który często jest wzrokowcem) opisywanego zagadnienia, odniesienie go do znanej mu rzeczywistości, ale również przedstawienie opisywanych treści w sposób atrakcyjny, przyciągający uwagę.

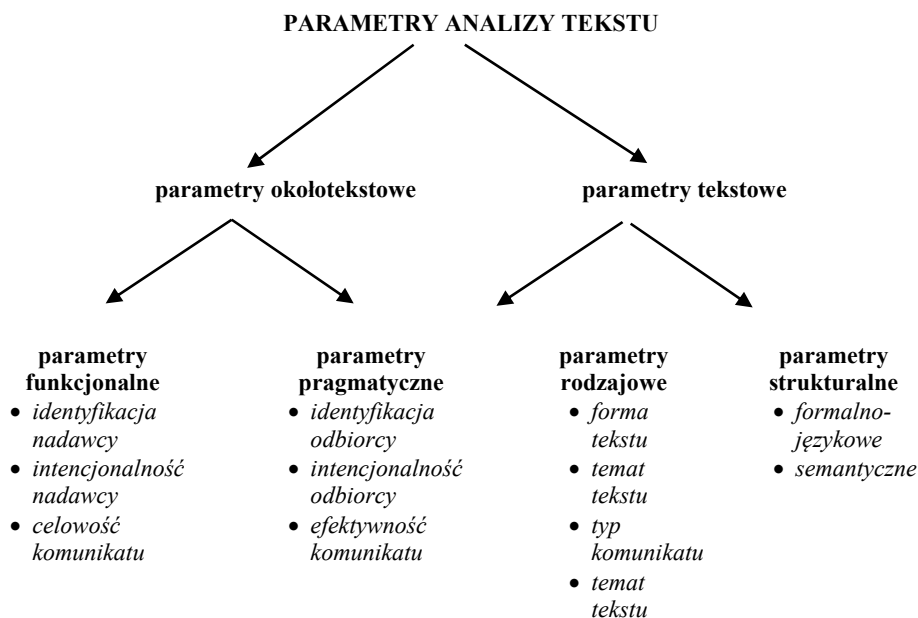
3. Parametry lingwistyczne

Tekst jest zjawiskiem trój płaszczyznowym: lingwistycznym, semiotycznym oraz komunikacyjnym (J. Lukszyn 2003: 9-10). Te trzy płaszczyzny tekstowe są ze sobą ściśle powiązane, co osadza tekst jako zestaw powiązanych ze sobą znaków w kontekście komunikacyjnym, w którym podlega on analizie językowej.

Każdy tekst musi posiadać zestaw podstawowych cech, na który składają się spójność, intencjonalność, akceptabilność, informatywność – temat, sytuacyjność, intertekstualność (R.A. Beaugrande de, W.U. Dressler 1990: 16-31, za: U. Żydek-Bednarczuk 2005: 69). Każdy tekst posiada swój temat i jest spójny na płaszczyźnie gramatycznej (kohezja) oraz semantycznej (koherencja, spójność sensów) (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 69). Należy jednak pamiętać, że parametry tekstowości ulegają modyfikacji ze względu na zmianę dotychczasowych form aktu komunikacji. Pojawiają się coraz to nowe formy przekazu, związane z rozwojem techniki, takie jak krótka wiadomość tekstowa sms, czat, blog itp., które zmieniają dotychczasowe rozumienie układu komunikacji i medium. W związku z powyższym, ulegają zmianie standardy tekstowości. I tak, na zmodyfikowane standardy tekstowości składają się: 1) spójność (na poziomie składni – kohezja, na poziomie leksyki i składni oraz pól leksykalnych, budujących temat – koherencja), 2) temat i sposób jego rozwinięcia (temat/remat, temat narracyjny, eksplikacyjny, argumentacyjny, deskrypcyjny), 3) funkcje tekstu (przedstawieniowa, informacyjna, kontaktowa, sterująca, artystyczna itp.), 4) konteksty i sytuacje, 5) interakcje na linii nadawca-odbiorca (intencje i interpretacje tekstu), 6) typy tekstów (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 77).

Obok płaszczyzny lingwistycznej i semiotycznej ogromną rolę w parametrycznej analizie lingwistycznej odgrywa płaszczyzna komunikacyjna. Komunikacja jest zamierzonym działaniem nadawcy, które ma na celu przekazanie odbiorcy konkretnej informacji (A. Szulc 1997: 113). Istotą procesu określanego mianem *komunikacja* jest wymiana treści myślowych jej uczestników przy pomocy sygnałów użytych w funkcji znaków, dzięki czemu zostaje zachowana łączność informacyjna. Na proces komunikacji składają się trzy podstawowe elementy, tj. nadawca, wypowiedź (sygnał dźwiękowy lub zapis graficzny), odbiorca, które konstytuują akt komunikacji, zachodzący w pewnej konsytuacji (sytuacja, towarzysząca aktowi komunikacji) oraz w określonym kontekście społeczno-kulturowym (B.Z. Kielar 2003: 15).

W związku z powyższym podstawowe, uniwersalne parametry analizy tekstu przedstawione poniżej będą punktem wyjścia do analizy tekstu podręcznikowego:



Schemat 1. Parametry analizy tekstu.

4. Charakterystyka okółotekstowa

Parametry funkcjonalne, tj. te, które odnoszą się do nadawcy wypowiedzi, oraz pragmatyczne, tj. te, które dotyczą odbiorcy komunikatu, stanowią ważną grupę charakterystyk, pozwalających na zrozumienie kontekstualnego charakteru wypowiedzi poprzez zdefiniowanie nadawcy, jego motywacji i jego środowiska kontekstowo-przyczynowego oraz odbiorcy wraz z jego motywacjami i środowiskiem kontekstowo-przyczynowym. Osadzenie wypowiedzi w kontekście nadawca-odbiorca oraz pełne zrozumienie relacji zachodzących na tej linii implikuje prawidłową analizę tekstu.

Na płaszczyźnie nadawca-odbiorca możliwe są cztery kombinacje na poziomie interakcji, tj.: 1) specjalista – specjalista, 2) specjalista – niespecjalista, 3) niespecjalista – specjalista, 4) niespecjalista – niespecjalista, z których w podręcznikach szkolnych została zastosowana tylko jedna, tj. specjalista - niespecjalista. Skoro odbiorcami tekstu podręcznikowego są niespecjaliści, to taki tekst będzie zbliżał się do kategorii tekstów popularnonaukowych, co implikuje jego budowę. Zidentyfikowanie zarówno nadawcy, jak i odbiorcy tekstu pozwala zatem na przyjęcie założeń dotyczących ich kompetencji mentalnych i recepcyjnych w odniesieniu do percepcji wiedzy (specjalistycznej), której nośnikiem jest dany tekst podręcznikowy. To z kolei pozwala na odpowiednie sformułowanie komunikatu w sposób adekwatny do potrzeb, możliwości oraz oczekiwań odbiorcy tekstu.

Każda wypowiedź jest efektem intencji i celu nadawcy oraz sposobem ich realizacji. W przypadku tekstów podręcznikowych, celem każdej wypowiedzi o charakterze specjalistycznym jest utrwalenie wiedzy lub „przekazanie” tej wiedzy. Zgodnie z tym twierdzeniem, celem (autora) tekstu podręcznikowego z danej dziedziny jest przeniesienie

wiedzy (specjalistycznej) z tej dziedziny na kolejnego odbiorcę (parametr *celowość komunikatu*). Co innego może wskazywać parametr *intencjonalność nadawcy*. Różnica wyników, osiągnięta na podstawie parametru *intencjonalność nadawcy* oraz parametru *celowość komunikatu* wynika z różnicy semantycznej pomiędzy pojęciami *cel* i *intencja*. W pewnych zakresach semantycznych są one synonimiczne (w znaczeniu „motyw lub cel działania”), jednakże na płaszczyźnie semantycznej, odnoszącej się do motywacji działania ich pola semantyczne są rozbieżne. Innymi słowy, cel to „1. to, do czego się dąży, co się chce osiągnąć; punkt, miejsce do którego się zmierza. (...) 2. przedmiot (rzecz lub osoba) zamierzonych działań, punkt centralny jakiejś akcji; obiekt” (M. Szymczak 1998: 221), a intencja, to „motyw działania; zamiar, zamysł, chęć, pragnienie” (M. Szymczak 1998: 748). W związku z powyższym, celem tekstu podręcznikowego powinno być utrwalenie wiedzy i/lub przekazanie tej wiedzy, natomiast intencja zależy od jednostki (tu: autora tekstu) i powinna prowadzić do zaspokojenia zapotrzebowania na wiedzę u adresata wypowiedzi.

Ważnym parametrem jest *identyfikacja odbiorcy* tekstu podręcznikowego. W naszym przypadku jest nim uczeń szkoły ponadgimnazjalnej, czyli nastolatek w wieku 15/16-19 lat (warto zauważyć, że w Polsce aż 92% młodzieży w wieku 15-19 lat pozostaje w systemie edukacji. W krajach OECD odsetek ten wynosi średnio 81%, a w krajach Unii Europejskiej – 84%. Tak wysoki odsetek przypadający na Polskę jest wynikiem obowiązku nauki do 18. roku życia oraz poczucia dużego znaczenia wykształcenia z punktu widzenia jego funkcji społecznych i życiowych – K. Szafraniec 2011: 96). Do tej grupy wiekowej należą osoby urodzone pod koniec lat 90. XX wieku i później, już w wolnej, demokratycznej Polsce, które kształcą się w zreformowanej szkole (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna). Współcześni nastolatki to pokolenie cyfrowe, od samego początku wychowywane w obecności technologii cyfrowych (w grupie osób w wieku 16-24 lata 95% osób deklaruje regularne korzystanie z komputera, a 93% regularnie korzysta z Internetu. 75% osób z tej grupy wiekowej deklaruje codzienne lub prawie codzienne posługiwanie się komputerem. Tylko 0,5% 15-latków deklaruje, że nie ma żadnych doświadczeń z komputerem i Internetem – K. Szafraniec 2011: 122). Jak pokazują badania, w pokoleniu współczesnych nastolatków wykształcenie zaczyna powoli tracić na znaczeniu, ponieważ nie gwarantuje już sukcesu na rynku pracy (K. Szafraniec 2011: 45).

Parametr *intencjonalność odbiorcy* zmusza badacza do zastanowienia się, do czego potrzebna jest odbiorcy wiedza. Celem odbiorcy jest otrzymanie rzetelnej, obiektywnej i wiarygodnej wiedzy, przekazanej mu w przystępny sposób po to, aby mógł zrealizować swoje intencje (można założyć, że oprócz zdobywania wiedzy, celem ucznia szkoły średniej jest zdanie egzaminu maturalnego, a w konsekwencji, dla większości uczniów, kontynuowanie nauki na studiach wyższych).

Parametr *efektywność komunikatu* odnosi się do płaszczyzny percepcji komunikatu, która przebiega równolegle z poziomem odkodowywania komunikatu i w znaczącym stopniu zdeterminowana jest kompetencją odbiorcy. W krótkiej perspektywie stopień retencji informacji jest sprawdzany przy pomocy pytań podsumowujących dany dział podręcznika. W dłuższej perspektywie efektywność komunikatu jest weryfikowana przy pomocy różnych narzędzi testowych (odpowiedzi ustne, kartkówki, prace klasowe, egzamin maturalny).

5. Charakterystyka tekstowa

Zgodnie z zaproponowaną klasyfikacją, na charakterystykę tekstową składa się repertuar 6 podstawowych parametrów, tworzących dwie osobne grupy, tj. parametry rodzajowe oraz parametry strukturalne. Parametry rodzajowe służą przeprowadzeniu analizy, na podstawie której dany tekst zostanie przyporządkowany do konkretnej grupy tekstów. Parametry rodzajowe dotyczą płaszczyzny motywacji tekstu i są bezpośrednią formą realizacji charakterystyk, które zostały określone przy pomocy parametrów okołotekstowych, tj. funkcjonalnych i pragmatycznych. Odnoszą się one zarówno do płaszczyzny semantycznej, jak i gramatycznej tekstu, podczas gdy parametry okołotekstowe dotyczą przede wszystkim płaszczyzny pragmatycznej.

Parametry rodzajowe pozwalają na przeprowadzenie charakterystyki danego tekstu z punktu widzenia realizacji intencji i celów nadawcy oraz odbiorcy. Parametr *forma tekstu* dotyczy pośrednio kanału komunikacyjnego, jaki został wykorzystany do przeprowadzenia pełnego aktu komunikacji. W związku z tym na płaszczyźnie analizy dowolnego tekstu, w tym również tekstu podręcznikowego, możemy mówić o formie ustnej, formie pisemnej oraz o formie niewerbalnej, tj. określonym zestawie gestów i znaków. Analiza *formy tekstów* wybranych podręcznikowych prowadzi do wniosku, iż na zbiór tych tekstów składają się przede wszystkim teksty pisane, które często są ściśle powiązane z reprezentacjami graficznymi poruszanych zagadnień (ilustracje, wykresy, tabele itp.). Innymi słowy współczesny materiał podręcznikowy to nie tylko tekst, ale również szata graficzna z nim powiązana. Ponadto teksty podręcznikowe różnią się w zależności od przedmiotu, którego dotyczą. Podstawowa klasyfikacja z punktu widzenia formy tekstu podręcznikowego powinna dzielić przedmioty szkolne na językowe (w znaczeniu: języki obce) oraz niejęzykowe (tj. wszystkie pozostałe, np. matematyka, fizyka, język polski, chemia, biologia, historia itp.). Uzasadnieniem takiej klasyfikacji jest wyraźna różnica w charakterze tekstów podręcznikowych w podręcznikach do języków obcych. Teksty te często występują zarówno w formie mówionej, jak i pisanej. Teksty pisane w podręcznikach do nauki języków obcych można podzielić na teksty informatywne fachowe (np. reguły gramatyczne), teksty informatywne powszechne (np. teksty wykorzystujące wprowadzane reguły gramatyczne), ale również teksty literackie, służące do ćwiczenia sprawności rozumienia tekstu pisanego. Teksty mówione (nagrania) to przede wszystkim teksty literackie. Należy dodać, że materiał glottodydaktyczny do nauki języków obcych jest dużo częściej wzbogacany wersjami multimedialnymi lub dodatkami multimedialnymi niż materiały w podręcznikach do innych, „niejęzykowych”, przedmiotów. Coraz częstsze jest także wykorzystywanie specjalnie przygotowanych platform edukacyjnych, będących narzędziem wspierającym naukę przy wykorzystaniu konkretnego podręcznika.

Parametr *typ komunikatu* odnosi się do bezpośredniej formy realizacji zamierzeń i oczekiwań nadawcy i odbiorcy. Zgodnie z tym parametrem, tekst może mieć charakter wypowiedzi prywatnej lub publicznej, pośredniej lub bezpośredniej, oficjalnej lub nieoficjalnej. Każda z tych realizacji implikuje styl, w jakim dana wypowiedź zostanie stworzona.

Ostatni parametr rodzajowy odnosi się do tematu tekstu. *Temat tekstu* w analizie lingwistycznej jest parametrem informacyjnym, będącym źródłem informacji wstępnej, inicjalnej dla badacza, a w pewnych sytuacjach ma wpływ na nadanie danemu tekstowi

konkretnej formy przez nadawcę. Ma to szczególne znaczenie w przypadku tekstów ogólnych, gdzie temat w znaczącym stopniu może determinować formy leksykalne, stylistyczne, formę komunikatu itp. Jest to szczególnie zauważalne w podręcznikach do nauki języka obcego, gdzie nacisk kładziony jest na wyrobienie umiejętności sprawnego konstruowania wypowiedzi z wykorzystaniem różnych stylów funkcjonalnych. Parametry strukturalne pozwalają określić budowę tekstu na płaszczyźnie językowej oraz znaczeniowej, którą implikuje charakterystyka językowa.

Każda wypowiedź charakteryzuje się trzema podstawowymi elementami: tematem, formą oraz typem komunikatu. Określenie tematu wypowiedzi pozwala zaklasyfikować ją do konkretnej grupy tematycznej, co w wielu sytuacjach determinuje jej formę. Konsekwencją określenia tematu wypowiedzi jest konieczność zachowania przez tę wypowiedź spójności na płaszczyźnie tematycznej, na którą to spójność składają się takie elementy, jak: następstwo tematyczno-rematyczne, pole tematyczne czy rozwinięcie tematu zgodnie z określonym schematem (opisowym, narracyjnym, argumentacyjnym, eksplikacyjnym) (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 87). Ze spójnością tematyczną ściśle związana jest spójność semantyczna, będąca narzędziem realizacji tej pierwszej. Niektórzy badacze zwracają uwagę na zasadność mówienia o spójności semantyczno-tematycznej (U. Żydek-Bednarczuk 2005: 86). W przypadku tak szeroko pojętych tekstów podręcznikowych parametrowi temu nie zostanie poświęcona uwaga, zauważymy jedynie, że analizowane teksty były spójne na płaszczyźnie gramatycznej, semantycznej oraz tematycznej.

Parametr *typ komunikatu* służy do zidentyfikowania wypowiedzi, co jest ściśle związane z wyborem stylu funkcjonalnego dla sformułowania odpowiedniego komunikatu. Przedłożone do analizy przykłady tekstów należą do grupy wypowiedzi publicznych, oficjalnych, pośrednich. O publicznym charakterze świadczy *spectrum* adresatów, które jest bardzo szerokie. Wypowiedzi te są oficjalne ze względu na ogólną dostępność oraz na rodzaj informacji, jaką przekazują. Ponadto są one pośrednie, ponieważ w analizowanych aktach komunikacyjnych nie dochodzi do bezpośredniego kontaktu między nadawcą i odbiorcą komunikatu.

Do parametrów formalno-językowych należą takie charakterystyki, jak: 1) przynależność do części mowy, 2) struktura słowotwórcza, 3) struktura wyrazu, 4) pochodzenie wyrazu (parametr dyskursywny), 5) standardowe konteksty wyrazu, 6) etymologia wyrazu, 7) produktywność wyrazu.

Parametry semantyczne są narzędziem niezbędnym do przeprowadzenia charakterystyki semantycznej. Parametry semantyczne odgrywają znaczącą rolę w procesie analizy lingwistycznej. Określają one, ile słowoform w danym tekście pełni określoną rolę semantyczną (M. Kornacka 2003: 82). Analiza semantyczna to procedura lingwistyczna polegająca na ustaleniu struktury znaczenia danej formy językowej (J. Lukszyn 1998: 30). Opisanie tekstu z uwzględnieniem wszystkich trzech jego podstawowych płaszczyzn, tj. gramatyki, semantyki oraz leksyki jest zadaniem podstawowym w każdej analizie. Badanie tych trzech płaszczyzn tekstu można przeprowadzić na podstawie parametrów formalno-językowych, a w ich ramach parametrów leksykalnych, oraz parametrów semantycznych. Efektem końcowym takiego badania będzie określenie cech typowych dla tekstu podręcznikowego.

6. Wnioski

Co trzy lata (od samego początku, tj. od 2000 r.) polscy 15-latkowie biorą udział w testach kompetencji szkolnych w ramach międzynarodowych badań PISA (inne badania, które obejmują polską młodzież ponadgimnazjalną to badanie ankietowe w ramach międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej – Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) oraz Diagnoza Społeczna (*Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków*), czyli badanie gospodarstw domowych i wszystkich ich członków, którzy ukończyli 16 lat pod kątem ekonomicznym (np. dochód, zasobność, oszczędności, kredyty), jak i pozaekonomicznym (np. edukacja, leczenie, stres, dobrostan psychiczny)). Wyniki tych testów pozwalają na systematyczną obserwację efektów pracy szkoły oraz na podejmowanie istotnych decyzji programowych, metodycznych i ustrojowych (K. Szafraniec 2011: 92; 117). Raport PISA za 2009 r. pokazuje, że wyniki polskich uczniów poprawiły się w czytaniu i naukach przyrodniczych, wyniki z matematyki od 2006 r. nie zmieniły się i utrzymują się na dobrym poziomie, nieznacznie obniżył się wynik czytania i interpretacji. Aż 21,2% uczniów osiąga słabe wyniki z matematyki (K. Szafraniec 2011: 117; por. PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance Since 2000: 39-40, 60-61, 64-65). Raport PISA za 2009 rok plasuje Polskę na 5. miejscu wśród krajów Unii Europejskiej w czytaniu, 7. miejscu w naukach przyrodniczych i 11. w matematyce. Polscy uczniowie sprawnie rozwiązują zadania opierające się na prostych i rutynowych operacjach, a dużo gorzej radzą sobie z myśleniem samodzielnym, twórczym i abstrakcyjnym (K. Szafraniec 2011: 119; por. PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science: 70-86, 131-147, 149-151). Badanie PISA z 2012 roku dowodzi zmiany na korzyść w kwestii rozwijania w polskiej szkole umiejętności samodzielnego myślenia. Przebadani 15-latkowie wykazali się dużymi umiejętnościami (w porównaniu z rówieśnikami z innych krajów) w rozwiązywaniu zadań matematycznych na rozumowanie, co pozwoliło im poprawić poprzedni średni wynik ucznia o 23 punkty i zająć miejsce w czołówce krajów Unii Europejskiej, na równi z Holandią, Estonią i Finlandią. W zakresie rozumowania w naukach przyrodniczych polscy gimnazjaliści poprawili wynik o 18 punktów i także znaleźli się w europejskiej czołówce, za Finlandią i Estonią. W badaniu umiejętności czytania i interpretacji polscy uczniowie zajęli pierwsze miejsce w Unii Europejskiej, razem z Finlandią i Irlandią, poprawiając swój wynik o 18 punktów (należy zaznaczyć, że w badaniu biorą udział uczniowie z 70 państw, w tym z Unii Europejskiej). Polscy uczniowie wypadają bardzo dobrze na tle innych państw członkowskich UE, ale dużo gorzej w porównaniu z uczniami z krajów lub regionów azjatyckich, np. Szanghaj, Hongkong, Tajwan, Korea Południowa, Singapur, Japonia, Makao. Więcej informacji: http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf, dostęp 26.02.2014). Ponadto znacznie zmalała grupa uczniów z bardzo niskim poziomem umiejętności (czyli zagrożonych wykluczeniem społecznym), a wzrosła liczba uczniów o najlepszych wynikach (http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf dostęp 26.02.2014). W 2009 roku badanie PISA pokazało, że w polskim gimnazjum odsetek uczniów dobrych i bardzo dobrych w całym roczniku jest znacznie niższy niż w innych krajach (http://www.ifispan.waw.pl/pliki/1_pisa_2009.pdf, dostęp 26.02.2014).

Z powyższego wypływa wniosek o małej innowacyjności metodycznej polskiej szkoły, która uczy tradycyjnie, nie zauważając indywidualnych potrzeb i zainteresowań

uczniów, co nie sprzyja wyluskiwaniu talentów (K. Szafraniec 2011: 119-120). Poprawie sytuacji nie sprzyjają np. podręczniki szkolne, które są anachroniczne, promują tradycjonalizm zamiast nowoczesności (K. Szafraniec 2011: 123). Wydaje się zatem, że atrakcyjna forma graficzna, powiązanie reprezentacji graficznych z rzeczywistością otaczającą współczesnego nastolatka nie wystarczają, aby zwiększyć wydajność procesu nauki i nauczania. Należy zauważyć, że przywoływane badania PISA charakteryzują młodego człowieka u progu nauki w szkole ponadgimnazjalnej, czyli nastolatka, który dopiero będzie korzystał z omawianych wcześniej materiałów. Wyniki badań przeprowadzanych w poszczególnych latach wskazują na braki i niedostatki polskich uczniów. Należałoby zatem dołożyć wszelkich starań, aby materiał dydaktyczny proponowany uczniom szkół ponadgimnazjalnych stymulował ich do doskonalenia i nadrabiania braków. Zasadne jest zatem zastanowienie się, czy teksty podręcznikowe spełniają to zadanie. Powyższe rozważania, jak również doświadczenie zawodowe wielu praktykujących nauczycieli, prowadzą do postawienia pytania, dotyczącego faktycznej efektywności komunikatów przekazywanych we współczesnych tekstach podręcznikowych. Czy i do jakiego stopnia bogactwo materiału (glotto)dydaktycznego rzeczywiście wspomaga możliwości percepcyjno-retencyjne ucznia? Czy nie jesteśmy świadkami nadmiernego przeładowania formy graficznej podręczników, co w efekcie końcowym prowadzi do powstania „szumu komunikacyjnego”? Wydaje się, że znalezienie odpowiedzi na te pytania jest konieczne, aby w jak najbardziej wydajny sposób wspomagać proces przyswajania informacji w pokoleniu młodych Polaków.

Bibliografia

- Beaugrande, de R.A./ W.U. Dressler (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*. Warszawa.
- Gajda, S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Wrocław.
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 9–29.
- Kielar, B.Z. (2003), *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- Kornacka, M. (2003), *Identyfikatory morfologiczne tekstów specjalistycznych*, (w:) B.Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. 74–93.
- Lukszyn, J. (2003), *Parametry analizy tekstów specjalistycznych*, (w:) B.Z. Kielar/ S. Grucza (red.), *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. 9–23.
- Lukszyn, J. (red.), (1998), *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa.
- Polański, K. (red.), (1993), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Ossolineum.
- Szafraniec, K. (2011), *Młodzi 2011*. Warszawa.
- Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Szymczak, M. (1998), *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Urbańczyk, S. (red.), (1991), *Encyklopedia języka polskiego*. Ossolineum.
- Zydek-Bednarczuk, U. (2005), *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*. Kraków.

Podręczniki

- Antek, M./ K. Belka/ P. Grabowski (2012), *Prosto do matury. Podręcznik do matematyki dla szkół ponadgimnazjalnych*. Nowa Era.
- Chmiel, M./ E. Kostrzewa (2012), *Ponad słowami. Klasa 1 część 1*. Nowa Era.
- Guzik, M./ E. Jastrzębska et al, (2012), *Biologia na czasie 1*. Nowa Era.
- Litwin, M./ Sz. Styka-Wlazło/ J. Szymońska (2012), *To jest chemia 1*. Nowa Era.
- Mckinlay, S./ B. Hastings/ R. Raczyńska (2011), *New Matura Success. Intermediate Students' Book*. Pearson.
- Quintana, J./ J. Sosnowska/ D. Gryca (2012), *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*. Oxford.
- Wróblewski, R./ N. Zawadzka-Kuc (2012), *Ciekawi świata. Geografia 1*. Operon.

Dokumenty

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r.)*
- PISA 2009 Results: Learning Trends. Changes in Student Performance since 2000*, Volume V, OECD 2010, 39-40, 60-61, 64-65.
- PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Volume I, OECD 2010, 70-86, 131-147, 149-151.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*, http://ifispan.waw.pl/pliki/wyniki_pisa.pdf, dostęp 26.02.2014.
- Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*, http://www.ifispan.waw.pl/pliki/1_pisa_2009.pdf, dostęp 26.02.2014.

Zofia CHŁOPEK

Uniwersytet Wrocławski

Problemy z użyciem przedimków w pisemnej produkcji w języku trzecim: analiza psycholingwistyczna i implikacje glottodydaktyczne

Abstract:

Problems With the Use of Articles in the Written Production in an L3: Psycholinguistic Analysis and Teaching Implications

Incorrect use or omission of articles is a common phenomenon in the case of Polish-speaking learners of such languages as English and German. In the present paper I deal with this issue in the context of third language acquisition, i.e. I conduct an analysis of article errors made by Polish-speaking students of German Philology in their written assignments in English. Using the results of the analysis I postulate that such errors are often an effect of not only interlingual transfer (in particular loan translation), but also conceptual transfer. In the final part of the paper I present some language teaching implications of these psycholinguistic considerations. I am convinced that contrastive tasks at the linguistic and conceptual levels can contribute to the elimination of article errors committed by language learners.

Wstęp

Od pewnego czasu psycholingwiści uwzględniają w swoich badaniach nie tylko osoby nabywające języki drugie (L2), ale także uczące się języków trzecich i następnych (L3+). Wielu badaczy zajmuje się wpływami międzyjęzykowymi, jakie zaobserwować można u osób nabywających języki trzecie lub następne oraz u osób wielojęzycznych w każdym z ich języków. Wpływy międzyjęzykowe to odbywające się w umyśle uczącego się (co najmniej drugiego języka) albo użytkownika (co najmniej dwóch języków) dowolnego rodzaju oddziaływanie co najmniej jednego języka na dowolny inny język. Ich przejawem są różnorodne sposoby mieszania języków na poziomach leksykalnym, syntaktycznym, fonologicznym, pragmatycznym itp. (por. Z. Chłopek 2011: rozdz. 4.2). Najczęstszym przejawem wpływów międzyjęzykowych są błędy transferu międzyjęzykowego.

Wpływy międzyjęzykowe przebiegają albo na poziomie czysto językowym, albo za pośrednictwem systemu pojęciowego. Wpływy w kierunku od L1 do L2 zazwyczaj angażują system pojęciowy (wyraz L1 aktywuje odpowiednią dla niego reprezentację pojęciową, a następnie aktywowany jest wyraz L2), zaś wpływy w kierunku odwrotnym odbywają się zazwyczaj bez uczestnictwa systemu pojęciowego (wyraz L2 aktywuje wyraz L1) (por. np. J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009).

Prace badawcze wskazują na kilka czynników, które przeważnie decydują o rodzaju, kierunku i natężeniu wpływów międzyjęzykowych, należą do nich:

- wysoki poziom biegłości języka niedocelowego (prawie wszyscy badacze),
- aktywacja języka niedocelowego (prawie wszyscy badacze),
- (psycho)typologia, czyli (postrzegane) podobieństwa między językami (np. S. Williams/ B. Hammarberg 1998; J.G. van Hell/ T. Dijkstra 2002; G. Cedden/ S. Onaran 2005; M. Schwartz et al. 2007; Z. Chłopek 2009a, a także wielu innych badaczy),
- specyficzne strategie stosowane podczas komunikacji i nauki (np. S. Williams/ B. Hammarberg 1998; M. Cruz-Ferreira 1999; J. Cenoz 2003; Z. Chłopek 2009a),
- motywacja do posługiwania się danym językiem (np. M. Cruz-Ferreira 1999; G. Cedden/ S. Onaran 2005) (por. też Z. Chłopek 2011: rozdz. 4.3).

Wyrazy funkcyjne bywają podatne na błędy transferu. Nanda Poulisse i Theo Bongaerts (1994) stwierdzili, że należące do L1 wyrazy funkcyjne przenoszone są częściej niż wyrazy treściowe na docelowy L2 w trakcie produkcji. Nie ma jednak zgodności badaczy co do tego, który typ wyrazów – funkcyjne czy treściowe – częściej ulega transferowi. O intensywności transferu wyrazów funkcyjnych decyduje przede wszystkim (psycho)typologia (H. Ringbom 1987; J. Cenoz 2001; T. Odlin/ S. Jarvis 2004; G. De Angelis 2005), chociaż biegłość w języku niedocelowym jest również istotnym czynnikiem (S. Williams/ B. Hammarberg 1998/2009; T. Odlin/ S. Jarvis 2004; G. De Angelis 2005; C. Muñoz 2007). W przypadku, gdy oba powyższe czynniki są równie silne dla dwóch języków niedocelowych, dawcą wyrazów funkcyjnych może stać się język nieojczysty raczej niż język ojczysty (S. Williams/ B. Hammarberg 1998/2009).

Transfer wyrazów funkcyjnych może zostać wywołany tym, że są one zazwyczaj krótkie, przez co ich kodowanie i artykulacja wymagają mniej czasu, co powoduje, że są one „trudno dostrzegalne” (N. Poulisse/ T. Bongaerts 1994). Wyrazy funkcyjne prawie nigdy nie są akcentowane w trakcie wypowiedzi, przez co mogą być oceniane jako mało istotne (N. Poulisse/ T. Bongaerts 1994). Ponadto, w przeciwieństwie do wyrazów treściowych zazwyczaj nie posiadają one dających się jasno określić znaczeń, co może powodować automatyzację ich produkcji (H. Ringbom 1987; N. Poulisse/ T. Bongaerts 1994; S. Williams/ B. Hammarberg 1998/2009). Håkan Ringbom (1987: 128) uważa, że ponieważ posiadają one niewielki ładunek znaczeniowy, „w przypadku wyrazów funkcyjnych [...] uwaga poświęcana procedurom kontrolnym ulega rozluźnieniu, jako że uczący się poświęca im zaledwie peryferyjną uwagę, typowo skupiając się na tych innych wyrazach w jego wypowiedzi, które są najważniejsze dla komunikacji” (tłum. Z. Ch.)¹.

Jak się okazuje, wyrazy funkcyjne mają niewiele połączeń z systemem pojęciowym, a ich użycie wywołuje głównie skojarzenia leksykalne, bez pośrednictwa pojęciowego (D. Gabryś-Barker 2005: 59-85), co może też sprzyjać automatyzacji ich użycia. Jeśli wyrazy funkcyjne języka ojczystego nie posiadają swoich odpowiedników w reprezentacjach pojęciowych, albo posiadają ich niewiele, to wyrazy funkcyjne języka obcego mają na pewno jeszcze słabsze związki z systemem pojęciowym, gdyż język

¹ W oryginale anglojęzycznym: „with function words [...] the attention given to control procedures tends to slacken, since the learner gives only peripheral attention to them, normally focusing on those other words in his utterance which are communicatively the weightiest” (H. Ringbom 1987: 128).

obcy rzadko kiedy ma silne powiązania z systemem pojęciowym (np. J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009).

Oddzielny problem to użycie wyrazów funkcyjnych języka obcego w przypadku, gdy język ojczysty ich nie posiada. Takie wyrazy mogą sprawiać uczącym się nowego języka wiele trudności, zwłaszcza gdy również ich znaczeń (funkcji) nie da się jasno wyrazić w L1. Do takich wyrazów należą przedimki.

Wiele prac badawczych wskazuje na trudności osób uczących się języka obcego w poprawnym stosowaniu przedimków, zwłaszcza jeśli ich język ojczysty ich nie posiada (por. np. N. Snape 2006; C. Jaensch 2008; M. del P. García Mayo/ R. Hawkins 2009; N. Snake/ T. Kupisch 2010). Neal Snape (2006) stwierdził na przykład, że fraza przedimkowa jest o wiele łatwiej przyswajana przez osoby hiszpańskojęzyczne niż przez osoby japońskojęzyczne (hiszpański posiada przedimki, natomiast japoński nie). Choć uczestniczące w jego badaniach osoby japońskojęzyczne potrafiły dokonywać rozróżnień między rzeczownikami policzalnymi i niepoliczalnymi, mimo to robiły błędy w użyciu angielskich przedimków.

Z drugiej strony, małe dzieci przyswajające swój L2 wcześnie w życiu, mają prawdopodobnie mniej problemów z przedimkami nowego języka niż dorośli. T. Zdorenko i J. Paradis (2008) przeprowadziły badanie w Kanadzie z dziećmi posługującymi się językami ojczystymi posiadającymi i nieposiadającymi przedimków. Dzieci nabywały swój drugi język, angielski, w naturalnych kontekstach komunikacyjnych. Te dzieci, których języki ojczyste nie posiadają przedimków, robiły trochę więcej błędów w ich użyciu w L2, ale tylko w początkowej fazie jego nabywania. W swojej późniejszej pracy badaczki konkludują, że błędy w przyswajaniu przedimków przez małe dzieci są efektem czynników rozwojowych, nie zaś transferu (T. Zdorenko/ J. Paradis 2012).

Jak wynika z moich własnych obserwacji, osoby polskojęzyczne, zatem dysponujące językiem ojczystym, który nie posiada przedimków, mają często problem z poprawnym użyciem przedimka w języku nieojczystym takim, jak angielski lub niemiecki. Co ciekawe, studenci filologii germańskiej, zatem osoby stosunkowo płynnie posługujące się językiem, który posiada przedimki (rodzajniki), popełniają podobne błędy w języku angielskim (ich L3), co sugeruje intensywny transfer przede wszystkim z języka polskiego (ich L1), nie zaś niemieckiego (ich L2). Zagadnieniem niewłaściwego użycia lub pominięcia przedimków przez polskojęzycznych studentów germanistyki w ich L3 angielskim postanowiłam bliżej zająć się w niniejszym badaniu empirycznym.

1. Badanie empiryczne

Badanie polegało na analizie błędów spowodowanych opuszczeniem lub niewłaściwym zastosowaniem przedimka, popełnionych przez polskojęzycznych studentów filologii germańskiej w ich pracach pisemnych w języku angielskim. Osoby te były na dość wysokim poziomie opanowania języka niemieckiego (B2/ C1) i stosunkowo niskim poziomie opanowania języka angielskiego (A1/ A2) (Council of Europe 2001/ Rada Europy 2003²). Obydwa te języki zostały nabyte po okresie wczesnego dzieciństwa, posiadały zatem status języków nieojczystych. Poddany analizie korpus obejmuje

² Poziom opanowania języka niemieckiego i angielskiego został oszacowany przez autorkę niniejszego artykułu na podstawie obserwacji studentów.

119 pisemnych prac domowych o charakterze twórczym (wypracowania, recenzje książek/ filmów, pamiętniki i prace projektowe)³. Pod uwagę wzięto błędy w użyciu przedimków w obrębie frazy nominalnej⁴.

Zanotowano 176 błędów w użyciu angielskiego przedimka nieokreślonego (PN) i przedimka określonego (PO) w obrębie frazy nominalnej, w tym:

- opuszczenie PN: 35,
- opuszczenie PO: 71,
- niewłaściwe użycie PN: 15,
- niewłaściwe użycie PO: 48,
- niewłaściwa forma PN: 7.

W sumie zanotowano najwięcej opuszczeń: 106 przypadków (60,2% wszystkich błędów).

Poniżej znajduje się kilka przykładów błędów w użyciu angielskiego przedimka w obrębie frazy nominalnej (zastosowane skróty: PN – przedimek nieokreślony; PO – przedimek określony; L1 – język polski; L2 – język niemiecki; L1/L2 – język polski lub/i język niemiecki; L3 – język angielski)⁵.

*She has grey eyes and long brown hair and _ **small nose**. (Opuszczenie PN; potencjalne źródło: *mały nos* – transfer z L1; poprawna forma: *a small nose*).

*At midnight I wrote _ **next part of my diary**. (Opuszczenie PO; potencjalne źródło: *następną część* – transfer z L1; poprawna forma: *the next part*).

*I like hiking and I prefer a physical exertion, so I would join **a work** with a satisfaction. (Niewłaściwe użycie PN; potencjalne źródło: *eine Arbeit* – transfer z L2; poprawna forma: *(some) work*).

*I came too late to **the school**. (Niewłaściwe użycie PO; potencjalne źródło: *die Schule* – transfer z L2; poprawna forma: *school*).

*I have been living one year in Germany, where I was _ **Au-pair**. (Opuszczenie PN; potencjalne źródło: *byłam opiekunką/ich war Au-pair(-mädchen)* – transfer z L1 lub/i L2; poprawna forma: *an au-pair*).

*in _ **60's** in Poland (Opuszczenie PO; potencjalne źródło: *w latach sześćdziesiątych/in Sechzigern* – transfer z L1 lub/i L2; poprawna forma: *in the 1960s*).

*Athens is **a capital of Greece**. (Niewłaściwe użycie PN; prawdopodobny powód: brak znajomości reguły gramatycznej języka angielskiego; poprawna forma: *the capital*).

*I chose **the physics** because I love it. (Niewłaściwe użycie PO; prawdopodobny powód: brak znajomości reguły gramatycznej języka angielskiego; poprawna forma: *physics*).

*There is **an double sofa bed**. (Niewłaściwa forma PN; prawdopodobny powód: brak znajomości reguły gramatycznej języka angielskiego; poprawna forma: *a double sofa bed*).

³ Korpus pochodzi częściowo z mojej wcześniejszej pracy nad transferem międzyjęzykowym (Z. Chłopek 2007. *Errors committed by L3 learners – what are they like und what do they tell us?* Referat wygłoszony w trakcie konferencji British Association for Applied Linguistics [BAAL], University of Edinburgh, Szkocja).

⁴ Sporadycznie pojawiające się inne błędy dotyczą najczęściej nieumiejętności dokonania rozróżnienia semantycznego między *a little* i *little* oraz *a few* i *few* i są prawdopodobnie spowodowane transferem intralingwalnym (podobieństwem form języka angielskiego). Przykład: **For _ few days I have seen a very interesting film* (poprawna forma: *a few*; zdanie powinno brzmieć: *A few days ago I saw a very interesting film*).

⁵ Zaznaczono wyłącznie błędy w użyciu przedimków. Inne błędy nie zostały zaznaczone.

| Rodzaj błędu | Źródło błędu | | | | Razem |
|-----------------------|--------------|----|-------|------------|-------|
| | L1 | L2 | L1/L2 | Inne (L3?) | |
| Opuszczenie PN | 28 | 0 | 7 | 0 | 35 |
| Opuszczenie PO | 70 | 0 | 1 | 0 | 71 |
| Niewłaściwe użycie PN | 0 | 1 | 0 | 14 | 15 |
| Niewłaściwe użycie PO | 0 | 31 | 0 | 17 | 48 |
| Niewłaściwa forma PN | 0 | 0 | 0 | 7 | 7 |
| Razem | 98 | 32 | 8 | 38 | 176 |

Tabela 1. Liczba zanotowanych błędów w użyciu angielskiego przedimka w obrębie frazy nominalnej (PN – przedimek nieokreślony; PO – przedimek określony; L1 – język polski; L2 – język niemiecki; L1/L2 – język polski lub/i język niemiecki; L3 – język angielski)

W tabeli 1 ujęto liczbę błędów każdego rodzaju w zależności od ich potencjalnych źródeł. Zgodnie z danymi liczbowymi, podstawowym źródłem transferu jest język polski (L1); wskazuje to na istotne uczestnictwo języka ojczystego w procesie nabywania każdego nowego języka. Z drugiej strony, czynniki typologii i biegłości językowej sugerują, że transfer był w większej mierze z języka niemieckiego niż wskazywałyby na to dane liczbowe. Także wspomniane wyżej badania, które przeprowadzili S. Williams i B. Hammarberg (1998), pokazują, że dawcą wyrazów funkcyjnych bywa język nieojczysty raczej niż język ojczysty. Można przypuszczać, że część błędów, których potencjalnym źródłem jest język polski, wynika tak naprawdę z transferu z niemieckiego *interjęzyka*, tzn. niedostatecznie nabytego systemu języka niemieckiego, w którym studenci nadal popełniają błędy w użyciu rodzajników, spowodowane wcześniejszym transferem z języka polskiego. Wśród studentów germanistyki stosunkowo częste jest opuszczanie niemieckiego rodzajnika, co można traktować jako transfer z języka polskiego⁶. A zatem niektóre zaobserwowane błędy mogły być efektem podwójnego transferu, np.: *Ma szare oczy, długie, brązowe włosy i mały nos.* => **Sie hat graue Augen, langes, braunes Haar und _ kleine Nase.* => **She has grey eyes, long brown hair and _ small nose.*

Co więcej, *poprawne* użycie angielskich przedimków (niewzględzone w niniejszej analizie) mogło być również przejawem transferu z języka niemieckiego, mianowicie transferu pozytywnego. Tak więc transfer z L2 na L3 był prawdopodobnie jeszcze większy niż sugerują to uzyskane dane liczbowe⁷.

Skąd biorą się błędy w użyciu przedimka? Zaobserwowane problemy z użyciem przedimka w obrębie frazy nominalnej można określić jako przykład tak zwanej kalki językowej (ang. *loan translation*, niem. *Lehnübertragung*). Kalka językowa to jeden z rodzajów transferu interlingwalnego polegający na dosłownym przetłumaczeniu wielowrazowego zwrotu, frazy, a nawet krótkiego zdania na nabywany język (H. Ringbom 1987: 117, 2005; Z. Chłopek 2009b). Uczący się tłumaczy wyraz po wyrazie, nie bacząc na to, że całość nie bywa sumą poszczególnych części, lecz często posiada odmienne, specyficzne znaczenie; np.:

⁶ Z drugiej strony, być może podczas nabywania języka angielskiego studenci wzmacniają swoje umiejętności używania rodzajników niemieckich, a to z tego powodu, że zasady użycia przedimków angielskich i niemieckich są podobne.

⁷ Pomijam tu rozmaite możliwe czynniki indywidualne, przyczyniające się do popełniania błędów w użyciu przedimków, takie jak np. strategia unikania.

- *The captain wants to escape to USA and **overgive** the submarine to the American. (L2 *übergeben* => L3 **overgive*; poprawna forma: *surrender, hand over*)
 *The best **somewhere, where is hot** and there aren't any animals. (L1 *gdzieś, gdzie jest gorąco* => L3 **somewhere, where is hot*; poprawna forma: *somewhere hot*) (Z. Chłopek 2009b)

Błąd polegający na przeniesieniu przedimka języka niedocelowego albo na pominięciu przedimka można uznać za specyficzny przypadek kalki językowej polegający na dosłownym przetłumaczeniu niedocelowej frazy nominalnej; np.:

- *I came too late to **the school**. (L2 *die Schule* => L3 **the school*; poprawna forma: *school*)
 *At midnight I wrote **_ next part of my diary**. (L1 *następną część mojego pamiętnika* => L3 **next part of my diary*; poprawna forma: *the next part of my diary*)

Być może kalka dotyczyła niekiedy dłuższego fragmentu zdania, tzn. niektóre błędy mogły zostać spowodowane dosłownym tłumaczeniem szerszej frazy, takiej jak np. *na uniwersytecie* albo *aus dem Fernsehen*:

- *He is too a law student at **_ university** in Wrocław and since October make specialization in criminal law in Germany. (L1 *na uniwersytecie* => L3 **at university*; poprawna forma: *at the university*)
 *Although our opinion about other nations cannot base itself on informations from **the television** or radio, I will try to take a point of view. (L2 *aus dem Fernsehen* => L3 **from the television*; poprawna forma: *from television*)

Jeszcze inny możliwy rodzaj kalki to kopiowanie formy niemieckich przyimków albo przymiotników złożonych z rodzajnikami, np.:

- *Of course, I have time at **_ weekend** (L2 *am Wochenende* => L3 **at weekend*; poprawna forma: *at the weekend*)
 *mirror with **_ built-in light** (L2 *mit eingebautem Licht* => L3 **with built-in light*; poprawna forma: *with a built-in light*)

Równocześnie pewną rolę mogła odgrywać prozodia niektórych polsko-, niemiecko- i anglojęzycznych wyrażań (np. L1 *na weekend*, L2 *am Wochenende*, L3 **at _ weekend*).

Wydaje się, że nie wszystkie zaobserwowane błędy wynikają z transferu na poziomie leksykalnym, tzn. czysto językowym. Pragnę tu postawić hipotezę, że część z nich jest efektem **transferu pojęciowego**.

Funkcje gramatyczne określoności/ wyznaczoności rzeczownika są różnie wyrażane w różnych językach (za pomocą słów, prefiksów lub sufiksów, szyku wyrazów). W językach angielskim i niemieckim, podstawowe zasady są następujące: przedimek (określony/ nieokreślony) wskazuje na wyznaczoność rzeczownika lub jej brak; brak przedimka (tzw. przedimek zerowy) określa brak wyznaczoności. Przedimek albo przedimek zerowy obligatoryjnie towarzyszy rzeczownikowi, modyfikując jego znaczenie.

A co z takimi językami, które nie posiadają przedimków lub innych wyznaczników określoności? Nie można twierdzić, że jeśli są one nieobecne w systemie danego języka, to ich funkcje nie są przez ten język wyrażane. Na przykład funkcja przedimka obecnego w angielskiej/ niemieckiej frazie przedimkowej, takiej jak *a cat/ eine Katze* lub *the cat/ die Katze*, zawarta jest domyślnie w polskim rzeczowniku *kot*. A zatem *pojedynczy rzeczownik* stanowi równocześnie *frazę przedimkową*. W zależności od

kontekstu sytuacyjnego, kontekstu językowego (użytych wyrazów, szyku wyrazów w wypowiedzi), zastosowanej prozodii, gestykulacji i mimiki twarzy, wyraz *kot* może oznaczać albo bliżej nieokreślonego kota (*a cat/ eine Katze*), albo też konkretnego kota (*the cat/ die Katze*); na przykład:

Chcę mieć **kota!** (I want a **cat!** Ich will **eine Katze!**) – jakiś kot, ogólne pojęcie [- wyznaczoność]
Sprawdź, proszę, gdzie jest **kot**. (Please check where **the cat** is. Sieh mal nach, wo **die Katze** ist.) – własne zwierzę, konkretne pojęcie [+ wyznaczoność]

Rozpoznanie zamierzonego znaczenia takiej frazy przedimkowej może nie być możliwe bez dodatkowych informacji językowych, parajęzykowych lub niejęzykowych. Porównajmy:

Kot jest mały, pies jest większy, a koń jest największy. (= Przeciętny kot jest małym zwierzęciem). [- wyznaczoność]
– Kot musi zostać, nie ma już miejsca w samochodzie! – Daj spokój, **kot** jest mały, pojedzie u mnie na kolanach. (= Nasz kot jest mały). [+ wyznaczoność]

Czy karmisz **koty?** (= Czy dokarmiasz dzikie koty?) [- wyznaczoność]
Czy karmisz **koty?** (= Czy w tej chwili karmisz nasze koty?) [+ wyznaczoność]

Przypomnijmy w tym miejscu, że zwolennicy *hipotezy frazy przedimkowej* (ang. *Determiner Phrase Hypothesis*) uważają, że frazę rzeczownikową języka nieposiadającego przedimków należy raczej traktować jako frazę przedimkową; wskazują oni między innymi na takie cechy frazowe, jak szyk wyrazów w zdaniu (tzn. określone pozycje rzeczownika w stosunku do przymiotników i zaimków dzierżawczych) albo paralelizmy między strukturą zdania a strukturą frazy (np. G.C. Rappaport 2000; K. Migdalski 2001; P. Rutkowski 2007). Należy przyjąć, że także pojedynczy rzeczownik stanowi frazę przedimkową.

Jak wynika z powyższych rozważań, ten sam rzeczownik może wywoływać odmiennie reprezentacje pojęciowe. Wyraz *kot* może aktywować pojęcie KOT [- wyznaczoność] albo też pojęcie KOT [+ wyznaczoność]. W pierwszym przypadku wyraz *kot* wywołuje podobną (choć nie identyczną) reprezentację pojęciową u ludzi, którzy mieli kontakt z tym zwierzęciem; w drugim przypadku wywołuje on odmienną reprezentację pojęciową u każdego człowieka, gdyż kontakt z konkretnym zwierzęciem oznacza wysoce indywidualne doświadczenia (sensoryczne, afektywne, kognitywne i językowe).

Aktywacja reprezentacji pojęciowej ukształtowanej przez język niedocelowy podczas użycia języka docelowego określana jest terminem „transfer pojęciowy” (por. Z. Chłopek 2011: rozdz. 4.6). Transfer ten prowadzić może do pojawienia się błędów semantycznych, takich jak np. przypisanie polskiego pojęcia KOT (a zarazem polskiego znaczenia wyrazu *kot*) rzeczownikowi *cat*. Aktywowane pojęcie KOT [- wyznaczoność] albo pojęcie KOT [+ wyznaczoność] spowodować może użycie angielskiego rzeczownika bez przedimka, gdyż wyznaczoność *zawarta jest* w znaczeniu użytego wyrazu *cat* oraz w równoległe aktywowanym pojęciu. Innymi słowy, używając wyrazu *cat*, uczący się myśli w pewnych sytuacjach o nieokreślonym kocie, w innych zaś sytuacjach o konkretnym kocie. Z tego powodu nie odczuwa on potrzeby użycia przedimka. Natomiast osoba anglojęzyczna musi użyć przedimka (nieokreślonego, okre-

ślonego lub zerowego) celem aktywowania odpowiedniej reprezentacji pojęciowej – CAT [- wyznaczoność] lub CAT [+ wyznaczoność].

Jak widać, termin „opuszczenie przedimka” nie jest w wielu przypadkach (albo i w większości przypadków) trafny, gdyż sugeruje, iż uczący się zapomniał o przedimku, podczas gdy tak naprawdę być może nie miał on wcale zamiaru go użyć, gdyż dla niego funkcja przedimka zawarta była w rzeczowniku. Błąd polegał na przypisaniu pojęcia języka niedocelowego rzeczownikowi języka docelowego.

Można by się jednak zastanowić, czy transfer w takich wypadkach dotyczy aktywacji pojęciowej, czy może zachodzi na poziomie semantycznym, zatem czysto językowym. Innymi słowy, czy jest to transfer pojęciowy, czy też transfer znaczenia leksykalnego. Ponieważ jednak aktywacja w kierunku od L1 do L2/ L3 przebiega zazwyczaj za pośrednictwem systemu pojęciowego (J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009), uważam, że chodzi tu w dużej mierze o transfer pojęciowy, nie zaś po prostu transfer semantyczny (leksykalny).

W jakim stopniu niewłaściwe użycie przedimka jest efektem transferu leksykalnego, a w jakim transferu pojęciowego? Na to pytanie nie da się odpowiedzieć, gdyż nie da się zajrzeć w umysł uczącego się; procesów psycholingwistycznych nie da się obserwować, można tylko wyciągać wnioski na ich temat na podstawie produkcji (czasem też recepcji) językowej. Istnieje możliwość, że obydwa czynniki nakładają się na siebie. Za transferem leksykalnym przemawia to, że proces uczenia się nowego języka odbywa się przeważnie w oparciu o język ojczysty (także wcześniej nabyty język nieojczysty). Nauka nowych wyrazów przebiega często na zasadzie: wyraz obcy – wyraz ojczysty, tzn. poprzez tłumaczenie. W efekcie, jeden wyraz automatycznie aktywuje drugi wyraz. Z drugiej strony, taka nauka powodować może równocześnie przypisywanie wyrazów nowego języka reprezentacjom pojęciowym języka ojczystego (typ dwujęzyczności podrzędnej, por. U. Weinreich 1953). Za transferem pojęciowym przemawia także to, że tłumaczenie z L1 na L2 przebiega często za pośrednictwem systemu pojęciowego, tzn. wyraz L1 (np. *kot*) aktywuje wpieryw pojęcie ukształtowane pod wpływem semantyki L1 (np. KOT); następnie dopiero aktywowany zostaje wyraz L2 (np. *cat*) (J.F. Kroll/ E. Stewart 1994; A. Pavlenko 2009). Trzeci argument za istnieniem transferu pojęciowego pochodzi z badań nad małymi dziećmi nabywającymi swój L2. W przeciwieństwie do uczniów starszych, małe dzieci szybko opanowują system przedimków nowego języka (T. Zdorenko/ J. Paradis 2008, 2012). Dzieje się tak najprawdopodobniej dlatego, że nabywanie języka we wczesnym dzieciństwie w naturalnych kontekstach komunikacyjnych oznacza równoczesne budowanie reprezentacji językowych i reprezentacji pojęciowych. Dla każdego języka w ten sposób nabywanego tworzą się odpowiednie reprezentacje pojęciowe, co oznacza, że każdy system językowy posiada silne związki z systemem pojęciowym (dwujęzyczność współrzędna; por. U. Weinreich 1953); transfer pojęciowy nie ma miejsca⁸.

Wracając do analizowanego korpusu, istnieje możliwość, że transfer na poziomie

⁸ Na marginesie pragnę nadmienić, że transfer wsteczny przedimka, tzn. przenoszenie przedimków z L2, L3 itp. na L1, także jest możliwy. Może to być transfer interlingwalny lub transfer pojęciowy. Należy tu wymienić tendencję do używania zaimków lub innych określników (np. *ten mężczyzna*, *jakiś pies*) celem oddania znaczenia przedimka określonego lub nieokreślonego, która odróżnia osoby znające języki posiadające przedimki od osób nieznających takich języków (sposstrzeżenie własne autorki na podstawie obserwacji wypowiedzi swojej córki oraz swoich w języku polskim).

pojęciowym przebiegał przede wszystkim z L1 na L3 (a to z tego powodu, że jedynie L1 studentów był nabywany we wczesnym dzieciństwie w naturalnych kontekstach komunikacyjnych), zaś transfer na poziomie językowym przebiegał zarówno z L1 na L3, jak i z L2 na L3:

L1 *kot* => KOT => L3 *_ *cat*

L1 *kot* => L3 *_ *cat*

L2 *die Katze* => L3 **the cat*

Na koniec trzeba podkreślić, że nie wszystkie przejawy błędnego lub nienormalnego użycia języka stanowią efekt transferu, nawet jeśli zdają się stanowić przeniesienie pewnych elementów z jednego języka na inny; transfer międzyjęzykowy podawany jako przyczyna błędu jest zawsze tylko potencjalnym transferem (por. np. K.W. König, G. Cedden i S. Onaran 2005). Niniejsze rozważania są w dużej mierze hipotetyczne i trzeba więcej prac, które zajęłyby się transferem fraz przedimkowych na poziomach leksykalnym i pojęciowym. Przydatna mogłaby być analiza transferu w przypadku języków w odmienny sposób wyrażających funkcje przedimka.

2. Implikacje glottodydaktyczne

Wymienić można następujące działania, jakie podejmować powinien nauczyciel języka takiego, jak: angielski, niemiecki, francuski, hiszpański itp., pracując z polskojęzycznymi uczniami:

Na poziomie pojęciowym konieczne jest wyjście od pojęć ukształtowanych przez język ojczysty. Trzeba uczniom uświadomić, że polski rzeczownik posiada odmienne znaczenia i wywołuje odmienne reprezentacje pojęciowe, w zależności od sytuacji, kontekstu językowego, prozodii, gestykulacji i mimiki twarzy. W tym celu konieczne jest wykorzystanie licznych przykładów, kontrastujących cechę dodatniej i ujemnej wyznaczoności. Przydatna może być analiza wielu podobnych wypowiedzi (np. takich, jak te wyżej zaprezentowane, wskazujące na różnice znaczeniowe wyrazu *kot*).

Kolejny etap to przedstawienie uczniom obcojęzycznych odpowiedników polskich rzeczowników lub fraz nominalnych i ich reprezentacji pojęciowych, na przykład:

Patrz jaki **ładny kot**. [Ten] **Kot** jest bezdomny.

Sieh mal was für **eine schöne Katze**. **Die Katze** ist herrenlos.

Look what **a beautiful cat**. **The cat** is homeless.

Warto też wykorzystać błędy uczących się celem uwydatnienia różnic znaczeniowych. Dla przykładu, zdanie **He is too a law student at _ university in Wrocław [...]* mogłoby stanowić okazję do wskazania na różnicę między dwoma znaczeniami słowa *uniwersytet* i ich pojęciowymi odpowiednikami: [*ten/ mój*] *uniwersytet* [+ wyznaczoność] i [*jakiś/ dowolny*] *uniwersytet* [- wyznaczoność]⁹.

Na poziomie leksykalnym, istotne jest zwracanie szczególnej uwagi na przedimki – wyodrębnianie ich z fraz lub zdań (np. poprzez użycie kolorów) i podkreślanie ich

⁹ Take ćwiczenia powinny stanowić część zadań semantycznych mających na celu budowanie reprezentacji pojęciowych języka docelowego, tzn. semantycznej analizy kontrastywnej języka ojczystego i języka obcego na następujących poziomach: prototypowe znaczenia i kategorie pojęciowe; pola leksykalne – zbiory słów nazywających elementy jednej domeny pojęciowej; denotacja, konotacja; synonimia i antonimia; metonimia; metafora; hyponimia i hiponimia.

funkcji kształtowania znaczeń, nawet jeśli takie eksponowanie przedimków może się wydawać nienaturalne. Dostępne są gry komercyjne koncentrujące się na przedimkach, które można wykorzystać w klasie szkolnej; uczniowie mogą też samodzielnie zaprojektować rozmaite gry i ćwiczenia.

Ważne jest, aby każdy nowy rzeczownik nauczany był zawsze z przedimkiem, co prowadzi do automatyzacji użycia rzeczownika z przedimkiem. Nauczyciel powinien obstawać przy użyciu całej frazy przedimkowej przez ucznia, nawet przy zawężonym kontekście (np. wykluczona jest wymiana typu: Nauczyciel: *What is this?* Uczeń: *Dog!*; konieczne jest, żeby uczeń powiedział: *This is a dog!*). Zawsze jest lepiej, gdy frazy przedimkowe umieszczone są w szerszym kontekście językowym i sytuacyjnym.

Można wykorzystać typowe zadania z lukami, w których uczniowie uzupełniają przedimki, np.:

| |
|--|
| Das ist Katze. Katze ist schwarz. |
|--|

Przydatne mogą się okazać zadania na tłumaczenie, pomagające unikać kalek językowych. Mogą to być zadania na tłumaczenie wybranych wyrazów albo całych wypowiedzi; np.:

| |
|-------------------------------------|
| – Gdzie jest pies? – W ogrodzie. |
| – Wo ist Hund? – Im Garten. |
| – Gdzie jest kot? – W kuchni. |
| – Wo ist? – In der Küche. |
| – Gdzie jest myszka? – Pod łóżkiem. |
| – Wo? – Unter Bett. |
| – Gdzie jest króliczek? – W szafie. |
| –? – Schrank. |
| – Gdzie jest? – |
| –? – |

Warto też zaprojektować zadania uświadamiające uczniowi podobieństwa i różnice między jego językami obcymi, np.:

| | |
|---|--|
| <p><i>Znajdź podobieństwa!</i> This is a cat. Das ist eine Katze. The cat is sleeping on the sofa. Die Katze schläft auf dem Sofa.</p> | <p><i>Przetłumacz!</i> Was machst du am Wochenende? What are you doing? Ich kam zu spät in die Schule. I came too late</p> |
|---|--|

Uważnie zaprojektowane zadania kontrastywne na poziomach pojęciowym i językowym mogą przyczynić się do efektywniejszego stosowania fraz przedimkowych przez uczących się języka obcego.

Bibliografia

- Cedden, G./ S. Onaran (2005), *Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen*, (w:) Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online]. 10 (2).
- Cenoz, J. (2001), *The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon. 8–20.
- Cenoz, J. (2003), *The Role of Typology in the Organization of the Multilingual Lexicon*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 103–116.
- Chłopek, Z. (2007), *Errors Committed by L3 Learners – What Are They Like and What Do They Tell Us?* Referat wygłoszony w trakcie 40. dorocznej konferencji British Association for Applied Linguistics (BAAL): Technology, Ideology and Practice in Applied Linguistics, Edynburg, Szkocja, Zjednoczone Królestwo.
- Chłopek, Z. (2009a), *Towards the Trilingual Mental Lexicon*, (w:) Z. Lengyel/ J. Navracsics (red.), *Tanulmányok a mentális lexikonról: Nyelvvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepción*. / *Studies on the Mental Lexicon: Language Acquisition – Speech Production – Speech Perception*. Budapest. 107–118.
- Chłopek, Z. (2009b), *Transferfehler in der schriftlichen Produktion der polnischen Germanistikstudenten in ihrer Drittsprache – Englisch: Zum Form- und Inhaltstransfer*, (w:) W. Kunicki/ J. Rzeszutnik/ E. Tomiczek (red.), *Breslau und die Welt: Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska-Prędotą zum 65. Geburtstag*. Wrocław, Dresden. 515–529.
- Chłopek, Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław.
- Council Of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge.
www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (dostęp: 10.02.2011)
- [RADA EUROPY (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa].
- Cruz-Ferreira, M. (1999), *Prosodic Mixes: Strategies in Multilingual Language Acquisition*, (w:) *International Journal of Bilingualism* 3 (1). 1–21.
- De Angelis, G. (2005), *Interlanguage Transfer of Function Words*, (w:) *Language Learning*. 55. 379–414.
- De Angelis, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon.
- De Angelis, G./ L. Selinker (2001), *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon. 42–58.
- Gabryś-Barker, D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice.
- García Mayo, M. del P./ R. Hawkins, R. (red.). (2009), *Second Language Acquisition of Articles: Empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam, Philadelphia, PA.

- Jaensch, C. (2008), *L3 Acquisition of Articles in German by Native Japanese Speakers*, (w:) R. Slabakova (red.), Proceedings of the 9th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2007). Cascadilla Proceedings Project. Somerville, MA. 81–89.
- König, K. W./ G. Cedden/ S. Onaran (2005), *Language Production in Turkish–German–English Trilinguals*, (w:) International Journal of Multilingualism. 2 (2). 135–148.
- Kroll, J. F./ E. Stewart (1994), *Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations*, (w:) Journal of Memory and Language 33. 149–174.
- Migdalski, K. (2001), *A Determiner Phrase Approach to the Structure of Polish Nominals*, (w:) P. Bański/ A. Przepiórkowski (red.), Generative linguistics in Poland: Syntax and morphosyntax. Warszawa. 135–148.
- Muñoz, C. (2007), *Cross-Linguistic Influence and Language Switches in L4 Oral Production* [Special Issue], (w:) Vigo International Journal of Applied Linguistics. 4. Current issues in second language acquisition. 73–94.
- Odlin, T./ S. Jarvis (2004), *Same Source, Different Outcomes: A study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland*, (w:) International Journal of Multilingualism 1 (2). 123–140.
- Paradis, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/ Philadelphia, PA.
- Pavlenko, A. (2009), *Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning*, (w:) A. Pavlenko (red.), The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches. Bristol/ Buffalo/ Toronto. 125–160.
- Poullisse, N./ T. Bongaerts (1994), *First Language use in Second Language Production*, (w:) Applied Linguistics. 15 (1). 36–57.
- Rappaport, G. C. (2000), *The Slavic noun phrase*, (w:) S. Harves/ J. Lavine (red.), Comparative Slavic Morphosyntax. Bloomington.
www.utexas.edu/courses/slavling/grapp/papers/Slavnp.pdf (dostęp 6.04.2014).
- Raya, M.J./ W. Gewehr/ A.J. Peck/ P. Faber (2006), *Fremdsprachen lehren in der Primarstufe, Trainings-DVD-ROM für Lehrer*. Langenscheidt English Language Teaching.
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon.
- Ringbom, H. (2005), *L2-Transfer in Third Language Acquisition*, (w:) B. Hufeisen/ R. J. Fouser (red.), Introductory Readings in L3. Tübingen. 71–82.
- Rutkowski, P. (2007), *Hipoteza frazy przedimkowej jako narzędzie opisu składniowego polskich grup imiennych*. Rozprawa doktorska. Uniwersytet Warszawski.
- Schwartz, M./ E. Geva/ D.L. Share/ M. Leikin (2007), *Learning to Read in English as Third Language: The Cross-Linguistic Transfer of Phonological Processing Skills*, (w:) Written Language and Literacy. 10 (1). 25–52.
- Snape, N. (2006), *The Acquisition of the English Determiner Phrase by Japanese and Spanish Learners of English*. Rozprawa doktorska. University of Essex.
<http://nealsnape.com/thesis.pdf> (dostęp: 6.04.2014).

- Snape, N./ T. Kupisch (2010), *Ultimate Attainment of Second Language Articles: A Case Study of an Endstate Second Language Turkish-English Speaker*, (w:) *Second Language Research* 26 (4). 527–548.
- van Hell, J.G./ T. Dijkstra (2002), *Foreign Language Knowledge Can Influence Native Language Performance in Exclusively Native Contexts*, (w:) *Psychonomic Bulletin & Review* 9 (4). 780–789.
- Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague.
- Williams, S./ B. Hammarberg (1998), *Language Switches in L3 Production: implications for a Polyglot Speaking Model*, (w:) *Applied Linguistics* 19. 295–333.
- Zdorenko, T./ J. Paradis (2008), *The Acquisition of Articles in Child Second Language English: Fluctuation, Transfer or Both?* (w:) *Second Language Research* 24 (2). 227–250.
- Zdorenko, T./ J. Paradis (2012), *Articles in Child L2 English: When L1 and L2 Acquisition Meet at the Interface*, (w:) *First Language* 32 (1–2). 38–62.

Andrzej DĄBROWSKI
Uniwersytet Warszawski

Exposure of Polish Learners of Languages for Legal Purposes to Law-Related Pop Culture

Abstract:

The paper investigates the exposure of Polish learners of languages for legal purposes to popular culture, including different types of foreign law-related TV productions (feature films, series and TV courtroom shows) that could be exploited as authentic legal language teaching materials. An empirical study, inspired by a multinational research project into student views on the image of law and lawyers, will try to elucidate the fact that law-related pop culture engages the interests of non-native learners of languages for legal purposes. Furthermore, the issues of authentic video materials *per se* and legal consciousness will be highlighted. The paper concludes with recommendations for further research.

Introduction

The aim of this paper is to investigate whether and to what extent Polish learners of languages for legal purposes¹ consume law-related pop culture including legal dramas, series and TV courtroom shows. The paper concentrates on foreign, mostly American TV productions, which are not only entertaining, but might also act as invaluable authentic materials that could be incorporated into legal LSP classes. The teaching practice shows that didactically adapted law-related pop culture might expose learners to a variety of legal and academic genres. Furthermore, the foreign TV productions in question lend themselves to dovetailing subject-specific knowledge (conceptual competence) with the language skills (language competence) (N. Bruce 2002, D. Douglas 2002, P. Sobkowiak 2008, M. Olpińska 2009).

An integral part of this paper is a study conducted among learners of languages for legal purposes which aims at gaining a thorough insight into the area of studying specialist languages of law in Poland at the tertiary level. Moreover, the research investigates the use of video materials in foreign language teaching at various stages of education. The presentation of the research data is preceded by chapters on the use of authentic materials in teaching languages for legal purposes as well as comments on

¹ For the purpose of this paper, the terms *Languages for Specific Purposes* (LSPs) and *Specialist Languages* will be used interchangeably, although the conceptual range of both terms, which results from different research traditions and perspectives, subtly differs (Th. Bungarten 1993: 26, S. Grucza 2008: 60-65). Similarly, in respect of the languages of law, the phrases *languages for legal purposes* as well as *legal LSPs* and *specialist languages of law* will be used synonymously.

law students' attitudes towards courtroom shows, and finally an analysis of a transnational study of student views on the image of law and lawyers (M. Asimow et al. 2005).

1. Authentic materials in teaching languages for legal purposes

One of the most important imperatives in foreign language teaching has always been to make the lesson content attract the students' attention so that they learn the language more efficiently. It is common knowledge that authentic materials, which are said to be "intrinsically more interesting or stimulating" than those artificial or non-authentic (M. Peacock 1997: 144), often play the role of successful attention catchers. Furthermore, they are frequently incorporated into LSP courses because they are distinctive real-world texts which are produced within the professional target groups that LSP students are likely to join. The students are therefore given an opportunity to familiarise themselves with various discursal practices, genres and communicative conventions (K. Hyland 2007: 399) to which they will be exposed once they join a particular professional community. Specialist languages of law are *polylects*² where the specificity of discourse plays a vital role. Authentic materials representing different legal genres should thus constitute an integral part of teaching languages for legal purposes.

In the eyes of the genre-based approach underlying the current trends in LSP teaching, specialist knowledge is claimed to comprise both disciplinary and genre knowledge (C.N. Candlin et al. 2002: 309). The disciplinary knowledge in respect of teaching languages for legal purposes mostly refers to the legal terminology of a selected branch of law, whereas the genre knowledge, as B. Paltridge (2007:934) claims, refers to the "repertoires of situationally appropriate responses to recurrent situations: that is, the knowledge that is needed in order to participate in the activities of particular discourse communities". Even though a genre-based approach concentrates on developing students' awareness of appropriate rhetorical procedures and conventions typically associated with the specialist discourse community they aspire to join (V.K. Bhatia 1995: 164), it does not ignore language features such as structures, functions, and vocabulary. As emphasised by M. Callaghan, P. Knapp and G. Noble (1993), the above mentioned aspects of language use should become an essential and fundamental part of a genre-based language learning programme.

2. Pedagogical rationale for using law-related pop culture in teaching specialist languages of law

Despite the constantly increasing number of well-written textbooks that could be incorporated into teaching languages for legal purposes, the practice shows that law-related pop culture supplements the textbook input. To support this statement, several educational benefits of using movies in the foreign language classroom could be mentioned (P. Arthur 1999): giving students realistic models to imitate for role-play, strengthening audio/visual linguistic perceptions, increasing awareness of other

² The notion of *specialist language*, more specifically *specialist idiolects* and *polylects*, derives from the main assumptions of anthropocentric linguistics that was developed by F. Grucza (1994).

cultures by teaching appropriateness and suitability, widening the classroom repertoire and range of activities, teaching direct observation of the paralinguistic features found in association with the target language, and above all, offering help when training students in foreign language related scenarios and the language itself.

However, as far as the pedagogical rationale for using law-related pop culture in the LSP classroom is concerned, there is no empirical data to support any methodological claims. Taking into consideration both the educational benefits of using movies in the specialist language classroom and the inevitable exposure of LSP students to pop culture, an assumption could be made that law-related pop culture might be effectively used when teaching languages for legal purposes.

Many authors argue (see R.P. Browne 2001) that studying pop culture requires clear and precise definition. Indeed, since the emergence of the notion of pop culture in the 1920s and 1930s, many academic fields such as anthropology, communication, history, literature, psychology, religion and sociology have all developed their own understanding of the core concept. For the purpose of this paper, the key issue is defined as “cultural commodities and experiences produced by the culture industry and marketed to mass audiences” (D.R. Papke 2007: 3). As the paper turns its attention exclusively to legal matters, the sampled law-related pop culture incorporated feature movies, series, and lawyer shows (fictional, docudrama and reality-based), which are often described as reel justice as opposed to real justice (M. Asimow 2009: 19).

3. Incorporating law-related pop culture into legal LSP classes

The first argument in favour of incorporating law-related pop culture into LSP classes were informal observations of students’ reactions to the existence of courtroom shows on Polish TV, thoroughly described in my previous paper (A. Dąbrowski 2010: 139).

The next argument in favour of incorporating law-related pop culture was provided by the transnational study of student views on the image of law and lawyers (M. Asimow et al. op.cit). The study instrument (the questionnaire) was distributed to first year law students during their first week of study at the following universities: *University of California, Los Angeles (UCLA); The University of Westminster; The Strathclyde University; The Ruhr-University Bochum; The University of Wollongong and the University of Buenos Aires*. Even though most of the questions concerned the respondents’ perceptions of law and lawyers, two questions corresponded with our area of interest. One referred to the sources of information for forming opinions about the character of lawyers, and the other explicitly focused on the exposure of the informants to popular culture.

| University | The respondents who found popular culture helpful when forming opinions about the character of lawyers (%) | Exposure to law-related pop culture (out of 10 lawyer movies and TV shows listed) |
|-------------|--|---|
| UCLA | 43 | 4.06 |
| Westminster | 53 | 4.41 |
| Strathclyde | 43 | 3.63 |

| | | |
|-----------------|----|------|
| Bochum | 34 | 3.61 |
| Wollongong | 42 | 3.96 |
| Buenos Aires | 19 | 3.55 |
| Mean percentage | 43 | 3.87 |

Table 1. *Opinion formation and exposure to law-related pop culture.*

As Table 1 shows, the average percentage of those who found popular culture helpful when forming opinions about the lawyers was 43%. As far as the second question is concerned, it consisted of two parts. The first part asked whether the students watched the following lawyer shows: *Law & Order*, *The Practice*, *Judge Judy*, *JAG* and *Perry Mason* ‘frequently’, ‘rarely’ or ‘never’. The term ‘watched’ was used with reference exclusively to those who marked the answer ‘frequently’. The second part focused on the following lawyer movies: *The Rainmaker*, *A Civil Action*, *Primal Fear*, *The Firm*, *Liar Liar*, *The Verdict*, *Class Action*, *Body Heat*, *Jagged Edge*, *The Devil’s Advocate*. The figures presented in Table 1 show the mean number of both lawyer movies and TV shows that were frequently watched by the sample students.

The study discovered that a comparatively high number of law students (43%) credit popular culture as a significant factor in forming their opinions of lawyers and law³. With respect to the consumption of law-related pop culture, the presented figures imply that the law students are avid viewers of the questioned TV productions. However, the answers provided by the Argentine and German subjects slightly differ from the comparison respondents. According to M. Asimow et al. (op.cit), these discrepancies seem to reflect a distinction between common and civil law jurisdictions. In the latter, which is represented by both Argentina and Germany, law seems to be discussed less by non-lawyers. Furthermore, especially in Argentina, most of the presented law-related TV productions are of American +origin and they bear, in the respondents’ view, almost no resemblance to the domestic legal system and are thus not worth watching. In order to check the validity of the above mentioned conclusions among the Polish learners of languages for legal purposes, who are practising or are going to practise law in Poland, which is a civil law jurisdiction, the following study was conducted.

4. The study objectives

Apart from checking the validity of the above conclusions among the Polish learners of specialist languages of law, the study also aimed at gaining a deeper insight into the area of studying languages for legal purposes by both undergraduates and graduates, as well as their exposure to authentic materials. Consequently, the survey focused on the following issues: (1) which specialist languages of law are learnt by the respondents; (2) why Polish learners are interested in studying specialist languages of law; (3) whether and when authentic video materials were used in their foreign language classes; (4) what kind of authentic video materials was applied; (5) whether the

³ The other sources of information included lawyers (family or friends), personal experience, jury service, classes in school, discussions with friends, news coverage, and popular culture. Pop culture was ranked third, after news coverage and discussions with friends.

respondents were familiar with the particular law-related feature movies, series and courtroom shows; and finally (6) whether and to what extent law-related pop culture affects the legal consciousness of its viewers.

4.1. Procedure and demographic profile of respondents

To gather the data, a non-interventionist approach was adopted, and a delayed retrospective method of data collection - a questionnaire - was applied. The questionnaire (see Appendix 1) consisting of 11 questions, was administered to 208 respondents - 118 females and 89 males. Their age ranged from 19 to 35. Unlike the quoted Asimow's survey, where all the respondents were 1-year law students, the sample in question included not only undergraduates and graduates of law, but also those of other faculties. As many as 76% of the respondents were undergraduates, of whom 62% studied law and 14% other faculties including Modern Languages (10%), Management (2%), Journalism (1%) and European Studies (1%). The remaining 24% of the subjects were graduates, of whom 22% had a law degree and 2% graduated from different faculties including Management (1%) and Modern Languages (1%). Almost 6% (12 subjects) of both undergraduates and graduates reported studying or having studied law along with a different faculty: Management (4 subjects), Cultural Studies (2 subjects), Journalism (2 subjects), European Studies (1 subject), Finance and Accountancy (1 subject), Public Relations (1 subject), Modern Languages (1 subject).

4.2. Results & conclusions

As far as the choice of specialist languages of law is concerned, as many as 92% of the surveyed subjects decided to study Legal English and merely 8% of the respondents reported studying German specialist language of law (*Deutsche Rechtssprache*). In 26 cases (13%) the informants claimed to study or had studied Legal English together with either *Deutsche Rechtssprache* or French specialist language of law (*Français juridique*) or Spanish specialist language of law (*Español jurídico*).

The second objective of the study was to discover why the sampled Polish learners, whose profile was presented in Chapter 5.1, are interested in studying languages for legal purposes. The subjects were asked to tick at least one of the following reasons for studying specialist language(s) of law: taking a certificate examination in Legal English (e.g. ILEC or TOLES), studying another foreign language, becoming more competitive in the job market, getting promoted at the current workplace, moving abroad to get a job and complying with the duties imposed either by the University curriculum or personnel policies. The subjects were also presented with an open-ended question concerning any other grounds for studying the specialist language(s) of law which were not mentioned in the questionnaire.

The survey shows that the following reasons were ranked highest: becoming more competitive in the job market, getting prepared for an examination that would certify the knowledge of the legal language and complying with the obligations of the curriculum. The less important factors included respectively: moving abroad to get a job, learning a new foreign language, promotion at the workplace and complying with personnel policies imposed by the employer. When it comes to the answers to the open-ended question, the most frequent reason was self-development.

The third objective of the study was to gather information about the students' exposure to video materials. The respondents were asked to tick on a rating scale (1-5)⁴ how often video materials were exploited in their foreign language education. Furthermore, the subjects were requested to tick at least one stage of their education where video materials were used. Finally, the respondents were presented with a list of different types of authentic video materials and they were asked to tick those which had already been applied in their foreign language classrooms.

The study reveals that video materials were used in the foreign language classrooms merely from time to time (mean number \approx 3). As far as the places of foreign language teaching are concerned, upper secondary school (*szkoła ponadgimnazjalana*) (46%) and primary school (*szkoła podstawowa*) along with lower secondary school (*gimnazjum*) (44%) were ranked highest. The figures for tertiary education were slightly lower, because only 41% of the respondents claimed to have used video materials in their foreign language education at university level. When it comes to the most popular types of video materials, videos integrated with the coursebook and feature movies were ranked highest.

The fourth objective of the study was to investigate which particular lawyer movies, series and shows the respondents had seen. Accordingly, the questionnaire provided a list of 10 feature movies, 5 series and 5 shows, and the informants were asked to indicate which of them they had seen. Most of the sampled items were American products belonging to the canon of legal dramas. However, the lists included a few examples of Polish and German productions. As far as the German TV courtroom shows are concerned, the study aimed to discover whether those who as assumed might claim to study or had studied *Deutsche Rechtssprache*, which seems to be the second most popular foreign language in Poland⁵, are familiar with the most prominent examples of the German law-related pop culture. The Polish courtroom shows were included in order to investigate whether the sampled learners of languages for legal purpose are familiar with their domestic productions⁶. The subjects were also given an opportunity to mention any other productions they had seen. Table 2 reveals the study's results in terms of familiarity with the law-related pop-culture.

| Title | Percentage of viewers | Title | Percentage of viewers | Title | Percentage of viewers |
|-------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|-------------------------------------|-----------------------|
| <i>Civil Action</i> | 7% | <i>Boston Legal</i> | 14% | <i>Sędzia Anna Maria Wesółowska</i> | 50% |
| <i>The Firm</i> | 30% | <i>Ally McBeal</i> | 44% | <i>Sąd Rodzinny</i> | 34% |
| <i>Devil's Advocate</i> | 61% | <i>Perry Mason</i> | 0% | <i>Judge Judy</i> | 25% |
| <i>Erin</i> | 38% | <i>CSI</i> | 41% | <i>Richter</i> | 2% |

⁴ On the rating scale in question, 1 meant *never* and 5 meant *very often*.

⁵ For further information about that, visit:

<http://ell.org.pl/sites/ell.org.pl/files/Powszechnosc+nauczania+jezykow+obcych+2009-2010.pdf>

⁶ *Sędzia Anna Maria Wesółowska* and *Sąd Rodzinny* are not purely Polish programmes since they have been produced under the licence of *Constantin Entertainment*, which is a German company specialising in TV entertainment productions.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----|--------------------|-----|-------------------------|----|
| <i>Brockovich</i> | | | | <i>Alexander Hold</i> | |
| <i>Twelve Angry Men</i> | 34% | <i>Prawo Agaty</i> | 43% | <i>Das Strafgericht</i> | 3% |
| <i>To Kill A Mocking Bird</i> | 17% | <i>Suits</i> | 24% | | |
| <i>Philadelphia</i> | 34% | | | | |
| <i>Presumed Innocent</i> | 5% | | | | |
| <i>Green Mile</i> | 71% | | | | |
| <i>The Pelican Brief</i> | 38% | | | | |

Table 2. Viewing figures of the selected types of reel justice (feature movies, series and TV courtroom shows).

The survey indicates that learners of specialist languages of law are not ignorant about law-related popular culture. The high viewing rates of *Green Mile* and *Devil's Advocate* can be explained by their frequent presence on Polish TV, especially at prime time. The same explanation might be bestowed upon slightly less popular titles such as *Erin Brockovich*, *Philadelphia* and *Ally McBeal*. As far as Polish productions are concerned, it can be assumed that they engage the learners' interests more readily, which might be supported by the observations mentioned at the beginning of this paper. They imply that regardless of the personal attitudes towards the programmes, Polish law undergraduates are attracted by their domestic TV courtroom shows. With respect to the fields of study, the viewing rates of both undergraduates and graduates of law and those of other faculties did not differ.

Another explanation for the familiarity with some of the productions is the fact that they could have already been used in the respondents' classes. Surprisingly, as few as 17% of those studying *Deutsche Rechtssprache* claimed to have seen the sampled German productions. Apart from the provided titles, space was left in the questionnaire to let the subjects suggest any other productions. In most cases those additional answers were rather insignificant, because new titles were put forward by merely 6% of the surveyed subjects. However, in respect of the series, as many as 24% of the respondents confirmed familiarity with the *Suits* series.

The final objective of the study was to discover whether and to what extent the law-related pop culture influences the legal consciousness of its viewers. For the purpose of this paper, legal consciousness, which is rapidly becoming one of the most popular and most important subjects in socio-legal research (M. Hertogh 2004), was defined as *knowledge and opinion about law*. Therefore the final aim of the study was to find out whether and how people's knowledge and opinion about law is influenced by the law-related pop culture. On a rating scale (1-5) the respondents were asked to mark the intensity of the influence of the law-related culture on the legal consciousness of its viewers. As Chart 1 reveals, a vast majority of the subjects, including both graduates and undergraduates of law and other faculties, incline towards a moderate influence as the mean rating figure was around 3.

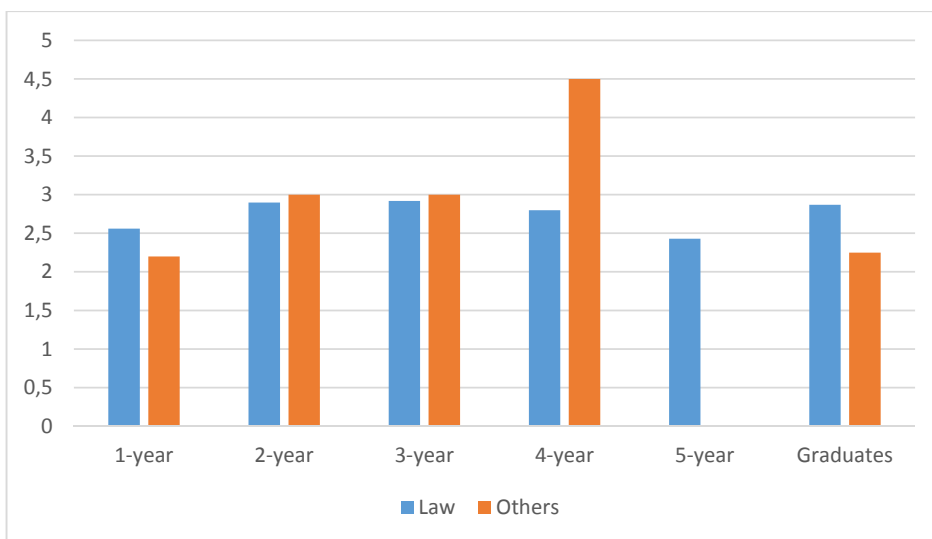


Chart 1. Influence of law-related pop culture on the legal consciousness of its viewers.
Figures 0-5 stand for the rating scale responses.

5. Concluding remarks

The research findings imply that Legal English is by far the most popular specialist language of law with Polish learners at tertiary level, which corresponds with the worldwide dominance of English as the lawyer's *lingua franca* (Ch. Goddard 2010: 46). Moreover, Legal English knowledge is claimed to enhance students' job opportunities. Consequently, almost 40% of those studying Legal English claim to strive for either ILEC or TOLES certificate, which are treated as invaluable tickets to the international legal job market.

As far as video materials are concerned, they are not as often used in foreign language classes as assumed. Foreign language teachers seem to take an "easy way out" by focusing on the video materials which are integrated with the coursebooks. Surprisingly, at tertiary level of education, when foreign language learners are emotionally and linguistically capable of consuming different types of authentic video materials, those are infrequently exploited.

With respect to the exposure to the law-related pop culture, learners of specialist language of law, especially those of Legal English, seem to be familiar with the most prominent examples of legal dramas, series and courtroom shows. Even though the surveyed, mostly American, TV productions, are based on Common Law and have thus no direct applicability in our domestic legal system, they constitute an invaluable source of disciplinary and genre knowledge.

In respect of further research, it would be advisable to investigate the efficiency of the law-related TV productions as a means of transferring subject-specific knowledge. Furthermore, catalogues of lesson plans based on feature movies, series and courtroom shows could be created, which in turn, would supplement traditional topic-based LSP coursebooks with genre-specific communicative content.

References

- Arthur, P. (1999), *Why Use video? A Teacher's Perspective*. In: Visual Support in English Language Teaching 2. 4.
- Asimow, M. et al. (2005), *Perceptions of Lawyers – a Transnational Study of Student Views on the Image of Law and Lawyers*. In: International Journal of the Legal Profession 12. 407–437.
- Asimow, M. (red.) (2009), *Lawyers in Your Living Room! Law on Television*. Chicago.
- Bhatia, V.K. (1995), *Applied Genre Analysis and ESP. The Journal: Functional Approaches to Written Texts: Classroom Applications*. Paris: TESOL France in Association with US Information Service.
- Browne, R.P. (2001), *Introduction. The Guide to United States Popular Culture 1*.
- Bruce N. (2002), *Dovetailing Language and Content: Teaching Balanced Argument in Legal Problem Answer Writing*. In: English for Specific Purposes 21. 321–345.
- Bungarten, Th. (1993), *Hinsichten zu einer Theorie der Fachsprachen. Zur Einführung*. In: Th. Bungarten (ed.), *Fachsprachentheorie*. Tostedt.
- Callaghan, M./ P. Knapp/ G. Noble (1993), *Genres in Practice*. In: B. Cope/ M. Kalantzis (eds), *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London. 179–202.
- Candlin, C.N./ V.K. Bhatia/ C.H. Jensen (2002), *Developing Legal Writing Materials for English Second Language Learners: Problems and Perspectives*. In: English for Specific Purposes 21. 299–320.
- Dąbrowski, A. (2010), *When Law Goes Pop – Teaching Legal English Through TV Courtroom Shows*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 3, 139–148.
- Douglas, D. (2002), *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge.
- Goddard, Ch. (2010), *Didactic Aspects of Legal English: Dynamics of Course Preparation*. In: M. Gotti/ Ch. Williams (eds.), *ESP Across Cultures*. Bari.
- Grucza, F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*. In: F. Grucza/ Z. Kozłowska (eds), *Języki specjalistyczne*. 7–27.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Hertogh, M. (2004), *A 'European' Conception of Legal Consciousness: Rediscovering Eugen Ehrlich*. In: *Journal of Law and Society* 31. 457–81.
- Hyland, K. (2007), *English for Specific Purposes: Some Influences and Impacts*. In: J. Cummins/ C. Davison (eds), *International Handbook of English Language Teaching*. New York. 391–402.
- Olpińska, M. (2009), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Paltridge, B. (2007), *Approaches to Genre in ELT*. In: J. Cummins/ C. Davison (eds), *International Handbook of English Language Teaching*. New York. 931–943.
- Papke, D.R. (2007), *The Impact of Popular Culture on American Perceptions of the Courts*. *Marquette University Law School Legal Studies Research Papers Series*, 07-07.
- Peacock, M. (1997), *The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners*. In: *English Language Teaching Journal* 51(2). 144–156.
- Sobkowiak, P. (2008), *Issues in ESP: Designing a model for teaching English for Business Purposes*. Poznań.

Appendix 1

Ankieta dotycząca wykorzystania materiałów filmowych i nauki specjalistycznego języka prawa jako języka obcego.

Niniejsza ankieta jest anonimowa. Zebrane dzięki niej informacje będą wykorzystane wyłącznie do prowadzonych przeze mnie badań.

1. Wiek : _____

2. Płeć: kobieta mężczyzna

3. Status zawodowy:

Proszę zakreślić opcję *student*, bądź *absolwent*, a następnie odpowiednio wypełnić tabelę.

| | Nazwa kierunku / kierunków studiów | Rok studiów |
|-----------|------------------------------------|-------------|
| Student | | |
| Absolwent | | |

4. Jeśli jest Pan/i osobą pracującą, proszę określić swoje miejsce pracy (np. kancelaria prawnicza, firma doradcza, sąd, itp.). Jeśli nie jest Pan/i osobą pracującą, proszę przejść do pytania nr 5.

.....

5. Którego z niżej wymienionych specjalistycznych języków prawa obecnie się Pan(i) uczy bądź uczył(a) ?

- angielski specjalistyczny języka prawa (*Legal English*)

- niemiecki specjalistyczny język prawa (*Deutsche Rechtssprache*)

- francuski specjalistyczny język prawa (*Françaisjuridique*)

- inne

6. Co zmotywowało Pana/-ią do uczenia się specjalistycznego języka prawa? Można zakreślić więcej niż jedną odpowiedź.

- chęć zdawania egzaminu certyfikującego w zakresie specjalistycznego języka prawa (np. TOLES, ILEC)

- uczenie się kolejnego języka obcego

- zwiększenie własnej konkurencyjności na rynku pracy

- awans zawodowy w obecnym miejscu pracy

- możliwość wyjazdu za granicę w celach zarobkowych

- obowiązek wynikający z programu studiów

- obowiązek wynikający z polityki kadrowej mojego pracodawcy

- inne

7. Jak często w Pana/i dotychczasowej nauce języka obcego pojawiał się na zajęciach językowych obcojęzyczny materiał filmowy? Proszę o zakreślenie odpowiedniej cyfry od 1 do 5, gdzie 1 oznacza niigdy, 5 bardzo często.

1

2

3

4

5

8. Na jakim etapie Pana/i nauki języka obcego pojawiał się materiał filmowy? Można zakreślić więcej niż 1 odpowiedź.

szkoła podstawowa /gimnazjum

szkoła ponadgimnazjalna

studia

kurs językowy

inne

Przemysław E. GĘBAL

Uniwersytet Warszawski/ Uniwersytet Jagielloński

Glottodydaktyka porównawcza jako nowa subdyscyplina glottodydaktyki¹

Abstract:

Comparative Foreign Language Didactics as a New Sub-Discipline of Foreign Language Didactics

This article makes an attempt at reflecting on the need to separate an area described as “comparative foreign language didactics” from among the areas of contemporary foreign language didactics.

Its first part outlines the development of European and Polish didactic thought, understood as parallelly developing areas of research activity, generating and using free flow of academic ideas. It constitutes an attempt at combining the trends which are part of the implementation of the assumptions of foreign language didactics by Franciszek Grucza and his successors, and other concepts, including Władysław T. Miodunka’s Polish language didactics.

From the international perspective, the first European papers, undertaking conscious reflection on the sense of existence of comparative foreign language didactics, become an important point of reference for our deliberations. Specialists in teaching of foreign languages from France and Germany undertook their development, placing it among other research currents of the contemporary foreign language didactics.

The theoretical deliberations and research solutions underscore the sense of development of theoretical and methodological assumptions for comparative foreign language didactics. They become part of the following part of the publication which comprises the original concept of comparative foreign language didactics – understood as the sub-discipline of Polish foreign language didactics.

Wstęp

W dotychczasowych opracowaniach glottodydaktycznych rozpatruje się zwykle wybrane zagadnienia w ramach uczenia się i nauczania jednego konkretnego języka obcego. Tak też funkcjonują poszczególne glottodydaktyki szczegółowe (metodyki nauczania konkretnych języków obcych), które istniejąc paralelnie w stosunku do innych, raczej w niewielkim stopniu uwzględniają zdobycze wypracowane przez specjalistów w zakresie innych języków obcych.

Stworzone przez Franciszka Gruczę pierwotne koncepcje polskiej glottodydaktyki postrzegały ją jako autonomiczną dyscyplinę naukową, uprawianą przez specjalistów w zakresie nauczania różnych języków obcych; badaczy utożsamiających się w pierw-

¹ Niniejsze opracowanie stanowi skróconą prezentację rozważań opisanych w tomie *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* (Kraków 2013).

szej kolejności z samą glottodydaktyką, a dopiero później z nauczaniem i uczeniem się konkretnych języków.

Dzisiejsza rzeczywistość kształcenia językowego w naszym kraju, wpisująca się w realizację lansowanej przez Radę Europy ideę różno- i wielojęzyczności, staje się także istotnym bodźcem dla funkcjonowania glottodydaktyki porównawczej. Obecność w polskich szkołach coraz większej liczby nauczanych języków, a co za tym idzie, konieczność prowadzenia naukowej refleksji i badań nad ich koegzystencją na wszystkich polach układów glottodydaktycznych oraz rozwój glottodydaktyki polonistycznej, to kolejne elementy umożliwiające funkcjonowanie komparatyzmu.

1. Współczesne podejście badawcze w glottodydaktyce: w stronę komparatyzmu

Rozwijająca się w ostatnich latach dydaktyka wielojęzyczności, postrzegana jako subdyscyplina glottodydaktyki, wpływa w coraz większy sposób na kształt tej ostatniej. Zjawisko wielojęzyczności, leżące u podstaw nowego nurtu badawczego, staje się częstym punktem odniesienia dla debat o charakterze ogólnoglottodydaktycznym, co owocuje pojawieniem się pierwszych polskich opracowań prezentujących możliwości rozwoju myśli glottodydaktycznej w nowym, wielojęzycznym kierunku. Pionierką tego typu dociekań jest Weronika Wilczyńska, w której ostatnich publikacjach można zauważyć zainteresowanie tą problematyką.

Nader istotne wydaje się zamieszczone w artykule *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym* (W. Wilczyńska 2007) zestawienie ukazujące odmienną badawczą tzw. ujęć bi- i plurilingwalnego (zob. tabelę 1.).

| Zagadnienie/ typ ujęcia | Ujęcie analityczne, bilingwalne | Ujęcie zintegrowane, plurilingwalne |
|-----------------------------|--|--|
| Ideał kompetencji | NS (<i>native speaker</i>) | <i>competent foreigner</i> |
| Tożsamość uczącego się | przezienna | wielojęzyczna / wielokulturowa |
| Model kompetencji | J1+J2+Jn | zintegrowany |
| Model działania kompetencji | przełączanie kodów | funkcjonalność wewnętrzna, zewnętrzna |
| Model dydaktyki | orientacja na nauczanie poszczególnych JO | współpraca dydaktyczna |
| Podejście badawcze | ujęcia opisowe, analityczne, ujęcia poprzeczne | ujęcia problemowe (→ zależności) ujęcia podłużne |

Tabela 1: Odmienną podejścia badawczego w ujęciu bi- i plurilingwalnym wg W. Wilczyńskiej (2007)

Pierwsze z podejść – bilingwalne, odpowiada tradycyjnemu sposobowi uprawiania glottodydaktyki. Zgodnie z nim glottodydaktyki szczegółowe zorientowane są na nauczanie poszczególnych języków w izolacji od siebie. Drugie z podejść – plurilingwalne, zakłada współpracę pomiędzy poszczególnymi glottodydaktykami szczegółowymi, co umożliwi nadanie im wymiaru komparatystycznego.

Odnosząc swoje rozważania do prymarnych układów glottodydaktycznych, autorka zestawienia zauważa, iż model plurilingwalny daleko wybiega poza snute przed laty rozważania. Wielojęzyczny wymiar glottodydaktyki jest, jej zdaniem, nie do uchwycenia w proponowanej triadzie nauczyciel – uczeń – język:

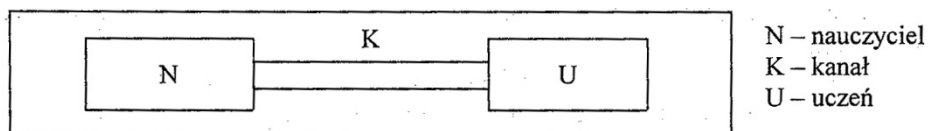
W kształtowaniu szeroko rozumianej kompetencji kilkujęzycznej model trójkąta „nauczyciel – uczeń – język” jest praktycznie nieprzydatny – jest on zbyt „zewnętrzny” w stosunku do uczącego się, by wyjaśnić jego sukces czy porażkę przy opanowywaniu poszczególnych języków (W. Wilczyńska 2007: 39).

Glottodydaktyka europejska i polska podążają za zmieniającą się rzeczywistością kształcenia językowego. Propozycje nowych podejść badawczych, integrujących z sobą poszczególne glottodydaktyki szczegółowe, są jednym z przykładów potwierdzających powyższe stwierdzenie. Wypływająca z nowych kierunków współpraca dydaktyczna powinna się szybko przenieść do działań badawczych i zaowocować badaniami o charakterze porównawczym. Trudno sobie bowiem wyobrazić zintegrowany sposób kształcenia językowego, obejmujący równoległe nauczanie większej liczby języków, bez uwzględniania dotychczasowych dokonań natury teoretycznej i praktycznej na polu poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych. Ich dorobek, poddany stosownej obróbce komparatystycznej, może doprowadzić do dalszego rozwoju nowych rozwiązań dydaktycznych, na które z pewnością czekają Europejczycy, uczący się coraz większej liczby języków.

2. Glottodydaktyka akademicka i jej modele/ układy

Procesowi konstituowania się glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej towarzyszyło kreowanie modeli/ układów glottodydaktycznych, których głównym zadaniem było ukazanie koncepcji, prymarnych obszarów dociekań i zadań dla nowej dziedziny badawczej. W ciągu kilkudziesięcioletniej historii glottodydaktyki opracowano w sumie cztery propozycje układów glottodydaktycznych (F. Grucza 1978, W. Woźniewicz 1987, W. Pfeiffer 2003, P.E. Gębał 2008).

Autorem pierwszego i najbardziej znanego układu glottodydaktycznego z roku 1978 był Franciszek Grucza, germanista, ówczesny dyrektor Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW (zob. Schemat 1). Przedstawiony przez niego model, zamieszczony w pierwszym tomie „Przeglądu Glottodydaktycznego”, stał się swoistym prototypem dla późniejszych.



Schemat 1: Układ glottodydaktyczny Gruczy (1978)

Interpretując z dzisiejszej perspektywy stworzony pod koniec lat 70. minionego stulecia układ, zwracamy uwagę na jego nowoczesność, wszechstronność i kompleksowość. Mimo iż genetycznie odnosi się do układów komunikacyjnych, modelowanych przez językoznawców, uwzględnia rzeczywistość dydaktyczną, nieuznaną przez ówczesnych językoznawców za godną refleksji naukowej. Na tym polega nowatorstwo propozycji F. Gruczy, które w stosunkowo krótkim czasie doprowadziło do uznania badań glottodydaktycznych jako równoprawnych z uprawianiem innych dyscyplin lingwistyki filologicznej. Wszechstronność tego układu odzwierciedla się w powiązaniu działań badawczych o charakterze językoznawczym i dydaktyczno-

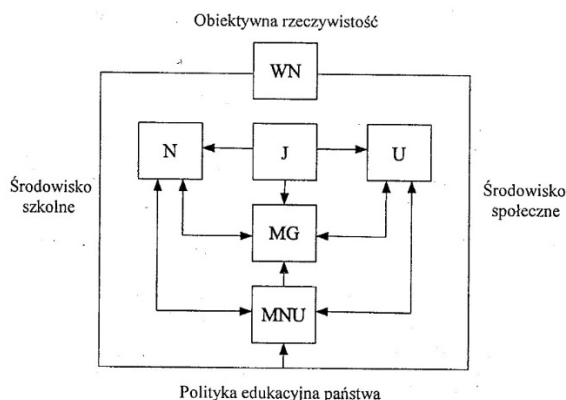
pedagogicznym, co uczyniło kreowaną glottodydaktykę przestrzenią interdyscyplinarną, wpisującą się swoimi założeniami metodologicznymi w nowoczesne europejskie nurty badań humanistycznych. Kompleksowość glottodydaktyki to wynikająca z układu glottodydaktycznego F. Gruczy konieczność traktowania procesu kształcenia językowego jako szerokiego obszaru, mieszczącego zawsze w sobie trzy wspomniane elementy. Zajmowanie się jednym z nich pociąga za sobą każdorazowo uwzględnienie dwu pozostałych.

Proponowany przez F. Gruczę model można odnieść do rzeczywistości nauczania różnych języków obcych. Wydaje się jednak, iż traktuje on każdy z języków osobno i z tego powodu z perspektywy promowanej dziś wielojęzyczności może okazać się mniej atrakcyjny. Jego twórca jednak już w owym czasie był świadomy konieczności modelowania glottodydaktyki na naukę badającą zachodzące procesy glottodydaktyczne także w wymiarze nauczania większej liczby języków, fundując istotne podłoże dla lansowanych ostatnio rozwiązań o charakterze komparatystycznym. Świadczy o tym krótki fragment jego rozważań z tomu *Polska myśl glottodydaktyczna*, przygotowanego rok po opublikowaniu pierwszego układu glottodydaktycznego:

Dotychczas omówiliśmy różnice między glottodydaktyką ojczystojęzyczną i obcojęzyczną oraz czystą (podstawową) i stosowaną, a wewnątrz obcojęzycznej ponadto między glottodydaktyką pierwszego języka obcego, drugiego, trzeciego itd. Ten ostatni podział jest jednak dotychczas mało respektowany w rozważaniach glottodydaktycznych, chociaż moim zdaniem za każdym razem mamy do czynienia z nieco odmiennymi przebiegami procesów glottodydaktycznych i to nie tylko ze względu na odmiennie działające w nich zjawiska interferencyjne. W każdym razie zagadnienie to wymaga dokładniejszego naświetlenia (F. Grucza 1979: 10).

Odnosząc się do zaproponowanego przez F. Gruczę modelu glottodydaktycznego, pierwsi komentatorzy zwracali uwagę przede wszystkim na jego kompleksowość. Nie do przecenienia było, ich zdaniem, ustawienie w jednym szeregu trzech wymienionych elementów i skupienie uwagi kreowanej wówczas glottodydaktyki na badaniu wszelkich możliwych związków między nimi (W. Woźniewicz 1987, W. Pfeiffer 2003).

Model z roku 2003, autorstwa germanisty Waldemara Pfeiffera z Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM, obudowuje nauczyciela wieloma dodatkowymi składowymi (zob. schemat 2).

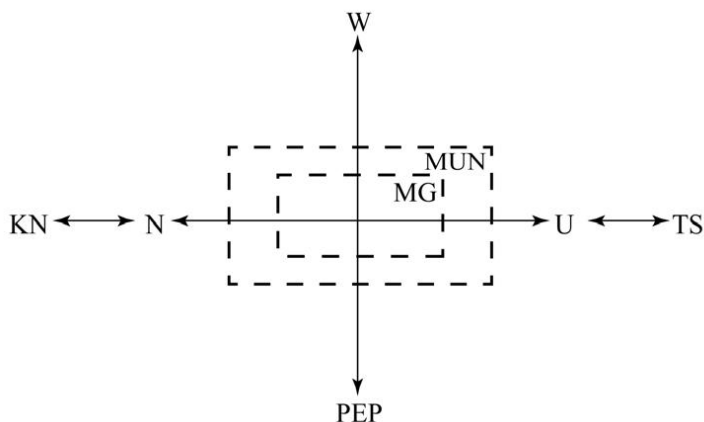


Schemat 2: Układ glottodydaktyczny Pfeiffera (W. 2003; WN - warunki nauczania, N - nauczyciel, J - język, U - uczeń, MG - materiały glottodydaktyczne, MNU - metody nauczania i uczenia się języków)

Uwikłanie procesu nauczania w uwarunkowania społeczne stanowi jedną z ważnych cech propozycji W. Pfeiffera. Stąd znajdujemy w nim takie elementy, jak: obiektywna rzeczywistość, środowisko społeczne, środowisko szkolne i znajdująca się u fundamentów układu polityka edukacyjna państwa.

Swoim modelem W. Pfeiffer zapowiadał konieczność szerszego spojrzenia na problematykę nauczania języków obcych; takiego, które wykraczałoby poza obszar nauczania jednego języka. Układ W. Pfeiffera z 2003 r., powstały krótko przed integracją Polski z Unią Europejską, przenosi glottodydaktykę polską do nowej rzeczywistości, stawiającej na promocję wielojęzyczności i wielokulturowości.

Schemat modelu glottodydaktycznego, autorstwa piszącego te słowa, jest próbą przeniesienia elementów wcześniej opracowanych układów do dzisiejszej rzeczywistości edukacji językowej. U jego podłoża leży prymarny układ glottodydaktyczny oraz wynikające z niego związki będące w dalszym ciągu kwintesencją zainteresowań glottodydaktyki. Proponowany model glottodydaktyczny jawi się nam w postaci układu współrzędnych z dwiema równoważnymi osiami (zob. schemat 3).



Schemat 3: Model glottodydaktyki Gębala (2008)

Pierwsza z osi, zwana osią odciętych, zawiera w sobie układ glottodydaktyczny F. Gruczy i jego dwa podstawowe elementy: nauczyciela (N) i ucznia (U). Poza nimi na krańcach osi znajdują się dodatkowe dwa elementy: po stronie nauczyciela (N) kształcenie nauczycieli (KN) i po stronie ucznia (U) typ szkoły (TS). Umieszczenie wszystkich elementów na jednej osi ilustruje ich współzależność i łączliwość.

Na krańcach osi rzędnych umiejscowiono dwa kolejne elementy układu: stojącą u podłoża naszych wszystkich rozważań ideę wielojęzyczności (W) i obecną w modelu Pfeiffera politykę edukacyjną państwa (PEP). Prezentowany model zakłada ich stałą koegzystencję, sugerując dopasowanie polskiej polityki językowej do lansowanej przez Radę Europy idei wielojęzyczności jako zjawiska społecznego, typowego dla współczesnych społeczeństw europejskich. Stąd ich umiejscowienie na tej samej osi.

W środku układu znajdujemy ostatnie dwa jego elementy, uwarunkowane opisanymi wcześniej aspektami. Pierwszy z nich, dydaktycznie nadrzędny w stosunku do drugiego, to rozwijane sposoby i podejścia oraz metody uczenia się i nauczania

(MUN). Drugi zaś skupia w sobie preparację i ewaluację materiałów glottodydaktycznych (MG).

Zaprezentowany model jest próbą przeniesienia do dzisiejszej rzeczywistości edukacji językowej założeń i wizji naszkicowanych we wcześniej skonstruowanych układach F. Gruczy i W. Pfeiffera. Pośród nowych jego elementów na szczególną uwagę zasługuje wielojęzyczność pojmowana jako swoisty proces społeczny formułujący nowe zadania dla pozostałych składników układu i tym samym dla całej glottodydaktyki. Stać się ona może załączkiem, organicznym substytutem nowej subdyscypliny określanej mianem glottodydaktyki porównawczej.

3. Badania porównawcze w glottodydaktyce europejskiej

Badania porównawcze nie mają długiej historii w rzeczywistości glottodydaktyki europejskiej. Zwrócenie uwagi na potrzebę ich prowadzenia nastąpiło w krajach Europy Zachodniej dopiero z początkiem XXI wieku. Mimo iż część wcześniejszych prac europejskich specjalistów w zakresie nauczania języków obcych wpisywała się w nurt badań porównawczych, ich autorzy nie podejmowali szerszej dyskusji na temat realizowanego podejścia badawczego. Ich monografie i artykuły były kolejnymi rozprawami z zakresu szeroko pojętej glottodydaktyki. Prowadzone dość przypadkowo glottodydaktyczne działania porównawcze nie zaowocowały przez wiele lat próbą wprowadzenia żadnego naukowego terminu opisującego praktyki konfrontatywno-kontrastywne. Brak terminu oznaczał, iż komparatywizm przez lata formalnie nie istniał w ramach glottodydaktyki.

Ważnym elementem konstytutywnym opisywanych praktyk porównawczych stała się rozwijająca się od schyłku XX wieku w ramach europejskiej glottodydaktyki dydaktyka wielojęzyczności. Rodzące się dzięki niej plurilingwalne podejście badawcze (zob. 1.) było ważnym czynnikiem inspirującym dociekania natury porównawczej, w myśl coraz szerzej rozwijanej współpracy dydaktycznej pomiędzy poszczególnymi dziedzinami glottodydaktycznymi, odpowiedzialnymi za kształcenie językowe realizowane równoległe w ramach kilku języków.

3.1. Komparatywizm w glottodydaktyce francuskiej

Francuski załączek glottodydaktyki porównawczej, określanej mianem „*didactique comparée des langues-cultures*”, rozpoczął swoją historię w roku 2003. Ośrodkiem, w którym pojawiła się idea teoretycznej i metodologicznej refleksji nad nową subdyscypliną dydaktyki języków obcych, był Uniwersytet w Saint-Étienne, zaś materiałem zawierającym pierwsze rozważania na temat glottodydaktycznego nurtu komparatystycznego był materiał autorstwa Christiana Purena. Jego publikacja stała się swoistym manifestem i apelem, zachęcającym do refleksji nad możliwościami wdrożenia nowej subdyscypliny dydaktycznej. Zdaniem francuskiego badacza prezentacji kluczowych założeń *didactique comparée* musi towarzyszyć próba bilansu uprawianych współcześnie nurtów badawczych w glottodydaktyce, której się zresztą podejmuje.

Dokonana przez Ch. Purena próba bilansu otwiera nową perspektywę badawczą, określoną mianem „podejścia komparatystycznego” (*l'approche comparatiste*), które

stało się centralnym punktem odniesienia dla wszystkich rozważań prowadzonych w trakcie prezentacji pozostałych podejść.

Właściwa refleksja nad stworzeniem ram teoretycznych dla *didactique comparée des langues-cultures*, wypełniająca założenia nowego podejścia badawczego, koncentruje się na wyliczeniu powodów, które w środowisku glottodydaktyków mogą przemawiać przeciwko niej. Przyjęcie takiej perspektywy jest w dużym stopniu właściwe, gdyż już na samym początku pomysłodawca nowej subdyscypliny naukowej wyprzedza jej potencjalnych przeciwników, zaś zwolennikom sygnalizuje sporne punkty, z których warto uczynić obszar najbliższych dociekań. W sumie francuski dydaktyk wymienia trzy powody wymagające szerszej analizy. Traktując *didactique comparée des langues-cultures* jako byt formalnie niefunkcjonujący we francuskiej rzeczywistości naukowej, odnosi je pierwotnie do rodzącej się w ramach nauk pedagogicznych interdyscyplinarnej dydaktyki porównawczej.

Istnieje koncepcja stworzenia interdyscyplinarnej dydaktyki porównawczej, wobec której dydaktycy języków i kultur mogą być powściągliwi z następujących powodów:

a) interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza powstała pierwotnie w ramach nauk pedagogicznych, co może podważać z trudem osiągniętą autonomię dydaktyki języków i kultur;

b) interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza pozostaje pod silnym wpływem dydaktyk nauk ścisłych, zwłaszcza matematyki, z tradycyjnym zogniskowaniem na koncepcji „transpozycji dydaktycznej”. W dydaktyce języków i kultur pojęcie to nie jest zbyt trafne z epistemologicznego punktu widzenia, gdyż nie chodzi tu o nabycie wiedzy szkolnej w powiązaniu z wiedzą naukową, lecz umiejętności poruszania się w kontekście język – kultura;

c) interdyscyplinarna dydaktyka porównawcza odwołuje się przede wszystkim do francuskiego systemu szkolnictwa, a ponadto szkolnictwa krajów zachodnich. Dydaktyka języka francuskiego jako obcego obejmuje nauczanie w krajach całego świata, adresowane do zróżnicowanych odbiorców ze skrajnie różnych środowisk, korzystając z wieloletnich i bogatych doświadczeń, jakie stały się jej udziałem. Powinna więc wykorzystywać komparatywizm wewnętrzny i wdrożyć niezbędne środki i materiały, umożliwiające jej skuteczne funkcjonowanie (Ch. Puren 2003: 125-126, tłum. PG).

Podkreślając po raz kolejny potrzebę stworzenia *didactique comparée des langues-cultures*, na zakończenie artykułu Puren przenosi swoje rozważania na grunt praktyki glottodydaktycznej.

Poza propozycjami Ch. Purena wątek glottodydaktycznych badań porównawczych stał się na gruncie francuskim także przedmiotem rozważań uczestników dwu spotkań naukowych, zorganizowanych przez *Association de didactique du français langue étrangère (l'Asdifle)* w roku 2001. Tematem dyskusji prowadzonych w marcu w Paryżu, pod kierunkiem Louisa Porchera, i w październiku w Nancy, pod kierunkiem Marie-José Gremmo – były zagadnienia związane z edukacyjnymi badaniami porównawczymi, prowadzonymi w ramach kształcenia językowego. Pokłosiem spotkań jest wydany w roku 2002 w serii *Les cahiers de l'Asdifle* tom *Éducation comparée et enseignement des langues*, zawierający dziewięć tekstów, będących pierwotnie referatami prezentowanymi w trakcie debat oraz transkrypcję otwartej dyskusji prowadzonej w formie okrągłego stołu moderowanej przez M.-J. Gremmo, z udziałem wszystkich uczestników spotkania w Nancy.

Spośród zawartych w omawianej publikacji materiałów za szczególnie ważne można uznać rozważania Louisa Porchera na temat istoty prowadzenia edukacyjnych badań porównawczych *sensu largo*:

Nie chodzi bynajmniej o wzajemne porównywanie systemów edukacyjnych w celu dowiedzenia, że jeden z nich jest lepszy od drugiego. Założenie to jest samo w sobie słabe: oczywiście jest w istocie rzeczy, że każdy system edukacyjny (narodowy, regionalny *etc.*) nie jest ani lepszy, ani gorszy. Obydwa są produktem historii, wpisują się w antropologię danego terytorium, mają swoją własną spójność i sprzeczności (jak wszystkie kultury), jednym słowem, podlegają dwóm własnym logikom, których porównywanie jakościowe nie pozwoli nigdy na przyznanie komuś racji (nawet jeśli tzw. międzynarodowi biurokraci usiłują sklasyfikować wyniki owego porównywania) (L. Porcher 2002: 31, tłum. PG).

Tak pojmowane działania edukacji porównawczej sprzeciwiają się wartościowaniu rezultatów nauczania, czynionych często w ramach międzynarodowych studiów i analiz systemów edukacyjnych, w oderwaniu od rzeczywistości kształcenia, głęboko osadzonej w tradycji dydaktycznej danych regionów i państw.

3.2. Komparatywizm w glottodydaktyce niemieckiej

W rzeczywistości niemieckiej również można odnaleźć inicjatywy wpisujące się w omawiany nurt refleksji nad sensem prowadzenia glottodydaktycznych badań porównawczych.

Pierwszym zwiastunem nowego kierunku badawczego jest opublikowany w roku 2000, pod redakcją Gisèle Holtzer i Michaela Wendta, tom *Didactique comparée des langues et études terminologique*, będący pokłosiem zorganizowanej dwa lata wcześniej debaty w ramach tzw. *Journées d'étude de Besançon*. Opracowana w języku francuskim publikacja, wydana trzy lata wcześniej niż wspomniana praca Christiana Purena, w żaden sposób nie łączy się z jego rozważaniami na temat *didactique comparée des langues-cultures*.

Najważniejszym z naszej perspektywy artykułem zamieszczonym w tym tomie jest opracowanie niemieckiej romanistki Dagmar Abendroth-Timmer z Uniwersytetu w Giessen, zatytułowane *Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères*. Jego celem jest porównanie dwóch sposobów interpretacji i realizacji nauczania międzykulturowego w dydaktykach języka francuskiego i niemieckiego jako obcych.

D. Abendroth-Timmer jest także autorką monografii zatytułowanej *Der Blick auf das andere Land: Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*, będącej kolejnym przykładem wykorzystania badawczych narzędzi porównawczych w dociekaniach glottodydaktycznych, obejmujących sposoby wprowadzania i realizacji treści kulturowych w niemieckich, francuskich i rosyjskich podręcznikach do nauki języków obcych. Opublikowana w 1998 roku praca, często w środowisku niemieckich dydaktyków oceniana jako materiał w wyraźny sposób wpisujący się w nurt tzw. *Vergleichende Fremdsprachendidaktik*, czyni studia porównawcze głównym przedmiotem zainteresowania.

W rezultacie przeprowadzonych dociekań D. Abendroth-Timmer wyciąga szereg wniosków w odniesieniu do współczesnej europejskiej rzeczywistości preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych.

Uprawianie niemieckiej *Vergleichende Fremdsprachendidaktik* znajduje się obecnie w nieco innym punkcie rozwoju niż francuska *didactique comparée des langues-cultures*. Brak szerszych rozważań natury epistemologicznej wydaje się jednak w znacznym stopniu rekompensować dotychczasowa praktyka prowadzenia dociekań

natury komparatystycznej. Praca D. Abendroth-Timmer wydaje się dobrym przykładem, ukazującym szerokie możliwości badawcze, wynikające z przyjęcia porównawczej perspektywy dociekań.

3.3. Komparatywizm w glottodydaktyce polskiej. Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej

Pisząc o rozwoju glottodydaktycznych ścieżek badawczych o charakterze komparatystycznym w Polsce, warto przedstawić rozwój krakowskiego ośrodka glottodydaktyki polonistycznej, stworzonego pod koniec lat 70. minionego stulecia. Na jego przykładzie bowiem wyraźnie widać, jak przyjęcie porównawczego nurtu badań i jego konsekwentna realizacja w praktyce akademickiej doprowadziły do ukształtowania się samego ośrodka, postrzeganego przez znaczną część specjalistów od nauczania języka polskiego jako obcego jako szkołę naukową w dużym stopniu wpływającą na rozwój całej glottodydaktyki polonistycznej².

Czynnikiem inicjującym i ułatwiającym rozwój glottodydaktyki polonistycznej okazało się wykorzystanie międzynarodowego przepływu myśli glottodydaktycznej. U uruchomienie ono działania, które z dzisiejszej perspektywy określić można promowaniem i budowaniem zrębów podejścia komparatystycznego w badaniach glottodydaktycznych, czyli przysłużyło się powstaniu glottodydaktyki porównawczej. Inicjatorem opisywanych działań był Władysław T. Miodunka, który zaproponował zwrot ku rozwiązaniom sprawdzonym w nauczaniu tzw. języków światowych. Owa idea leżała u podłoża ewolucji krakowskiego Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UJ, uwieńczona uruchomieniem pierwszej, i jedynej jak dotychczas w naszym kraju, Katedry Języka Polskiego jako Obcego.

Obserwacja rozwoju krakowskiego ośrodka glottodydaktyki polonistycznej, ukierunkowana na komparatystyczny styl prowadzenia badań, wykazuje istnienie trzech etapów jego dotychczasowego funkcjonowania: etapu eksploatacji swobodnego przepływu międzynarodowej myśli glottodydaktycznej, etapu prowadzenia badań o charakterze *stricte* komparatystycznym, konfrontujących wybrane elementy nauczania polszczyzny z ich funkcjonowaniem w dydaktykach innych języków oraz etapu komparatystycznej eksploatacji europejskich standardów kształcenia językowego.

Pierwszy etap obejmuje prace publikowane od początku istnienia ośrodka, czyli od roku 1978, do połowy lat 90. minionego stulecia. Na drugi składają się publikacje opracowywane od połowy lat 90. do końca pierwszej dekady XXI wieku. Etap trzeci to rozważania i opracowania z ostatnich lat.

Autorami prac wpisujących się w pierwszy nurt badawczy są Władysław Miodunka, Zofia Cygal-Krupowa, Urszula Czarnecka, Waldemar Martyniuk oraz Robert Dębski. Wśród przygotowanych przez nich materiałów znaleźć możemy także tzw. opracowania podstawowe, które w dużym stopniu zmieniały oblicze glottodydaktyki polonistycznej i uznane zostały za istotne w ramach jej literatury przedmiotu. Należą do nich monografie i tomy pokonferencyjne poświęcone badaniom słownictwa tematycz-

² Szerzej na ten temat piszę w monografii *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków 2014.

nego oraz wprowadzające podejście komunikacyjne do nauczania języka polskiego jako obcego³.

Komparatystyczny nurt badawczy realizowany jest w kolejnych opracowaniach, poświęconych semantyce i leksykografii porównawczej, dydaktyce kultury oraz metodyce nauczania sprawności i części systemu językowego polszczyzny, autorstwa Anny Seretny, Ewy Lipińskiej, Iwony Janowskiej, Przemysława E. Gębała, Agnieszki Rabej, Bronisławy Ligary i Władysława T. Miodunki⁴.

Europejskie standardy kształcenia językowego stały się z kolei bodźcem dla przeprowadzenia badań w zakresie nowych technik nauczania, głównie w odniesieniu do założeń podejścia zadaniowego i międzykulturowego. Okazały się także punktem odniesienia dla opracowań podejmujących takie zagadnienia, jak nauczanie sprawności rozumienia ze słuchu, wykorzystanie tekstów literackich w kształceniu językowym cudzoziemców oraz integrowanie sprawności językowych i kompetencji lingwistycznych. Opisywany nurt obecny jest w pracach Iwony Janowskiej, Tamary Czerkies, Adriany Prizel-Kani, Anny Seretny, Ewy Lipińskiej oraz Przemysława E. Gębała⁵.

Wypracowana w ośrodku krakowskim metodologiczna ścieżka badań znalazła swoich kontynuatorów wśród specjalistów od nauczania innych języków obcych. Mowa tutaj m.in. o Ewie Zajdler i wydanej w roku 2010 publikacji *Glottodydaktyka sinologiczna* jej autorstwa, dla której inspiracją były prace teoretyczne i konkretne propozycje dydaktyczne, przygotowane w ramach glottodydaktyki polonistycznej. Traktując wykreowany dla potrzeb polonistycznego kształcenia językowego cudzoziemców system certyfikacji znajomości języka jako model odzwierciedlający europejską myśl glottodydaktyczną, E. Zajdler opracowała spójny system nauczania chińszczyzny na poziomach podstawowych A1 i A2 według skali biegłości językowej ESOKJ, na który składają się propozycja programu nauczania oraz zarys systemu poświadczania znajomości tego języka.

³ Do prac wpisujących się w ten nurt zaliczamy: *Teorię pól językowych* W. T. Miodunki (1980), *Słownictwo tematyczne języka polskiego...* Z. Cygal-Krupowej (1986), *Prononciation polonaise pour les francophones* W. T. Miodunki (1987), *Nauczanie mówienia w języku polskim jako rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (program dydaktyczny)* U. Czarneckiej (1990), *Grundbaustein Polnisch. Propozycja programu nauczania języka polskiego jako obcego* W. Martyniuka (1991) oraz *Komputer w nauczaniu języka polskiego jako obcego* R. Dębskiego (1996).

⁴ Mamy tutaj na myśli następujące opracowania: *Definicje i definiowanie* A. Seretny (1998), *Kulturę w nauczaniu języka polskiego jako obcego* pod red. W. T. Miodunki (2004), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* A. Seretny i E. Lipińskiej (2005), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego* pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny (2006), *Specyfikę nauczania języków obcych dzieci na przykładzie języka polskiego jako obcego* A. Rabej (niepublikowana rozprawa doktorska z 2007 roku), *Nową generację w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. W. T. Miodunki, wraz z tekstem B. Ligary, poświęconym wykorzystaniu w glottodydaktyce polonistycznej koncepcji leksykultury francuskiego dydaktyka Roberta Galissona (2009), *Planowane lekcji języka obcego* I. Janowskiej (2010), *Dydaktykę kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców* P. E. Gębała (2010) oraz *Kompetencję leksykalną uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych* A. Seretny (2011).

⁵ W trzeci nurt komparatywizmu glottodydaktycznego uprawianego w Katedrze Języka Polskiego jako obcego wpisują się prace: *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego* I. Janowskiej (2011), *Tekst literacki w nauczaniu języka polskiego jako obcego (z elementami pedagogiki dyskursywnej)* T. Czerkies (2012), *Kształcenie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym* A. Prizel-Kani (2013) oraz *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej* P.E. Gębała (2013).

4. Glottodydaktyka porównawcza – próba definicji, jej cele poznawcze i założenia metodologiczne

W nawiązaniu do dorobku glottodydaktyki oraz współczesnej europejskiej rzeczywistości kształcenia językowego proponujemy następującą definicję glottodydaktyki porównawczej:

Glottodydaktyka porównawcza to subdyscyplina glottodydaktyki, zajmująca się w wymiarze teoretycznym i empirycznym analizą porównawczą sposobów organizacji i realizacji elementów kształcenia językowego w ramach różnych systemów edukacyjnych w kontekście ich uwarunkowań natury historycznej, społeczno-ekonomicznej, politycznej oraz kulturowej. Swoją naturą nawiązuje do założeń i dokonań glottodydaktyki ogólnej i otwartych na wielojęzyczność glottodydaktyk szczegółowych poszczególnych języków. W wymiarze metodologicznym glottodydaktyka porównawcza jest interdyscyplinarną dziedziną badań, czerpiącą z glottodydaktyki czystej i stosowanej oraz z dyscyplin im pokrewnych, a szczególnie z językoznawstwa stosowanego i pedagogiki.

Głównym zadaniem glottodydaktyki porównawczej jest opisywanie, wyjaśnianie, rozwijanie i rozpowszechnianie wiedzy o systemach kształcenia językowego oraz o koncepcjach i rozwiązaniach dydaktyczno-metodycznych, uprawianych w ramach nauczania poszczególnych języków obcych.

W toku rozważań pojawia się także pojęcie natury metodologicznej – komparatywizm glottodydaktyczny. Obejmuje ono swoim zakresem wszelką glottodydaktyczną działalność o charakterze porównawczym. Dokładniej rzecz ujmując, oznacza ono uprawianie analiz porównawczych w wymiarze badawczym i dydaktycznym. Ze względu na poddawane konfrontacjom rzeczywistości kształcenia językowego wyróżniamy komparatywizm wewnętrzny i zewnętrzny.

Komparatywizm wewnętrzny to działalność komparatystyczna, realizowana w ramach jednej dydaktyki języków obcych (np. polskiego jako obcego), zarówno w wymiarze krajowym (w ramach jednego systemu edukacyjnego), jak i międzynarodowym (międzysystemowym).

Komparatywizm zewnętrzny natomiast oznacza prowadzenie studiów porównawczych na styku dydaktyk dwóch lub większej liczby języków (zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym).

Do zasadniczych celów poznawczych, konstytuujących glottodydaktykę porównawczą należą:

- opisywanie organizacji i realizacji kształcenia językowego w ramach poszczególnych języków obcych/ drugich, w zakresie jednego bądź kilku systemów;
- badanie tendencji rozwojowych w zakresie poszczególnych glottodydaktyk szczegółowych, a w oparciu o nie – także glottodydaktyki ogólnej, zarówno w ich wymiarach czystych, jak i stosowanych;
- wspieranie ponadnarodowych koncepcji kształcenia językowego, uwzględniających nowoczesne, otwarte na wielojęzyczność podejścia do nauczania języków obcych/ drugich, wypracowywanych przez glottodydaktyki szczegółowe;
- dokumentowanie zarówno europejskiej, jak i narodowych tradycji nauczania języków obcych, ułatwiające prowadzenie badań diachronicznych;

- działalność interwencyjna, czyli praktyczne wykorzystywanie wypracowanych w innych systemach edukacyjnych rozwiązań dydaktyczno-metodycznych, w myśl zasady „korzystania z cudzych doświadczeń”.

Ważnym punktem odniesienia dla wszystkich nakreślonych powyżej celów poznawczych glottodydaktyki porównawczej jest zorientowana antropocentrycznie, wielojęzycznie i wielokulturowo europejska myśl glottodydaktyczna, w jej wymiarze teoretycznym, metodologicznym i stosowanym.

Kreśląc założenia metodologiczne dla glottodydaktyki porównawczej, podążamy drogą wyznaczoną przez glottodydaktykę polską, traktując zebrane przez A. Michońską-Stadnik i W. Wilczyńską (2010) rozwiązania metodologiczne za ważny punkt odniesienia. Specyfika dociekań komparatystycznych wymaga jednak przyjrzenia się dotychczas wykorzystywanym instrumentom badawczym z całkiem nowej perspektywy metodologicznej, zakładającej istnienie podstawy porównania, czyli *tertium comparationis*, służącego za miarę porównania dwu innych elementów. W naszych założeniach są nim ponadnarodowe europejskie standardy kształcenia językowego, uwzględniające w swych rozważaniach promocję wielojęzyczności i wielokulturowości.

Bibliografia

- Abendroth-Timmer, D. (1998), *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen.
- Abendroth-Timmer, D. (2000), *Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères*, (w:) G. Holtzer/ M. Wendt (red.), *Didactique comparée des langues et études terminologiques: interculturel – stratégies – conscience langagière*, Frankfurt am Main. 25–38.
- Éducation comparée et enseignement des langues. Les cahiers de l'Asdifle. Actes des 27e et 28e Rencontres* (2002). Paris.
- Gębal P.E. (2010a), *Poza granicami tradycyjnej glottodydaktyki: w stronę glottodydaktyki porównawczej*, (w:) T. Kunz/ W. Miodunka/ R. Nycz (red.), *Polonistyka bez granic, tom 2: Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków. 67–79.
- Gębal P.E. (2010b), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków.
- Gębal, P. E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Gębal, P.E. (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*. Kraków.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 3–35.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- Michońska-Stadnik, A./ W. Wilczyńska (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Miodunka, W.T. (1977), *Język polski a współczesne metody nauczania języków obcych*, (w:) *Przegląd Polonijny* 1. 131–141.

- Miodunka, W.T. (2008), *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*. Kraków.
- Miodunka, W.T. (2009), *Lingwistyka stosowana a nauczanie języka polskiego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 1. 61–80.
- Miodunka, W.T. (2010), *Glottodydaktyka polonistyczna w dobie globalizacji i informatyzacji*, (w:) T. Kunz/ W. Miodunka/ R. Nycz (red.), *Polonistyka bez granic*, tom 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków. 41–54.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Porcher, L. (2002), *L'éducation comparée et les langues. De quelques principes et conséquences*, (w:) *Éducation comparée et enseignement des langues. Les cahiers de l'Asdifle. Actes des 27e et 28e Rencontres*. Paris. 21–36.
- Puren, C. (2003), *Pour une didactique comparée des langues-cultures*, (w:) *Revue de Didactologie des Langues-Cultures* 1. 121–126.
- Skowronek, B. (2013), *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań.
- Wilczyńska, W. (2007), *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Niżegorodcew (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków. 27–40.
- Zajdler, E. (2010), *Glottodydaktyka sinologiczna*. Warszawa.

Magdalena KOLBER

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Rola edukacji aktywnej w przezwyciężaniu wyuczonej bezradności na lekcji języka obcego

Abstract:

The Role of Active Education in Overcoming Learned Helplessness in the Foreign Language Classroom

The aim of this article is to demonstrate the link between active education and the phenomenon of learned helplessness. It consists of three parts. The first one explains what active learning is. The second one discusses theories and basic concepts connected with helplessness. According to Martin Seligman's model, learned helplessness explains an expected lack of influence on the course of events, which is the result of earlier experience. It is characterized by decreased motivation, passiveness, and negative emotions. This mental state leads to three profound disruptions in behaviour, called deficits - motivational, cognitive and emotional. The last part of the article shows: (1) research findings showing that being active in the learning and teaching process learner contributes to overcoming learned helplessness in students, (2) how foreign language teachers can help to counter this syndrome.

1. Wyjaśnienie terminu „aktywność”

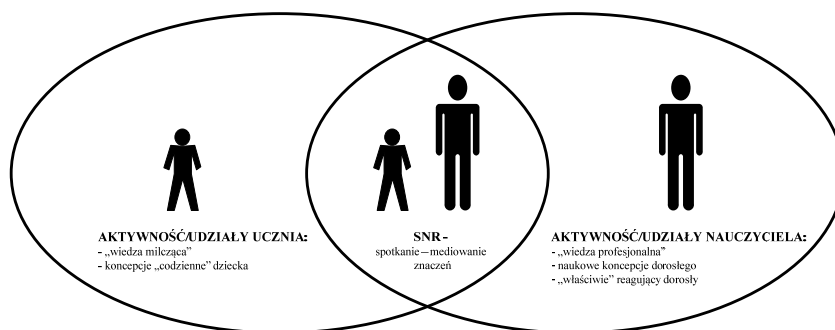
„Nowy słownik pedagogiczny” (1995) definiuje *aktywność* jako „właściwość indywidualną jednostki polegającą na większej niż u innych częstości i intensywności jakiegoś rodzaju działań. Szczególną cechą aktywności ludzkiej jest udział w zmienianiu otoczenia przyrodniczego i społeczno-kulturowego, stosownie do ludzkich potrzeb, celów i ideałów. (W. Okoń 1995: 16).

Intensywność aktywności podlega różnym zmianom, w związku z tym można rozpatrywać ją pod względem poziomów. Za T. Tomaszewskim (1966: 211–216) wyróżniamy: (1) aktywność wegetatywną, która zapewnia żywym organizmom utrzymanie życia; (2) aktywność ruchową – najbardziej elementarna postać czynności lokomocyjnych i manipulacyjnych; (3) aktywność umysłową, która służy zaspakajaniu potrzeb poznawczych.

B. Spinoza definiuje aktywność jako podmiotowość, dokonywanie wyborów, przyjemność istnienia, smakowania i doświadczania życia. Zdaniem K. Illerisa aktywność oznacza wysiłek zorganizowany na cel (ang. *goal-directed*) (2006: 58). Realizacja celu wymaga od podmiotu aktywnego poszukiwania narzędzi i czynności, które w danym kontekście mogą być użyte dla jego osiągnięcia. Definicja Illerisa bliska jest poznawczym koncepcjom człowieka, zgodnie z którymi człowiek jest „samodzielnym podmiotem (osobą), który w dużej mierze decyduje o własnym losie, który na ogół świadomie i celowo działa w coraz bardziej złożonym labiryncie współczesności (J. Koziński)

2000: 171). „Jego zachowanie zależy nie tylko od bieżących informacji płynących ze świata zewnętrznego, ale również od tak zwanych struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci trwałej wiedzy, zdobytej w toku uczenia się i myślenia” (tamże 13).

Innym rodzajem aktywności jest aktywność edukacyjna. Opierając swe rozważania na teoriach socjokulturowych i odnosząc się do rzeczywistości szkolnej, E. Filipiak definiuje ten termin jako wysiłek „ukierunkowany na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, rozwijających się w warunkach kultury klasy szkolnej poprzez indywidualną reprodukcję znaczeń negocjowanych z innymi” (2008: 27). Założenie, że uczenie się jest aktywnością zarówno ucznia, jak i nauczyciela skłania do refleksji nad tym, co wnoszą do interakcji edukacyjnej obaj uczestnicy. Opierając swe rozważania na pojęciu sfery najbliższego rozwoju (SNR) i sfery aktualnego rozwoju (SAR) L. Wygotskiego, E. Filipiak wyjaśnia pojęcie internalizacji, a więc rozwojowy kierunek w głąb, który postępuje w kierunku: od regulacji przez innych do samoregulacji (2008: 20–21). Najpierw dorosły (tutor) kontroluje i ukierunkowuje aktywność ucznia (tutee), organizuje efektywne strategie wspierające rozumowanie i poszukiwanie (odkrywanie). Z czasem uczeń przejmuje inicjatywę, podejmując próby samodzielnego wykonywania zadania przy „aktywnej obserwacji nauczyciela, który poprawia, ukierunkowuje, dostarcza wskazówek, kiedy dziecko ujawnia wątpliwości” (tamże 21). Według autorki aktywność dorosłego wchodzącego w interakcję edukacyjną z dzieckiem może mieć charakter wspierania lub pomagania. Nawiązując do wyżej wymienionej definicji Illerisa, która podkreśla celowość, wnioskujemy, że aktywność w procesie uczenia się, w szczególności intelektualna i praktyczna, wiąże się ze świadomym działaniem. W procesie internalizacji opisanym przez Filipiak nauczyciel i uczeń zmieniają natężenie, stopień samodzielności i kontrolę w zakresie dostarczania wskazówek (2008).



Rysunek 1. Wymiana udziałów ucznia (tutee) i nauczyciela (tutora) w interakcji edukacyjnej (E. Filipiak 2008: 21).

Rozważania te podkreślają, jak ważne jest umiejscowienie ucznia wraz z jego potrzebami, uwarunkowaniami i cechami indywidualnymi w centrum działań edukacyjnych, przygotowanie go do samodzielności w zakresie zdobywania wiedzy oraz myślenia. Jak zauważa W. Wilczyńska (1999), tradycyjne słowa „nauczyciel” i „uczeń” zostają zastąpione przez „uczącego się” oraz „nauczającego” i pojawiają się w zna-

miennie odmiennej kolejności. Autorka wskazuje na użycie w powyższych pojęciach form imiesłowowych, podkreślając w ten sposób aktywność obu stron lub, mówiąc językiem Filipiak, udziały, które obie strony wnoszą w interakcję edukacyjną (Tabela 1.). Rola aktywności jest również niezwykle ważna w radzeniu sobie z emocjonalnymi skutkami niepowodzeń szkolnych. Następstwem wielokrotnych porażek edukacyjnych może być wyuczona bezradność.

| Udziały ucznia | Udziały nauczyciela |
|---|---|
| <p>Aktywność własna</p> <p>Jest podatny i odporny na reagowanie w określony sposób na instrukcje i wskazówki nauczyciela.</p> <p>Uważnie koncentruje się na problemie.</p> <p>Korzysta ze wskazówek innych.</p> | <p>Przejawia wrażliwą gotowość do reagowania.</p> <p>Dostarcza motywacji.</p> <p>Wykorzystuje informacje zwrotne w celu oceny poziomu kompetencji ucznia i wie, jaki rodzaj wsparcia jest właściwy w danym momencie.</p> <p>Jest zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań ucznia.</p> |

Tabela 1. Udziały ucznia i nauczyciela wnoszone w interakcję edukacyjną (na podstawie E. Filipiak 2012: 32).

2. Wyuczona bezradność

W latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia M. Seligman (1967) i jego współpracownicy opublikowali pierwsze wyniki badań nad wyuczoną bezradnością. Głównymi bohaterami doświadczenia były psy poddane oddziaływaniu bolesnego wstrząsu elektrycznego w urządzeniu zbudowanym z dwóch pomieszczeń z przegrodami. Aby uniknąć wstrząsu, zwierzęta miały nauczyć się prostej reakcji polegającej na przeskoczeniu barierki. Psy niedoświadczone, którym nie wymierzano wstrząsu we wcześniejszych badaniach eksperymentalnych, otrzymując go po raz pierwszy, reagowały, biegając chaotycznie, po czym odkrywały, że po drugiej stronie jest bezpiecznie. Po kilku próbach wstrząsu psy te nauczyły się, jak go unikać. Zwierzęta uprzednio poddawane wstrząsom elektrycznym zachowywały się identycznie jak psy niedoświadczone; biegały chaotycznie dookoła, ale po pewnym czasie poddawały się, nie próbując nawet uciec przed wstrząsem. M. Seligman rozważa zjawisko wyuczonej bezradności następująco: w trakcie kontaktu z sytuacją niekontrolowaną człowiek uczy się, że nie ma związku między zachowaniem a jego pozytywnymi bądź negatywnymi następstwami. Proces uczenia się polega tu na sformułowaniu wniosku, że dla każdej potencjalnej reakcji jest brak zależności między jej wykonywaniem a uzyskaniem pożądanych wyników. Konsekwencją takiego procesu uczenia się jest powstanie oczekiwania, że również w przyszłości nie zaistnieje związek między zachowaniem a wynikami. Jest to więc sytuacja niekontrolowana, która wyzwala zespół następujących zmian w zachowaniu. Najpierw pojawia się deficyt motywacyjny. Następuje silne zmniejszenie inicjatywy skierowanej na to, by zapanować nad sytuacją za pomocą własnego działania. Obok tego pojawia się niedobór poznawczy, polegający na tym, że dana osoba na skutek odmiennego oczekiwania nie jest w stanie dostrzec, kiedy wydarzenia w rzeczywistości zależą od jej własnego działania. Na koniec występują jako niedobór emocjonalny wyrażający się negatywnymi emocjami w postaci lęków, a nawet stanów depresyjnych (za: M. Domachowski 2002).

Dalsze badania nad wyuczoną bezradnością przeprowadzone w Polsce w latach dziewięćdziesiątych przez G. Sędką i M. Koftę dowiodły, że zjawisko wyuczonej bezradności polega na niemożności wymyślenia w sytuacji treningu bezradności jakiegokolwiek sensownego programu działania. Wyjaśnienia tego zjawiska zostały zawarte w Modelu Informacyjnym. Przyczyna niemożności generowania nowych programów działania tkwi w tym, że w trakcie treningu bezradności człowiek nie jest w stanie wymyślić żadnych sensownych hipotez rozwiązania problemu i doświadcza tego wielokrotnie. Jego trudności polegają nie na tym, że nie udaje mu się zintegrować napływających informacji w żaden spójny pomysł rozwiązania zadania. Zgodnie z tym modelem do powstania deficytów bezradności potrzebne są dwa czynniki. Po pierwsze, człowiek musi się zaangażować intelektualnie w próby rozwiązywania nierozwiązywalnych zadań treningowych, w trakcie których ludzie starają się aktywnie reagować na pojawiające się trudności, szukają alternatywnych sposobów działania, wymyślają i testują różne hipotezy. Po drugie, człowiek musi otrzymywać w trakcie prób poznawczego opanowania zadania całkowicie niespójne komunikaty zwrotne (G. Sędek/ N. Kofta 1991).

Konsekwencją takiego doświadczenia jest narastanie niepewności behawioralnej, tj. niepewności dotyczącej, co robić, która z możliwości działania jest lepsza lub gorsza. Przedłużająca się praca poznawcza prowadzi do fazy poznawczego wyczerpania, którego główną charakterystyką jest wysoki koszt wysiłku umysłowego, towarzyszącego intensywnemu świadomemu przetwarzaniu informacji. Pojawia się wówczas stan określany mianem demobilizacji poznawczej charakteryzujący się opieraniem się na uprzednio utworzonych, schematycznych sposobach myślenia oraz unikaniu wysiłku poznawczego. W tym stanie na ogół zanika motywacja wewnętrzna (ciekawość, zaangażowanie) i pojawia się obniżony nastrój (tamże).

3. Sylwetka ucznia dotkniętego wyuczoną bezradnością

G. Sędek (1995) pisze, że główny deficyt poznawczy uczniów cierpiących na wyuczoną bezradność w pewnym obszarze wiedzy polega nie na tym, że opanowują nowy materiał wolniej niż uczniowie dobrzy z danego przedmiotu, a na tym, że przestają „używać” swoich normalnych możliwości poznawczych do rozwiązania problemów w danej dziedzinie, przestają „normalnie” myśleć. Charakterystyczne dla tego typu zachowania jest zgadywanie przy jednoczesnym obserwowaniu nauczyciela zadającego pytanie. Odpowiedź pada błyskawicznie, aczkolwiek nie jest właściwa. Przejawem owej bezmyślności uczniów w danym przedmiocie jest używanie bez zrozumienia całych zwrotów i reguł wyuczonych z podręcznika. Badania M. Kossowskiej (2010: 16) oparte na obserwacji w wywiadzie dowodzą, że uczeń znajdujący się w stanie wyuczonej bezradności skarży się że:

1. Ma pustkę w głowie.
2. Nie potrafi jasno myśleć.
3. Nie rozumie, co się dzieje na lekcji.
4. Nie potrafi śledzić tego, co mówi nauczyciel.
5. Czuje się bezradny.
6. Wyrwany do odpowiedzi, odczuwa nagły strach oraz „zapomina języka w gębie”.
7. Przed rozpoczęciem lekcji boi się, że dostanie jedynkę.
8. Obawia się, czy nauczy się najważniejszych rzeczy.

Badania M. Kolber (2012) dotyczące zachowań uczniów liceów ogólnokształcących na lekcji języka obcego pozwoliły na utworzenie portretu ucznia dotkniętego wyuczoną bezradnością. Uczeń taki: „boi się, aby nie wyrwano go do odpowiedzi”; „wstydzi się, kiedy czegoś nie rozumie”; „boi się, że się ośmieszy”; „to, co tłumaczy nauczyciel, jest dla niego niezrozumiałe”; „nie pracuje samodzielnie”; „na pytania stawiane przez nauczyciela nie zna odpowiedzi”; „nie wykonuje wszystkich poleceń nauczyciela”; „nie słucha uważnie, o czym mówi nauczyciel”; „nie stara się być aktywny”; „nie może doczekać się dzwotka”.

Analiza powyższych odpowiedzi wskazuje, że u podłoża wszystkich zachowań leży bierność. Nasuwa się zatem wniosek że kluczem do przeciwdziałania wyuczonej bezradności jest aktywności zarówno ucznia jak i nauczyciela.

4. Związek pomiędzy aktywnością a wyuczoną bezradnością i implikacje dla praktyki edukacyjnej

Naukowcy proponują wiele sposobów pokonania i zapobiegania wyuczonej bezradności. Pojawienie się u uczniów syndromu wyuczonej bezradności spowodowane jest między innymi brakiem wiary uczniów w ich możliwości. Dlatego niektóre programy polegają na przywróceniu im zaufania do własnych zdolności. Autorzy publikacji z zakresu pedagogiki i psychologii stworzyli kolekcję metod podnoszenia poczucia skuteczności. Z. Włodarski (1998) radzi, aby nauczyciel: (1) zapewnił uczniom regularne sukcesy; (2) zachęcał uczniów do wysiłku, jednocześnie chwalać za sumiennie wykonywaną pracę; (3) podkreślał osobiste sprawstwo ucznia (uczniowie kontrolują naukę od początku do końca); (4) organizował lekcje tak, aby pojawiała się praca grupowa, wówczas uczniowie mają okazję zaprezentować swoje możliwości przed kolegami i tym samym zdobyć ich uznanie (za: J. Brophy 2007: 92). S. McIntyre dodatkowo zaleca dobieranie takich tekstów, których bohaterowie posiadają podobne problemy oraz wykazywanie podobieństwa między zadaniem wykonywanym w chwili obecnej a zadaniem wykonanym pomyślnie w przeszłości (za: J. Brophy 2007: 94).

Pojęcia celowości i świadomości, których znaczenia podkreślane były w niniejszej publikacji nad edukacją aktywną, są niezbędne w rozważaniach dotyczących aktywności samopoznawczej ucznia. Według S. Packa (1982: 40–41) samopoznania dokonujemy, rozwiązując następujące problemy badawcze i decyzyjne dotyczące:

1. odkrywania, poszukiwania (czy posiadam cechę x?);
2. klasyfikacji, czyli stwierdzania właściwości (jakie jest x, z czego się składa?),
3. wyjaśniania, co jest przyczyną występowania x?;

4. ukierunkowania działań, czyli wskazywania celów (co chcę wykształcić w sobie, co osiągnąć?);
5. ustalania najkorzystniejszych przebiegów działań, czyli wskazywania sposobów postępowania (jak osiągnąć?).

Na gruncie dydaktyki języków obcych do obszaru samopoznania możemy zaliczyć: umiejętność określania celów uczenia się, doboru materiału i technik pracy, planowanie przebiegu nauki oraz samoocena umiejętności językowych. Istotnym rozwiązaniem problemu decyzyjnego jest samodzielne odkrywanie strategii uczenia oraz odpowiednie użycie do zadania i poziomu zaawansowania. R. Oxford (1990: 1) definiuje strategie uczenia się konkretne działania, czynności ucznia mające na celu usprawnienie procesu uczenia się, tak aby był on szybszy, przyjemniejszy i bardziej efektywny”. B.D. Gołębnik (2006: 172) pisze: „stosujemy daną strategię, nie dlatego że „tak się robi”, ale dlatego że „z punktu widzenia tu i teraz dana formuła wydaje nam się adekwatna”. Ponadto, zdaniem autorki, pojęcie strategia w warstwie konceptualnej zawiera odpowiedź na pytanie: dlaczego? (tamże). W przytoczonych definicjach autorki podkreślają, że zachowanie strategiczne charakteryzuje aktywność, celowość i świadomość. A zatem obydwa terminy: „strategie uczenia się”, „wyuczona bezradność” – można by umieścić na kontinuum oznaczonej jako „aktywność – bierność”, na którym aktywność charakteryzowałaby strategie uczenia się, a bierność wyuczoną bezradność. Badania M. Kolber (2012) dowiodły, że istnieje ujemna korelacja pomiędzy stosowaniem strategii uczenia się języka a wyuczoną bezradnością. Wynika z tego praktyczny wniosek, że im większą wiedzą z zakresu umiejętności uczenia się dysponują uczniowie oraz im szerszy repertuar strategii uczenia się posiadają, tym mniejsze prawdopodobieństwo występowania symptomów wyuczonej bezradności (M. Kolber 2012).

Badania L. Abramson, M. Seligmana i J. Teasdale'a (1978) dowodzą, że w wyzwaniu bezradności u człowieka grają procesy atrybucyjne. To, czy porażki doprowadzą do wyuczonej bezradności, zależy od sposobu tłumaczenia sobie przyczyn danych wydarzeń, tj. od tego, czy styl wyjaśniania ma pesymistyczny czy optymistyczny charakter. Trzy sposoby wyjaśniania mogą prowadzić do pesymizmu, a mianowicie spostrzeganie powodu niepomyślnego wydarzenia jako stabilnego, wewnętrznego, globalnego. Spadek samooceny pojawia się najczęściej wtedy, gdy zdaniem uczniów porażka jest spowodowana przyczynami wewnętrznymi („Nie mam talentu językowego”). Atrybucyjna teoria bezradności zakłada, że w przypadku przypisania porażki czynnikom stałym, deficyty bezradności będą również trwałe. Wyuczonej bezradności sprzyja atrybucja ogólna, a więc przekonanie, że „ogólnie do niczego się nie nadaję”. Badacze zajmujący się korektywą atrybucji twierdzą, że to nie unikanie niepowodzeń jest kluczem do przeciwdziałania wyuczonej bezradności, ale zetknięcie się z porażką i wspieranie ucznia w reagowaniu na porażkę w sposób konstruktywny (J. Brophy 2007: 94). W świetle tego stwierdzenia kluczowy wydaje się rozwojowy sposób myślenia (*growth mindset*). Badania C. Dweck (2013) okazują, że stopień łatwości radzenia sobie z porażką będzie zależał od sposobu podejścia do zdolności. Zdaniem badaczki jednostki, których nastawienie opiera się na przekonaniu, że zdolności ustalone są raz na zawsze (*fixed mindset*), a więc ich potencjał ma skończoną wartość, będą dążyły do zachowania status quo, do potwierdzenia owych właściwości. Drugą grupę stanowią uczniowie, którzy przekonani są, że umiejętności można rozwijać przez pracę (*open*

mindset). W przeciwieństwie do uczniów nastawionych na trwałość, tacy uczniowie myślą w kategorii samokształcenia, nie obawiają się porażki – wręcz przeciwnie traktują ją jako wskazówkę na przyszłość lub wynik niewłaściwego zastosowania strategii (C. Dweck 2013).

Eliminacja wyuczonej bezradności polega na kształtowaniu postawy aktywnego działania i nie może odbyć się bez redukcji powstałych deficytów: motywacyjnych, poznawczych i emocjonalnych. Angażując młodych ludzi wielowymiarowo, nieocenioną metodą w tym zakresie wydaje się być metoda projektu. Cytat J. Brunera wskazuje, że praca nad czymś nowym i nieznanym przynosi efekty motywacyjne: „Naszą uwagę przyciąga to, co niejasne, nieskończone lub niepewne. I skupia ją na sobie, dopóki dana rzecz nie stanie się (...) skończona. Źródłem zadowolenia jest wyjaśnienie, a nawet szukanie wyjaśnień” (J. Bruner 1966: 162). Ukończenie projektu wyzwala poczucie sprawstwa, ponieważ wzrasta u ucznia poziom pewności, że jest on zdolny do odniesienia sukcesu w konkretnej dziedzinie. Zdaniem Brunera, sprawstwo i współpraca przypominają yin-yang, z tego też powodu należy je rozpatrywać razem, „w przeciwnym wypadku uczenie się mogłoby być ostrzegane jako zanedbano indywidualne” (J. Bruner 2006: 133–4). D. i R. Johnson wymieniają i wyjaśniają korzyści pracy w grupie w następujący sposób: „Motywacja do uczenia się jest z samej natury zakorzeniona w tym, co międzyludzkie. To interakcje z innymi ludźmi – dzięki którym dzieci uczą się oceniać zdobywanie wiedzy jako doświadczenie samo w sobie – sprawiają, że przeżywają radość i odczuwają dumę, kiedy uczą się i rozwijają swoje zdolności. Relacje w klasie również mogą wywrzeć duży wpływ na motywację do uczenia się każdego ucznia” (za: P. Bucki 2011: 83). Praca w grupie generuje wspólną dyskusję, wyjaśnianie, omawianie, dzielenie się doświadczeniami z innymi, co prowadzi do kolejnych kontaktów. Należy również pamiętać, że praca nad projektem jest szansą na zaprezentowanie umiejętności, które nie zawsze idą w parze z wysokimi osiągnięciami w szkole, takich jak: oryginalność, myślenie twórcze, sztuka prezentacji.

Interesujące są wyniki badań pokazujące związek pomiędzy symptomami wyuczonej bezradności a aktywnością nauczyciela. Zdaniem G. Sędeka (1995), jedną z przyczyn występowania stanów wyuczonej bezradności w szkole jest wadliwy sposób nauczania, czyli brak aktywności nauczyciela, tj.: zła organizacja prezentowania nowego materiału, nudny sposób przekazywania wiedzy, nacisk na zapamiętanie, a nie zrozumienie, oczekiwanie wiernej reprodukcji wyłożonych treści oraz zaburzenia interakcji uczeń-nauczyciel, np. blokowanie przez tego ostatniego możliwości zadawania pytań oraz niewłaściwe sposoby uczenia się (Sędek 1995). Wyniki te zgadzają się ze spostrzeżeniami A. Schoenfelda. Amerykański metodyk nauczania zauważył, że u dobrych uczniów występuje przewaga myślenia nad działaniem – przed wykonaniem zadania, następuje długie zastanawianie nad sposobem wykonania, „myślenie strategiczne”, natomiast u uczniów z syndromem porażki – przewaga działania, polegająca na udzielaniu odpowiedzi bez zastanowienia się (za: Sędek 2000: 262). Ważny w zapobieganiu bezradności intelektualnej jest styl nauczycielski polegający na promowaniu zrozumienia. Stosowanie tego stylu przez nauczyciela oznacza na przykład, że: uczula on uczniów na te miejsca w nowym materiale, gdzie łatwo o pomyłkę; pozwala, by przezwali mu wykład i zadawali pytania, jeżeli czegoś nie rozumieją; wspólnie z nimi analizuje błędy popełniane przy początkowych próbach opanowania nowego materiału.

Badania H.C. Stevensona (1987) potwierdziły również, że uczniowie więcej korzystają na tych lekcjach, na których nauczyciel wykazuje większą aktywność, niż na tych, na których jest dużo pracy w małych grupkach lub cichej pracy w ławce. Aktywna rola nauczyciela polega na prezentowaniu nowego materiału, na wykorzystaniu ćwiczeń i doświadczeń, na zadawaniu pytań klasie i poszczególnym uczniom oraz na komentowaniu ich wypowiedzi w formie rozwiniętej informacji zwrotnej, a wszystko po to, aby ukształtować ucznia samodzielnego (za: Sędek 2000). J. Brophy (2007) podkreśla znaczenie rzeczywistej aktywności, która umożliwia uczenie się przez działanie. Aktywność ta wymaga wykorzystania zdobytych wiadomości w praktycznym zastosowaniu. Jeżeli nie uda się nauczycielom stworzyć uczniom takich okazji, należy dać im możliwość „realistycznej symulacji praktycznych zachowań” (2007: 4). W nauce języków obcych ważne jest, aby nauczyciel odtwarzał w klasie sytuacje, które są zbliżone do autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Nauczyciel może zaprosić na lekcję rodzimego użytkownika danego języka, co pozwoli uczniom na zweryfikowanie ich znajomości języka i kultury. Ogromną rolę odgrywają też ćwiczenia komunikacyjne nawiązujące do tematów, które są częścią życia uczniów.

5. Zakończenie

W edukacji aktywnej, w przeciwieństwie do systemu lekcyjno-klasowego, rola nauczyciela uległa zdekonstruowaniu. Tradycyjne metody nauczania opierały się na nauczycielu jako wyłącznym źródle wiedzy, ewentualnie na pracy zespołowej, teraz stał się on organizatorem i koordynatorem pracy uczniów, aktywizując ich do działań twórczych. W takiej sytuacji wyłania się rola nauczyciela, która polega na koordynowaniu, organizowaniu działań aktywizujących. Warto przytoczyć definicję A.I. Brzezińskiej i A. Resler-Maj (2009: 7), w ujęciu których „aktywizacja to uruchomienie chęci do działania” poprzez „zachęcanie, inspirowanie, nakłanianie, umożliwianie współdziałania”. Błędem jest, zdaniem autorki, używanie sformułowania „aktywizacja do”, ponieważ to implikuje celowość i wiąże się z wywieraniem wpływu na drugą osobę. Dopiero gdy uczeń zostanie zaktywizowany, będzie mógł określić cele i wybrać narzędzia, które pomogą mu je zrealizować.

Według J.G. Brooks i M.G. Brooks (1993) nowe funkcje nauczyciela to:

1. Doradca – jest on do dyspozycji, gdy uczniowie mają problem do rozwiązania lub czegoś nie rozumieją.
2. Animator – inicjuje metody i objaśnia ich znaczenia dla procesu uczenia się, przedstawia cele i przygotowuje materiały do nauki i pracy, ale jest elastyczny i gotowy do wprowadzania zmian.
3. Obserwator – obserwuje uczniów przy pracy i dzieli się z nimi spostrzeżeniami z tych obserwacji.
4. Partner – jest gotowy zmieniać i dostosowywać przygotowaną lekcję wcześniej w zależności od preferencji uczących się.
5. Uczestnik procesu dydaktycznego – daje przykład tego, że uczyć się można od każdego, na każdym etapie życia i wszędzie

Z wyżej wymienionych funkcji wyłaniają się następujące cechy nauczyciela: umiejętność zachęcania ucznia do dyskusji, stawiania pytań, poszukiwań; akceptowania jego autonomii i inicjatyw do wprowadzania zmian do form i treści; umiejętność

wspierania naturalnej ciekawości. Aby wspomóc ucznia w pokonaniu trudności i zwiększeniu umiejętności językowych i aby wspomóc aktywną postawę nauczyciela, M.A. Reiss (1985: 121-128) wymienia następujące czynności nauczyciela języka obcego:

1. Wyjaśnianie dokładnie zadań, z którym musi się zmierzyć uczeń, ustalenie nagrody za wykonanie zadania.
2. Stworzenie przyjaznej atmosfery.
3. Pomaganie uczniom w odkryciu ich stylu poznawczego.
4. Nauczenie uczniów korzystania z transferu językowego poprzez inteligentne zgadywanie.
5. Personalizowanie poleceń tak, aby stawały się wykonalne oraz tak, aby motywowały uczniów do jasnego wyrażania się.
6. Zachęcanie do pomocy koleżeńskiej, co w konsekwencji doprowadzi nie tylko do uczenia się, ale również nauczania.
7. Pomaganie w wykorzystaniu umiejętności językowych poza zajęciami.
8. Prezentowanie materiałów w sposób zrozumiały.
9. Zachęcanie „dobrych uczniów” do dzielenia się doświadczeniami w zakresie stosowania strategii uczenia się.

Wyniki badań pokazujące związek pomiędzy aktywnością ucznia i nauczyciela a wyuczoną bezradnością sugerują podjęcie działań edukacyjnych zmierzających do zmiany biernego korzystania z edukacji na aktywne. Zmiana metodyki pracy nauczyciela powinna polegać na promowaniu: zrozumienia u ucznia poprzez zachęcanie do powtarzania informacji własnymi słowami, używania aktywnych strategii przyswajania wiedzy, umożliwianie uczniowi samodzielnego studiowania zagadnienia oraz planowania nauki, wykorzystywanie wiedzy i umiejętności w zróżnicowany sposób, zgłaszania wątpliwości i problemów. Wydaje się, że są to działania oczywiste w kontekście teorii edukacyjnej, jednak w praktyce szkolnej chociażby z powodu ograniczeń czasowych niepraktykowane. Nauczyciel, chcąc „zrealizować program”, sięga po ekonomiczne czasowo metody podające, rezygnując z ciekawszych, bardziej rozwijających kompetencje poznawcze uczniów, lecz czasochłonnych metod. Metody aktywizujące uruchamiają kompetencje poznawcze związane z rozwiązywaniem problemów, angażują całą osobowość, zwiększają poczucie sprawstwa, wywołują emocje. W edukacji aktywnej uczniowie sami wykonują większość pracy. Jest to możliwe, gdyż uczniowie mają świadomość, czego się uczą, po co się uczą, wiedzą, jak wspierać własne uczenie oraz są odpowiedzialni za proces uczenia się. Innymi słowy, wiedzą, jak się uczyć, gdyż mają odpowiednie narzędzia.

Bibliografia

- Abramson, L./ M. Seligman/ J. Teasdale (1978), *Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation*, (w:) *Journal of Abnormal Psychology* 87. 49–74.
- Aronson, E./ T.D. Wilson/ R.M. Alert (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań.

- Brooks, J.G./ M.G. Brookes (1985), *In Search of Understanding. The Case of Constructivist Classrooms*. Alexandria.
- Brophy, J. (2007), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa.
- Bruner, J. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.
- Bruner, J. (1996), *Kultura edukacji*. Warszawa.
- Brzezińska, A./ A. Resler-Maj (2001), *Aby chciało się chcieć*. (w:) *Psychologia w Szkole*. 3/23. 5–12.
- Bucki, P. (2011), *Szkoła życia. O metodzie projektu*, (w:) *Psychologia w Szkole* 2. 82–88.
- Domachowski, W. (2000), *Przewodnik po psychologii społecznej*. Warszawa.
- Dweck, C. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa.
- Filipiak, E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, (w:) E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz.
- Filipiak, E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk.
- Gołębniak, B.D. (2006), *Szkoła – Kształcenie – Nauczyciel*. Cz. 2, (w:) Z. Kwieciński/ B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*. T. 2. Warszawa.
- Illeris, K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław.
- Kolber, M. (2012), *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność (na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących)*. Maszynopis pracy doktorskiej. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Kossowska, M. (2010), *Bezradność intelektualna w szkole*, (w:) *Psychologia w Szkole* 26, 14–19.
- Kozielecki, J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Okoń, W. (1996), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń, W. (1995), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston.
- Pacek, S. (1982), *Aktywność samopoznawcza studentów*. Warszawa.
- Reiss, M.A. (1985), *Helping the Unsuccessful Language Learner*. (w:) *The MLJ* 19/2. 121–128.
- Seligman, M.E.P. (1975), *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco.
- Sędek G. (1991), *Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady*, (w:) M. Kofta/ T. Szustowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa.
- Sędek, G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa.
- Sędek, G. (2000), *Psychologia kształcenia*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia*. Podręcznik Akademicki. T. 3. Gdańsk.
- Tomaszewski, T. (1966), *Aktywność człowieka*, (w:) M. Maruszewski/J. Reykowski/T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako natura człowieka*. Warszawa
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/ Poznań.

Marek LASKOWSKI
Uniwersytet Zielonogórski

Znaczenie Internetu w nauczaniu języka niemieckiego na przykładzie platformy wsipnet.pl

Abstract:

The Importance of the Internet in Teaching German on the Example of the wsipnet.pl Platform

The purpose of my paper is to draw attention to the importance of the Internet in teaching foreign languages with particular emphasis on teaching German language using the wsipnet.pl web platform. The use of new technologies, in schools including the Internet, has become a reality and hope for faster and more effective teaching and learning. To be successful, however, it is required from both learners and educators to use these network resources in a didactically appropriate manner. Therefore, this method has found not only many supporters, but also opponents. Computers, with their abundance of possibilities, can not only display the didactic material to be learnt and support it with flashy illustrations, but also check if it is being acquired and understood effectively, specify a learning path and store important information for a learner. It is a form of self-learning, which is definitely going to be expanded and enriched dynamically. It should be clearly noted, however, that computers and the Internet are not intended to replace existing forms of learning, but to enrich and contribute to their growth and effectiveness.

Wstęp

Celem tego artykułu jest *in praxi* zwrócenie uwagi na znaczenie Internetu w nauczaniu języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem języka niemieckiego z wykorzystaniem platformy internetowej wsipnet.pl.

D. Rösler i E. Tschirmer (2002) podkreślają w swoim artykule „Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion”, że trudno wyobrazić sobie współczesną dyskusję na temat znaczenia języków obcych bez nowych mediów. Zarówno praktycy, jak i teoretycy zajmujący się tą tematyką zgodzą się z pewnością z tym stwierdzeniem. Już na Międzynarodowej Konferencji Nauczycieli Języka Niemieckiego w Lucernie w 2001 r. sekcja multimediów była jedną z największych z ponad stu referentami. 45% abstraktów zgłoszonych referatów do czasopisma „Language Teaching” z tego samego roku dotyczyło właśnie tematyki nowych mediów.

Można zadać sobie pytanie: o czym to świadczy i w jakim kierunku rozwija się dydaktyka języków obcych? Odpowiedzi udziela nam rzeczywistość szkolna, którą wspiera praktyczna dydaktyka i lingwistyka stosowana. W obecnej, szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-politycznej, zaistniała jeszcze bardziej nagląca potrzeba przystosowania się do zwiększających się wymogów edukacyjnych zarówno ze

strony uczniów, jak i nauczycieli. Współczesny świat i rozwój techniczny stawiają przed nauczycielami i ich uczniami nowe wymagania związane z procesem dydaktyczno-wychowawczym. Współczesny nauczyciel musi *in promptu*, łatwo i przyjemnie przekazać wiedzę, co jeszcze jest wykonalne, trudniej jednak uczniom tę w różny sposób przekazaną wiedzę przyswoić i aktywować w rzeczywistych interakcjach interpersonalnych.

1. Znaczenie Internetu w nauczaniu języków obcych

Od kilkunastu lat zauważamy intensywne praktyczne zastosowanie nowych technologii w szkołach, co związane jest z nadzieją na bardziej efektywny proces nauczania i uczenia się. Warunkiem sukcesu w tym względzie jest jednak rozsądna dydaktycznie i właściwa praktyczna inkluzja zasobów sieci internetowej przez uczących się i ich nauczycieli. Internet traktowany jest często jak miejsce, w którym każdy może stworzyć własną stronę WWW i opublikować na niej dowolne treści. Z tego względu należy nauczyć się odpowiednio korzystać z tych zasobów. Ten status quo wymaga kształtowania umiejętności wyboru oraz krytycznej oceny dostępnych informacji, co staje się wyzwaniem dla edukacji, a w tym także i dla nauczycieli języków obcych, którzy muszą wskazywać na niektóre ujemne strony technologicznego sposobu podejścia do dydaktyki. Z drugiej strony jednak zastosowanie technologii komputerowej na lekcjach języków obcych to nie tylko sprawa wizji i doświadczeń nauczyciela, lecz także wymóg spowodowany zmianami cywilizacyjnymi oraz obowiązującymi aktami prawnymi. *Podstawa programowa*¹ wyraźnie sugeruje, że „nauczyciele tworzą uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności: poszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł oraz efektywnego posługiwania się technologią informacyjną”. Już przed szkołą podstawową stoi ważne zadanie, mianowicie przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach z różnych przedmiotów, co znajdzie swoje odzwierciedlenie podczas egzaminu dojrzałości. Zmiany na egzaminie maturalnym są wynikiem reformy programowej, która trwa od 2009 roku. W 2015 roku do matury przystąpi pierwszy rocznik licealistów uczących się zgodnie z nową podstawą programową. Rok później nowy egzamin maturalny będą zdawać absolwenci techników.

Zgodnie z tymi zmianami zaleca się prowadzenie zajęć z języka obcego nowożytnego w odpowiednio wyposażonej sali, z wykorzystaniem łącza internetowego, słowników, pomocy wizualnych, odtwarzaczy płyt CD itd. W oddziałach dwujęzycznych priorytetem powinno być rozbudzenie w uczniach zainteresowania dorobkiem kulturowym i cywilizacyjnym danego obszaru językowego w kontekście dorobku kraju ojczystego oraz rozwijanie postaw ciekawości i tolerancji wobec innych kultur. Oczekuje się, że uczeń opanuje pewien zasób wiedzy na temat danego obszaru językowego z zakresu takich dziedzin, jak: literatura, sztuka, historia, geografia, polityka. Warunkiem osiągnięcia wymagań określonych w podstawie programowej jest zapewnienie uczniom kontaktu z autentycznym językiem poprzez stały dostęp do oryginalnych ma-

¹ Zob. *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej* z dnia 30 kwietnia 2007

teriałów glottodydaktycznych, regularny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka oraz uczestnictwo w projektach i programach współpracy i wymiany międzynarodowej. Te działania powinny ułatwić uczącym się opanowanie mechanizmów przełamania barier językowych i stworzenie bazy do komunikatywnych zachowań językowych w naturalnych językowych interakcjach interpersonalnych.

Zastosowanie multimedialnych zestawów komputerowych oraz odpowiednio dobranych programów wspiera skutecznie proces glottodydaktyczny, ponieważ uaktywnia aspekty interdyscyplinarne wzbudzając zainteresowanie poruszaną problematyką. W dziedzinie nauczania języków obcych przejawia się to, między innymi, w programie wprowadzania autonomii, czyli pełnej odpowiedzialności za własne uczenie się, stosowanie Internetu i jego narzędzi do usprawniania procesu dydaktycznego, co praktycznie uwidacznia się np. w formie oceniania kształtującego (por. K. Ahmad/ G. Corbett/ M. Rogers/ R. Sussex 1985, J. Bigaj 2005, Fortescue, J. 1987, E. Gajek 2002, C. Jones 1986, M.J. Kenning/ I.M. Kenning 1983, M. Swan/ C. Walter 1990).

1.1 Kilka faktów z historii Internetu

Internet – to ogólnie mówiąc – nazwa sieci komputerowej (A. Markowski 2002: 293). Jest to notabene sieć komputerowa, czyli wiele połączonych ze sobą komputerów, zwanych również hostami, natomiast WWW to usługa internetowa, które oferują nam wiele usług np. WWW, czat, poczta elektroniczna oraz P2P.

Historia Internetu jest krótka, ale jej rozwój jest bardzo dynamiczny. Pamiętamy, że jeszcze niedawno Internet był dostępny tylko wąskiej grupie specjalistów. W 1981 roku do Internetu podłączonych było zaledwie 213 komputerów. Obecnie do Sieci ma dostęp kilkaset milionów ludzi na całym świecie. Internet powstał w latach 60. na potrzeby armii USA. Chodziło o stworzenie niezawodnego systemu łączności na wypadek konfliktu nuklearnego. Sieć przekroczyła granice USA, łącząc się z powstającymi węzłami w Wielkiej Brytanii oraz Norwegii. Zaczęła też tracić swój typowo militarny charakter. Oprócz MILNET-u czyli sieci do celów obronnych, powstała sieć ARPANET – służąca do celów edukacyjnych i naukowych. Obecna nazwa sieci INTERNET powstała jako zbitka dwóch wyrazów z języka angielskiego: interconnection (połączenie) oraz network (sieć komputerowa) i po raz pierwszy pojawiła się w 1974 roku. Kolejne lata to lawinowy wzrost przyłączanych nowych węzłów. Dlatego Internet nazywany jest siecią sieci, łączy on bowiem komputery na całym świecie w jedną sieć globalną.

W Polsce Internet pojawił się stosunkowo późno, bo dopiero w 1990 roku i początkowo, podobnie jak w USA, dostępny był jedynie w ośrodkach akademickich. W 1996 r. TP S.A. jako pierwsza firma na świecie wprowadziła powszechny dostęp do Internetu poprzez linie telefoniczne. Stał się on nowym sposobem na komunikowanie się. Ten sposób komunikacji i edukacji stał się priorytetem działań edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, które zwróciło uwagę na konieczność przygotowania uczniów do życia w globalnym społeczeństwie informacji, usprawnienia komunikacji w systemie oświaty, działania na rzecz wyrównywania szans młodzieży z małych i oddalonych od centrów kulturowych miejscowości oraz podjęcia działań inicjujących dalszy rozwój edukacji informatycznej, a w szczególności upowszechnienie dostępu do Internetu. W celu realizacji tych zamierzeń postanowiło wspomóc szkoły między innymi poprzez

wyposażanie szkolnych pracowni internetowych. W 1994 roku ruszył program „Internet dla Szkół”, w 1998 roku program „Internet w każdej gminie i gimnazjum”, od kwietnia 2001 roku firma Intel przy wsparciu firmy Microsoft uruchomiła program „Nauczanie ku Przyszłości”

Pierwsze internetowe łącze analogowe zostało uruchomione 26 września 1990 r. i miało ono prędkość 9600 bit/sek. Pierwsza transmisja internetowa w Polsce miała miejsce w listopadzie 1990 roku i jest związana z osobą dr. Grzegorza Poloka z Instytutu Fizyki Jądrowej (IFJ) PAN w Krakowie, który ściśle współpracował z CERN (Międzynarodowy Ośrodek Badań Jądrowych) w Genewie. Internet w Polsce dostępny jest oficjalnie od 20 grudnia 1991 roku.

1.2 Internet jako źródło informacji

Należy podkreślić, że Internet jako narzędzie multimedialne pozwala integrować wszelkie media, dostarczać informacji w postaci kodu słownego, obrazowego, dźwiękowego i działaniowego, a tym samym uaktywniać równocześnie kilka zmysłów uczącego się. Prowadzi to więc do kompleksowego zastosowania jednocześnie wszystkich dotychczasowych mediów, co sprawia, że proces postrzegania, poznawania, dekodowania i generowania staje się bardziej interesujący i zindywidualizowany. Technika komputerowa poprzez wielotorowość swego przekazu wzmacnia proces dydaktyczny zarówno u uczniów, którzy preferują teksty pisane, jak i u uczniów pracujących chętniej z tekstami słuchanymi. Zaletą tego źródła jest również ogólna dostępność i aktualność tekstów, nagrań dźwiękowych, zdjęć itp. Przeszukując zasoby sieci, można znaleźć wiele stron o interesującej tematyce, istnieje możliwość samodzielnej selekcji, analizy i oceny. Poprzez takie działania uczący się nie tylko zdobywa i utrwala nowe wiadomości lub umiejętności, ale rozwija swoją zdolność właściwego poszukiwania i odbioru informacji, a także ich zastosowania. Dzięki programom multimedialnym, grom i zabawom edukacyjnym, które można znaleźć w Internecie, samodzielna nauka przestaje być nudnym obowiązkiem, a uczący się stopniowo przejmuje odpowiedzialność za swój proces edukacyjny, dążąc tym samym do autonomii. Dzięki komputerowi mamy możliwość pracy w odpowiednim dla nas tempie i wyboru ćwiczeń stosownie do własnych potrzeb, a po zakończeniu pracy z programem można przeanalizować błędy i wykonać ćwiczenie ponownie, mamy różnego rodzaju pomoce, z których może skorzystać w trakcie rozwiązywania zadań, błędne odpowiedzi można komentować i opatrywać wskazówkami celem ewentualnej korekty.

Do negatywnych elementów pracy z programami komputerowymi wymienia się brak naturalnej komunikacji, przypadkowość udzielonej odpowiedzi oraz fakt, że nie zawsze udaje się przewidzieć w programie wszystkie możliwe poprawne rozwiązania.

Strony WWW jako źródło pozyskiwania informacji mogą być wykorzystywane nie tylko przez uczniów, ale w dużej mierze mają one służyć nauczającym. Współczesny nauczyciel powinien wychodzić poza standardy nauczania, nieustannie wzbogacać i urozmaicać treści kształcenia, metody i formy pracy. Szczególnie pomocne okazują się tu serwisy edukacyjne, które dostarczają nauczycielom materiałów metodycznych, scenariuszy lekcji, artykułów przeznaczonych dla uczniów i nauczycieli, porad prawnych, jak również oferują fachową pomoc z zakresu dydaktyki i wychowania szkolnego. Dzięki takim portalom i serwisom z zakresu języków obcych istnieje możliwość

kontaktowania się między sobą, wymiany poglądów i doświadczeń oraz ciągłego doskonalenia swoich kompetencji.

Do grupy językowych stron edukacyjnych należą także strony wydawnictw językowych. Program wydawniczy obejmuje zwykle serie podręczników, słowniki jedno- lub dwujęzyczne, gramatyki, przewodniki, kursy z kasetami audio lub video, płyty CD, rozmówki i inne materiały uzupełniające lub wspomagające pracę z konkretnym podręcznikiem, jak również przeznaczone do samodzielnej nauki języków obcych.

1.3 Internet jako środek komunikacji i kreatywności

Jednym z podstawowych celów nauczania i uczenia się języków obcych jest komunikacja między ludźmi, bezpośrednia lub za pośrednictwem środków technicznych. W wirtualnym świecie nie liczy się pozycja społeczna, wiek ani wygląd, a anonimowość sprawia, że można się tam dobrze bawić i zapomnieć o codzienności. Uczniowie o sprecyzowanych zainteresowaniach poszukują wręcz współrozmówców, by wymieniać poglądy i doświadczenia dotyczące ważnego dla nich tematu. Czynią to często w języku obcym, gdzie rozwijając swoje hobby, uczą się jednocześnie języka. Prywatna i dwustronna komunikacja poprzez pocztę elektroniczną. Wymiana emaili przypomina swoją formą korespondencję listowną, z tym że przekaz drogą elektroniczną następuje znacznie szybciej. Wielu uczniów poszukuje swoich rówieśników za granicą, po to by prowadzić z nimi korespondencję i poprzez to doskonalić swoje kompetencje językowe, by lepiej poznać kulturę i zwyczaje danego kraju. Sieć Internet stwarza możliwość stosunkowo szybkiego publikowania tekstów, zdjęć, nagrań dźwiękowych na skalę globalną. Tworzenie stron WWW w języku obcym staje się interesującym zadaniem i wyzwaniem dla uczniów, którzy podejmując się tego zadania, łączą znajomości językowe i informatyczne z wiedzą z innych przedmiotów. Możliwość zaprezentowania siebie, swoich zainteresowań, pomysłów przed całym światem działa z pewnością motywująco na ucznia. Od strony językowej możliwości są praktycznie nieograniczone, a publikacje szkolne mają często formę projektu online przeprowadzanego przez grupę uczących się. Być może jeden nauczyciel opracuje ze swoją grupą wiersze, inny bajki, ktoś jeszcze inny zagłębi się w temat historyczny czy krajoznawczy. Wszystko zależy od poziomu znajomości języka i stopnia autonomii uczniów. „Dostęp do komputera i Internetu, połączony z wprowadzeniem nowych technologii w nauczaniu, sprzyjają zmianie postaw ucznia i nauczyciela i prowadzą do wzajemnej współpracy i partnerstwa” (L. Szypielewicz 2000: 37), co zarazem wymusza dostosowanie swoich technik i metod nauczania do najnowszych tendencji metodycznych proponowanych w podręcznikach do nauki języków obcych, często powiązanych z platformami edukacyjnymi.

Najważniejszym dokumentem reformy są „Podstawy programowe”, w których jest mowa o tak zwanych kompetencjach kluczowych, czyli takich, które uczeń powinien opanować na danym etapie nauki. Kompetencje te powinny być w nim rozwijane na wszystkich przedmiotach. Jedną z takich kluczowych kompetencji jest zdolność poszukiwania informacji z różnych źródeł. Należy na to zwrócić szczególną uwagę podczas realizacji procesu dydaktycznego w obecnej szkole, gdzie nauczyciele muszą stwarzać uczniom możliwości nabywania tej kompetencji właściwie w każdym momencie jego obecności w szkole, we wszystkich aspektach swojej działalności.

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel, planując pracę z Internetem oraz zamierzając zastosować go w procesie dydaktycznym, sam powinien zapoznać się z podstawowymi zasadami pracy z hipertekstem oraz z obsługą Internetu. Przede wszystkim powinien umieć biegle poruszać się po stronach internetowych - przechodzić pomiędzy stronami, wracać do stron poprzednich, wyszukiwać potrzebne informacje, zapisywać adresy stron, fragmenty stron lub całe strony w komputerze, edytować i modyfikować strony lub ich części, pobierać pliki, a w razie konieczności je rozpakowywać i uruchamiać aplikacje, powinien również umieć posługiwać się pocztą elektroniczną oraz listami dyskusyjnymi. Dobrze byłoby, aby posiadał umiejętność tworzenia stron WWW i publikowania ich w Internecie. Tylko w nielicznych przypadkach strona internetowa nadaje się w całości do powielenia i rozdania uczniom na lekcji bez wcześniejszego przygotowania. Komputer traktuje się w procesie dydaktycznym jako bodziec dyskusji, krytycznego myślenia, pisania i językowych interakcji interpersonalnych, stwarza możliwość uczestniczenia w projektach międzyszkolnych i międzynarodowych, utrzymywania kontaktów z internautami różnych krajów, prezentacji własnych poglądów i przemyśleń w dyskusjach z osobami o podobnych zainteresowaniach.

Poza tym sieć Internet pozwala poza tym wszystkim wzbogacać wiedzę. Komputer jest często partnerem w rozmowie na podstawie zestawu wcześniej zaprogramowanych odpowiedzi. Można również stosować symulacje sytuacyjne, czyli przyswajanie języka obcego poprzez reprodukcję sytuacji (np. zarządzanie fabryką, krajem, zakupy itd.). Komputer jest też narzędziem w celu wyszukania informacji przy użyciu bazy danych czy innych źródeł informacji, np. słowniki, encyklopedie czy konkordancje, poczta elektroniczna.

Wielu ma jednak jeszcze obawę przed wykorzystywaniem komputerów, co jest konsekwencją motywacji negatywnej. Zauważa się czasami brak akceptacji uczących się do zmiany modelu nauczania, gdyż uczący się narzekają na brak poczucia współpracy w grupie, złośliwość rzeczy martwych. Wówczas komputer staje się źródłem niepowodzeń językowych.

Korzystając z Internetu, nauczyciel doskonali swoje strategie, np. strategię organizacyjną (zorganizowanie pracy w grupach), strategię kognitywną (wybór informacji), strategię intelektualną (zastosowanie informacji). Uczeń również rozwija pewne strategie uczenia się, jak: strategia pamięci, strategie kognitywne, strategie metakognitywne (zastosowanie informacji), strategie kompensacyjne (por. W. Litwin 2000: 34, L. Szypliewicz 2000: 38–39).

2. Możliwości dydaktyczno-metodyczne platformy wsipnet.pl w nauczaniu języka niemieckiego – przykłady praktyczne

Platformy edukacyjne są systemami komputerowymi pozwalającymi organizować i wspomagać nauczanie przez Internet. Określamy je także skrótem LMS (ang. Learning Management System). Gromadzenie materiałów dydaktycznych, ich organizowanie i udostępnianie odbiorcom przez Internet to podstawowe zadania tych systemów (por. M. Tomczyk-Jadach 2001).

Uczniowie mogą z platformy pobierać przeznaczone dla nich materiały, wykonywać ćwiczenia i zgłaszać swoje rozwiązania. Nauczyciele mają wgląd w informacje o pracy uczniów i jego rozwiązania – może więc je ocenić lub skomentować.

Typowa platforma jest systemem sieciowym. Na wybranym komputerze – serwerze – jest zainstalowane oprogramowanie, które pozwala gromadzić, tworzyć i udostępniać materiały edukacyjne.

Fundamentem serwisu jest baza danych, w której zgromadzone są wszystkie informacje przechowywane na platformie: materiały dydaktyczne, dane o uczestnikach, ich oceny i wpisy. Informacje zgromadzone w bazie platformy mają być udostępniane przez Internet.

System zarządzania treścią to kolejny składnik platformy umożliwiający generowanie nowych treści, np. opisanie problemu czy zadania przez nauczyciela i umieszczenie ich na stronie dostępnej dla uczestników kursu. Nauczyciel nie pisze takiej strony bezpośrednio, lecz wpisuje lub wkleja odpowiednią treść w udostępniony mu przez platformę formularz. System zarządzania treścią dba, by wprowadzone dane trafiły bezpiecznie do bazy, a następnie zostały odnalezione przez procedurę generującą stronę prezentowaną uczestnikom kursu. Dodatkowo system pilnuje, by tworzone dane i modyfikacje dokonywane przez różne osoby nie kolidowały ze sobą, nawet, jeśli dotyczą tych samych danych. Użytkownicy platformy kontaktują się z nią poprzez Internet za pomocą przeglądarki internetowej, logując się po wpisaniu adresu platformy (por. C. Jones 1986, M. Kurek 2004).

Autorzy i nauczyciele kursów mogą tworzyć i włączać do swojego kursu nowe materiały, ćwiczenia i inne obiekty. Mogą także zarządzać uczestnikami swojego kursu — określać zasady zapisu, formować grupy uczestników, określać czasy realizacji zadań. Mają także wgląd w informacje o ich aktywności — logowaniu na platformie, pobieraniu materiałów, wykonywaniu ćwiczeń i nadsyłaniu rozwiązań. Mogą oglądać i oceniać nadesłane rozwiązania. Z racji przysługujących im uprawnień, autorzy i nauczyciele widzą elementy kursu niedostępne dla zwykłych uczestników, tj. ikony pozwalające na edycję, dodawanie i usuwanie, zasobów, pełny system plików oraz innych zasobów kursu. Uczniowie mogą pracować z elektroniczną wersją podręczników i zeszytów ćwiczeń lub uczyć się z pomocą interaktywnych gier, dzięki czemu w atrakcyjny sposób poznają i utrwalają obowiązujący w szkole materiał. Z platformy może korzystać każdy zarejestrowany nauczyciel, a uczniowie uzyskują dostęp do WSiPnetu po krótkiej rejestracji i aktywacji kodu dołączanego do papierowych zeszytów ćwiczeń i podręczników WSiP. Uczniowie gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych mogą kupić kody aktywacyjne bez publikacji papierowych w sklepie internetowym.

Po zarejestrowaniu się w serwisie mamy również dostęp do materiałów dydaktycznych, diagnoz i gotowych scenariuszy lekcji, możliwość korzystania z internetowych produktów WSiP, członkostwo w przedmiotowych klubach nauczyciela, zestaw narzędzi diagnostycznych, monitorujących osiągnięcia uczniów w odniesieniu do wymagań podstawy programowej. Korzystanie z platformy WSiPnet to bezpośrednia praca z klasą bądź pojedynczymi uczniami. Można zakładać klasy, zapisywać do nich uczniów oraz wybierać zeszyty ćwiczeń i podręczniki WSiP, z którymi chcesz pracować online. Platforma daje możliwość zadawania pracy uczniom, przeglądania materiałów, pobierania gotowych sprawdzianów i przygotowuje raport z rozwiązanych przez uczniów zadań.



Rysunek 1. Serwis WSiPnet.pl – pierwsze kroki

Uczestnicy kursów, w zależności od programu, mogą zapisać się na niego samodzielnie lub oczekiwać na zapisanie przez administratora lub nauczyciela. Po wejściu do kursu uczestnik widzi te elementy, które udostępnił (otworzył) mu nauczyciel. Inne elementy mogą być dla niego ukryte na stałe (elementy związane z administrowaniem kursem) lub czasowo (zadania przeznaczone na potem lub jeszcze w trakcie tworzenia). Uczestnik może oglądać udostępnione materiały, wykonywać aktualnie dostępne ćwiczenia. Jego prace mogą być oceniane automatycznie lub przez nauczyciela, a użytkownik widzi tego efekty. Istnieje także kilka rodzajów ćwiczeń, w których uczestnik współtworzy zawartość wraz z innymi — wtedy on także staje się współautorem kursu

WSiPnet.pl to interaktywna platforma internetowa, udostępniająca nowoczesne rozwiązania edukacyjne dla nauczycieli i uczniów na wszystkich poziomach nauczania. Z WSiPnetem można pracować w dogodnym dla siebie miejscu, wystarczy mieć dostęp do Internetu. WSiPnet.pl jest integralną częścią publikacji wydawanych przez WSiP.



Rysunek 2. Serwis WSiPnet.pl – prezentacja możliwości pracy z podręcznikami do nauki języka niemieckiego na różnych poziomach

Platforma WSiPnet oferuje Nauczycielom w szczególności możliwość tworzenia klas i zarządzania nimi, komunikacji z uczniami znajdującymi się w klasie danego nauczyciela, wysyłania gotowych zestawów zadań przed kartkówką i przed sprawdzianem, dostępu do zestawień określanych jako wyniki klas, tj. tabel z wynikami zadań rozwiązywanych przez Uczniów w elektronicznych zeszytach ćwiczeń lub innych materiałach dostępnych na Platformie WSiPnet, korzystania z innych usług świadczonych w ramach Platformy WSiPnet usprawniających pracę nauczycieli i wspomagających proces dydaktyczny.

Klub Nauczyciela – serwis związany z jednym lub kilkoma przedmiotami nauczania, przeznaczony dla Nauczycieli korzystających z podręczników WSiP.

Proces nauczania wzbogacają niewątpliwie zasoby umieszczone w Klubie Nauczyciela: materiały edukacyjne, w szczególności dokumentacja nauczyciela, testy, sprawdziany, scenariusze lekcji, animacje, nagrania dźwiękowe, aplikacje i inne materiały.

Miejscem do bezpośredniej wymiany materiałów edukacyjnych oraz innych informacji natury zawodowej pomiędzy nauczycielami są fankluby. Nauczyciel, który ma dostęp do danego Klubu Nauczyciela, ma też wolny dostęp do Fanklubu.

Materiały dydaktyczne gromadzone na platformie mogą być tworzone w innych systemach i gotowe przesyłane na platformę. Wiele platform dysponuje własnymi edytorami tekstów, grafiki, stron internetowych — można z nich korzystać, co pozwala na tworzenie materiałów dydaktycznych bezpośrednio na platformie. Każda platforma ma zwykle własny zestaw narzędzi do generowania różnorodnych ćwiczeń i aktywności dla uczących się. Dzięki nim można tworzyć na platformie różnorodne testy, quizy, konkursy lub inne zadania językowe.

The screenshot displays the 'Zadane prace' (Assigned works) section of the WSiPnet.pl website. It is organized into several categories:

- Zadaj zadania** (Assign tasks): A dropdown menu showing 'Motiv 1 – Landschaften und Orte', 'Motiv 2 – Menschen und Beziehungen', 'Motiv 3 – Aussehen und Trends', and 'Motiv 4 – Körper und Geist'.
- przed Kartkówką** (before flashcard): A list of tasks with titles like 'Was fehlt dir?', 'Gute Besserung!', 'Gegen Körper und Geist', and 'Tu et was, um fit zu bleiben!', each with a 'Zadaj' (Assign) button.
- przed Sprawdzianem** (before test): A list of tests, including 'Sprawdzian 4', with a 'Zadaj' button.
- Sprawdziany do pobrania** (Tests for download): A list of tests, including 'Sprawdzian 4', with a 'Pobierz' (Download) button.
- Extras – Feste und Traditionen** and **Grammatik**: Additional task categories.

The 'Motiv 4 – Körper und Geist' section is expanded, showing a list of tasks and exercises:

| | | |
|----------|---|---------|
| 1. | Was fehlt dir? | Podgląd |
| 2. | Gute Besserung! | Podgląd |
| 3. | Gegen Körper und Geist | Podgląd |
| 4. | Tu et was, um fit zu bleiben! | Podgląd |
| | Zwischenschritt | Podgląd |
| | Aktiver Wortschatz | Podgląd |
| | Test | Podgląd |
| T | Trening 13 Was fehlt dir? | Podgląd |
| T | Trening 14 Gute Besserung! | Podgląd |
| T | Trening 15 Gegen Körper und Geist | Podgląd |
| T | Trening 16 Tu et was, um fit zu bleiben! | Podgląd |

Rysunek 3. Serwis WSiPnet.pl – prezentacja rozdziału 4. z podręcznika „Motive 2”

Serwis umożliwia nauczycielom zadawanie prac domowych, wysyłanie do uczniów gotowych zestawów ćwiczeń przygotowujących do kartkówek, sprawdzianów lub egzaminów, dostęp do testów i sprawdzianów do pobrania. WSiPnet automatycznie sprawdza wszystkie wykonane zadania i generuje przejrzyste raporty, ułatwiające analizę postępów i diagnozę uczniów.

Poniższe wybiórcze przykłady prezentują realizację dydaktyczno-metodyczną jednej jednostki lekcyjnej z podręcznika „Motive 2”, którą można bardzo sprawnie i atrakcyjnie przedstawić uczniom, rozwijając wiele sprawności językowych z wykorzystaniem: tekstu pisanego, tekstu słuchanego, ilustracji, sytuacji, sekwencji gramatyczno-leksykalnych itp. Platforma internetowa wsip.net.pl ułatwia również nauczycielom realizację celów lekcji i wprowadzania elementów oceniania kształtującego, co pozytywnie wpływa na proces motywacji uczniów.

3. Gegen Körper und Geist 1 z 15


Podczas tej lekcji nauczysz się:

- nazywać rodzaje uzależnień i nałogów,
- rozmawiać o problemach związanych z uzależnieniami i nałogami,
- mówić o zagrożeniu narkomanią,
- tworzyć i stosować zdania okolicznikowe przyzwolenia ze spójnikami **trotzdem** oraz **obwohl**.


18 Welche Sucharten kommen unter den Jugendlichen von heute vor? Sieh dir die Zeichnungen an und ordne ihnen die Bildunterschriften zu.
Z jakimi rodzajami uzależnień zmagają się dzisiejsza młodzież? Spójrz na ilustracje i przyporządkuj im odpowiednie podpisy. Trzy nazwy uzależnień podano dodatkowo.

?


Fernsehsucht Alkoholsucht Magersucht



Arbeitssucht



Nikotinsucht



Kaufsucht

Rysunek 4. Cele lekcji „Gegen Körper und Geist” według podręcznika „Motive 2”

wsipnet.pl Zadaj pytanie Pomoc Wyloguj

Motive DEUTSCH Motiv 4 – Körper und Geist

3. Gegen Körper und Geist 2 z 15

19 Was sind Fernsehsucht, Nikotinsucht, Arbeitssucht, Kaufsucht? Versuche, diese Begriffe zu erklären.
Czym jest uzależnienie od telewizji, nikotyny, pracy, zakupów? Spróbuj wyjaśnić te pojęcia.

- ▶ Arbeitssüchtig wird man, wenn ...
- ▶ Von Kaufsucht spricht man, wenn ...
- ▶ Bei Nikotinsucht ist man nach (D.) ... süchtig.
- ▶ Fernsehsucht ist man, wenn ...

MERK DIR!

▶ **werden** (stawać się)

| | |
|---------------------------|------------------|
| ich werde | wir werden |
| du wirst | ihr werdet |
| er / sie / es wird | sie / Sie werden |

→ Ü36

Rysunek 5. Rodzaje uzależnień i baza leksykalno-gramatyczna tej tematyki według podręcznika „Motive 2”

Poprzez kliknięcie na odpowiednie słowa możemy odsłuchać poprawną fonetyczną wymowę wyrazów potrzebnych do wypowiedzi na temat uzależnień od różnych rzeczy. Uczniowie uświadamiają sobie jednocześnie fakt, że słownictwo i zjawiska

gramatyczne są ze sobą ściśle związane przy realizacji zadań komunikatywnych i wyrażaniu swoich myśli na różne tematy.

3. Gegen Körper und Geist

26 Welche Folgen für junge Menschen können Süchte haben? Bilde Sätze und schreib sie ins Heft.
 Jakie konsekwencje dla młodzieży mogą mieć nałogi? Ukoń zdania i zapisz je w zeszytce. Podaj jeszcze inne argumenty.

Beispiel:
 ► Wenn man zu viel Zeit im Internet verbringt, verpasst man im realen Leben viel.

- ► die Kontrolle über sein eigenes Leben verlieren
- ► die Gesundheit ruinieren
- ► Geld verschwenden / verlieren
- ► stinken
- ► unattraktiv aussehen / wirken
- ► Freunde / Beziehungen verlieren
- ► Probleme mit dem Gesetz bekommen / mit dem Gesetz in Konflikt geraten
- ► sich mit ernststen Krankheiten anstecken können
- ...




Rysunek 6. Rozwijanie sprawności mówienia z zakresu „Konsekwencje nałogów” wraz ze strukturami gramatyczno-leksykalnymi według podręcznika „Motive 2”

27 **AB1 Sieh dir die Fotos an.**
 Na lekcję języka niemieckiego przygotowujesz prezentację w ramach szkolnej kampanii antynikotynowej. Które z tych plakatów wykorzystasz do jej przygotowania?

- Wybierz jeden plakat i uzasadnij swój wybór.
- Wyjaśnij, dlaczego odrzucasz pozostałe propozycje.

Pytania w zestawie egzaminującego:

1. Warum greifen Jugendliche zu Zigaretten?
2. Welche Gefahren sind mit dem Alkohol- und Drogenkonsum verbunden? Warum?
3. „Dazugehören-Wollen“ ist für die Jugendlichen wichtig. Warum?
4. Mit 15 Jahren haben viele Jugendliche ihre erste Zigarette geraucht. Stimmt du dieser Meinung zu?

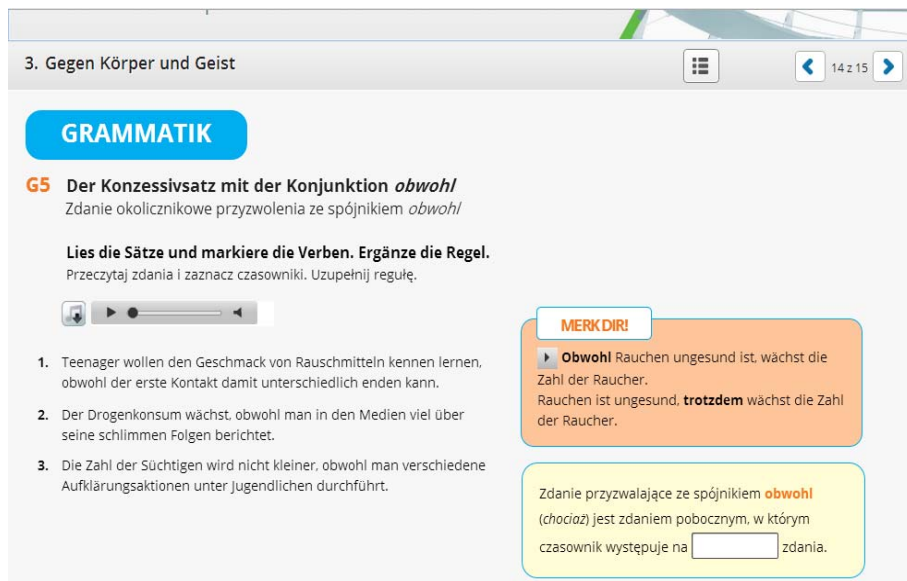


Rysunek 7. Przygotowanie do matury ustnej z zakresu zdrowy styl życia według podręcznika „Motive 2”

Platforma wsip.net.pl kładzie duży nacisk na rozwijanie wszystkich sprawności językowych i z praktyki dydaktycznej wynika, że można za jej pomocą dobrze przygotować uczniów do matury z języka niemieckiego, do studiów na filologii germańskiej i do funkcjonowania w środowisku niemieckojęzycznym.

Powyższe ćwiczenie (Rys. 7) jest typowym zadaniem na maturze ustnej z języka obcego i przygotowuje do aktywnego uczestnictwa w językowych interakcjach inter-

personalnych. Uczeń musi wybrać z 2 lub 3 propozycji jedną opcję, a pozostałe odrzucić zgodnie z poleceniem w zadaniu. Należy się tu wykazać znajomością środków gramatyczno-leksykalnych służących do argumentacji dokonanego wyboru. Platforma wsipnet.pl bardzo dobrze spełnia swoje zadania w tym względzie.



3. Gegen Körper und Geist

GRAMMATIK

G5 Der Konzessivsatz mit der Konjunktion *obwohl*
Zdanie okolicznikowe przyzwolenia ze spójnikiem *obwohl*

Lies die Sätze und markiere die Verben. Ergänze die Regel.
Przeczytaj zdania i zaznacz czasowniki. Uzupełnij regułę.

1. Teenager wollen den Geschmack von Rauschmitteln kennen lernen, obwohl der erste Kontakt damit unterschiedlich enden kann.

2. Der Drogenkonsum wächst, obwohl man in den Medien viel über seine schlimmen Folgen berichtet.

3. Die Zahl der Süchtigen wird nicht kleiner, obwohl man verschiedene Aufklärungsaktionen unter Jugendlichen durchführt.

MERK DIR!

Obwohl Rauchen ungesund ist, wächst die Zahl der Raucher.
Rauchen ist ungesund, **trotzdem** wächst die Zahl der Raucher.

Zdanie przyzwalające ze spójnikiem **obwohl** (*choć*) jest zdaniem pobocznym, w którym czasownik występuje na [] zdania.

Rysunek 8. Sekwencja gramatyczna z zakresu zdań okolicznikowych przyzwolenia według podręcznika „Motive 2”

Należy również podkreślić, że na platformie internetowej wsip.net.pl nie brakuje również ćwiczeń z zakresu fonetyki i gramatyki, co pozwala na systematyczne kształtowanie umiejętności i sprawności z tych zakresów.

3. Podsumowanie i wnioski

Reasumując, należy skonstatować, że Internet stał się wszechstronnym medium wykorzystywanym niemalże w każdej dziedzinie życia. Ogólna dostępność komputerów z łączem internetowym i anonimowość w sieci sprawiają, iż wpływa to znacznie na zainteresowania młodzieży, budzi poczucie przynależności informacyjnej oraz rozwija swobodną komunikację. W zależności od zainteresowań uczniów i nauczycieli można wykorzystywać strony internetowe na lekcjach języków obcych na różne sposoby. Powstające serwisy edukacyjne wzmacniają pozycję Internetu jako bogatego źródła informacji i nieograniczonej pomocy w procesie glottodydaktycznym. Pamiętajmy, że obecnie właściwie wszyscy uczniowie mają swobodny dostęp do komputerów i potrafią z nich korzystać, dlatego należy dołączyć do grona nauczycieli, stosujących nowoczesne metody, korzystając ze współczesnych źródeł informacji i promując innowacyjne metody w ramach lekcji języków obcych.

Do podstawowych celów, stojących przed wykorzystaniem komputerów jako narzędzi edukacyjnych, należy rozwijanie i kształtowanie u uczniów sprawności języko-

wych, umiejętności rozumowego poznania, krytycznego myślenia przez analogię, ujmowania wszystkiego w kategoriach interdyscyplinarnych, stymulowanie do myślenia twórczego i współdziałania w grupie przy rozwiązywaniu określonych projektów dydaktycznych.

Na wyjątkowość dydaktyczną komputera rzutuje fakt, iż jest to jedyne istniejące narzędzie, którego możliwości mogą być pomnażane w sieci, stanowiącej tym samym rozszerzenie naszych możliwości kognitywnych. To właśnie sieci komputerowe, umiejętnie wykorzystywane do celów edukacyjnych, stanowią środowisko świadomego uczenia się i przyczyniają się do wzmocnienia procesu interioryzacji. Uczeń sprawnie poruszający się w takim środowisku będzie traktował je jako klucz do rozwoju osobistego, otwarcie się na świat i innowacyjność w działaniu, które wymaga zdobywania wciąż nowych informacji. Uczniowie mają też możliwość analizy uzyskanych informacji. Internet to idealne narzędzie do wspierania inklinacji osobistych w edukacji ustawicznej. Komputer, zgodnie ze swoimi możliwościami, może nie tylko eksponować programy do opanowania wiedzy i wspierać go ilustracjami, ale także generować sekwencje informacji, sprawdzać stan przyswojenia i zrozumienie pewnej partii wiedzy, określać sposób uczenia się, jego ewaluacji i gromadzić potrzebne informacje w procesie kształcenia. Internet daje nam do dyspozycji wiele form samokształcenia, które z pewnością będą się dynamicznie rozszerzać i wzbogacać. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że komputery i sieć Internet nie mają zastąpić dotychczasowych sprawdzonych form uczenia się i nauczania, lecz je rozsądnie wzbogacać i przyczyniać się do wzrostu ich efektywności.

Bibliografia

- Ahmad, K./ G. Corbett/ M. Rogers/ R. Sussex (1985), *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge.
- Bigaj, J. (2005), *Wykorzystanie Internetu i multimediów w nauczaniu języka niemieckiego*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 3/2005. 86–89.
- Fortescue, J. (1987), *Using Computers in the Language Classroom*. Harlow.
- Gajek, E. (2002), *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa.
- Jones, C. (1986), *It's Not So Much the Program, More What You Can With It: The Importance of Methodology in CALL*, (w:) *System* 14/2. 171–178.
- Kenning, M.J./ I.M. Kenning (1983), *An Introduction to the Computer Assisted Language Learning*. Oxford.
- Kurek, M. (2004), *Webquests – projekty internetowe na lekcjach języka angielskiego*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 2/2004. 72–76.
- Litwin, W. (2000), *Komputer w nauczaniu języków obcych*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 5/2000. 32–37.
- Markowski, A. (2002), *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa.
- Neuman, I. (2001), *Internet w nauczaniu języka niemieckiego*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 4/2001. 43–44
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, opublikowanego w dniu 15 stycznia 2009 r. w Dzienniku Ustaw Nr 4, poz. 17.*
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz sposobu przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.), w tym w szczególności w rozporządzeniu z 25 kwietnia 2013 r. zmieniającym powyższe rozporządzenie (Dz.U. z 2013 r., poz. 520).*
- Rösler, D./ E. Tschirner (2002), *Neue Medien und Deutsch als Fremdsprache. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion*, (w:) DaF 2002/3. 144–155.
- Swan, M./ C. Walter (1990), *The New Cambridge English Course 2 – Teacher's book*. Cambridge.
- Szypielewicz, L. (2000), *Internet jako płaszczyzna współpracy nauczyciela i ucznia*, (w:) Języki Obce w Szkole 5/2000. 37–40.
- Tomczyk-Jadach, M. (2001), *Wykorzystanie technologii komputerowej i informacyjnej w pracy nauczyciela języka rosyjskiego*, (w:) Języki Obce w Szkole 4/2001. 38–40.

Urszula PAPROCKA-PIOTROWSKA

The John Paul II Catholic University of Lublin

Space Conceptualization and Motion Verbs in Polish and French as Foreign Languages

Abstract:

The following text compares the acquisition of French and Polish as second languages. The empirical research (target group includes Polish and French native speakers, Polish students of French and French students of Polish) is designed to answer certain questions concerning, among others, the extent of language categorisation, the characteristics of the mother tongue and real communication of adult learners of typologically different foreign languages.

The research results show that 1) the major difficulty in constructing a new system of meaning stems from the necessity of building a new type of relation, 2) constructing new dictionary resources is a function of learners' knowledge of given language tools, and 3) comparison of the learners' transition from Polish to French and vice versa implies the existence of certain stages of acquisition particular to a deconstruction of its own and construction of a new system of language devices.

Introduction

The following text presents a part of a more broadly conceived trans-lingual research project which aims to compare the acquisition of French and Polish as second languages (cf. U. Paprocka-Piotrowska 2008¹, 2012). Based on neo-Whorfist assumptions (E. Sapir 1978, B.L. Whorf 1982) and the linguistic concept of the image of the world from the perspective of the Lublin ethnolinguistic school (J. Bartmiński/R. Tokarski 1986, J. Bartmiński 2007), the empirical research presented below attempts to answer questions about the extent of language categorisation (semantic/syntactic structures); the characteristics of the mother tongue; and the influence of the representation of the 'objective world' (A. Wierzbicka 1978) at the moment when an adult learner of a typologically different foreign language starts to use it in actual communication. The deliberations presented below consider detailed issues connected with conceptualisation and expression of movement in short texts prepared for the research. The experimental nature of the observation, which is based on groups of 20 people, does not allow us to extrapolate its results to all learners (all Poles learning French and vice versa). Nor does it give an unambiguous declaration of

¹ This paper is a revised version of U. Paprocka-Piotrowska (2008, Chapter 4. *Verbes de mouvement en français et en polonais. Classement de Lamiroy*).

observed language behaviour verifiability in different communication situations (writing, everyday communication, ‘uncontrolled’ language activities). However, it reveals strong tendencies in both groups polled, indicating fundamental differences typical for symmetric connections: Polish as the mother tongue/French as the foreign language and French as the mother tongue/Polish as the foreign one.

1. Research participants and control groups, data and corpus, language activity and its character

The data come from the four groups of students selected homogeneously according to language proficiency (level 1/ level 2), age (adults, mostly students) and the conditions of the language acquisition process (basically the so-called ‘institutional environment’ e.g. university, summer courses). The empirical material (language data) from the learners was supplemented with comparable language material taken from control groups consisting of French and Polish native speakers (students). According to the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001)*, Polish students who learn French reach the B1/B2+ levels (level 1) as well as B2/B2+ (level 2) while the French students learning Polish as a foreign language adequately gain A1 (level 1) and A2 (level 2). Such diversity (A1/A2 and B1/B2) should not be treated, however, as a methodological obstacle. Moreover, the suggested analysis does not focus precisely on checking whether both groups behave in exactly the same way during particular stages of acquisition, but rather on observing how acquisition proceeds from elementary to advanced. That is why all the material for the analysis can be presented as follows:

| French students: A1 (A1_FR) & A2 (A2_FR) | Polish students: B1 (A1_PL) & B2 (A2_PL) | Control groups: Native_PL & Native_FR |
|---|---|--|
| A1/A2/B1/B2: A1_FR, A2_FR: A1_PL, A2_PL: Native_PL, Native_FR: | competence level according to the <i>CEFR</i> French student of Polish, level 1 and 2 Polish student of French, level 1 and 2 native speakers of Polish and French | |

Table 1. Four groups of students and two control groups (date collected for the research)

In order to achieve a homogenous student profile, the control groups and the groups of Polish students consisted of 20 people each, while the groups of French learners of Polish comprised 10 people each. Thus, quantitative comparisons (figures describing 6 observed groups) are usually presented as a percentage.

The research participants had to retell an animated film lasting 5 minutes (part of cartoon entitled *Reksio Łyżwiarz [Rex the Skater]*, cf. <http://filmpolski.pl>). In the film one of the characters falls while skating on a barely frozen lake². According to the definition of complex language activities (W. Levelt 1987), such a research objective

² Research protocol prepared for the needs of APN 2JE 454 project (CNRS/Paris 8, France): *Construction du discours par des apprenants des langues, enfants et adultes*. Cf. M. Watorek (2004), A.-C. Démagny / U. Paprocka-Piotrowska (2004).

allows one to observe the comprehensive process of creating language communication: from conceptualization (thought) to verbalization (word). The choice of research task, i.e. a cartoon for children, was influenced by three factors:

- a) since it is silent, the story can be presented without giving its 'primary' language version;
- b) the chosen part of the film initiates creation of a coherent story about the term structure allowing a detailed study of the expressed processes (verb study);
- c) the simple animated film assures ease in building discourse and makes possible comparison between data generated even at the early stages of language acquisition³.

The linguistic data, collected and recorded on an audio tape, have been transcribed in the CHILDES⁴ (B. Mac Whinney 2000) and analysed (after encoding) with the use of CLAN system⁵. Automatically generated lists of verbs divided into classes (see below), allow for detailed quantitative and qualitative comparisons of the empirical material gathered.

2. Motion verbs classification

B. Lamiroy's typology of motion verbs (1983) divides so called *motion verbs* into three different classes: *verbs of movement* (not to be confused with general class of motion verbs), *verbs of directed movement* and *verbs of body motion*.

(1) Verbs of movement (change of position)

These include such verbs as *to march, to run, to skate, to swim*. The movement expressed is 'internal' (L. Tesnière 1976) as it concentrates on the subject performing the action (subject as an agent). One who *marches, runs, skates, or swims* moves from one place to another. Nevertheless, the reference point of the movement is not important.

In the original French version of his typology, B. Lamiroy (1983) names such verbs as *verbes de déplacement (verbs of movement)*. They are indicated below with the abbreviation *vmv*.

(2) Verbs of directed movement (change of location)

These include such verbs as *to enter/to exit, to come/to leave, to drive up/to drive down*. They are concentrated on the space where they take place and express 'external' movement (L. Tesnière 1976): from point 'a' to point 'b'. The reference point in this

³ The originally prepared protocol (APN project, cf. *supra*) is also intended to compare the utterances of adults and children, which is why the props used in the research are quite simple.

⁴ CHILDES: *Child Language Data Exchange System*, a computer programme used in language data processing that consists of three components: transcription rules and CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) coding of data; a CLAN (*Computerized Language Analysis*) text editor; and a database; cf.: <http://childes.psy.cmu.edu>.

⁵ In CLAN some transcription procedures and data coding are automated. It permits automatic searches for encoded items.

case is very important since it decides on the sense of a verb and spatially orients the movement.

Verbs of directed motion (Lamiroy's *verbes de déplacement orienté*, below marked as *vdm*) usually occur in pairs and express displacements in opposite directions: *to go upstairs/to go downstairs, to come/to leave, to enter/to leave*.

(3) Verbs of body motion (change of posture)

Verbs such as *to lower, to squat* and *to kneel* are verbs of body motion. They express movement of the subject but do not imply the transfer from one point to another as they respond to the frame of the body and its position. Like verbs of movement, they do not require a reference point to define the occurring movement.

B. Lamiroy determines such verbs as *verbes de mouvement du corps* and in the following they will be indicated with the abbreviation *vbm* (*verbs of body motion*).

3. Motion expressions in Polish and French languages

(1) General description vs detailed description

B. Kielski (1957–1960) in his fundamental work comparing Polish and French language structures, as well as S. Gniadek (1979), M. Gawelko (1989) and J. Florczak (1997), states that in the case of motion verbs and concepts connected with movement, the Polish language can be characterized with greater adequacy in semantic descriptions of motion and the type of displacement. The typical example is the Polish sentence '*Zeszyt leży na stole*' (The notebook *lies* on the table) with the French equivalent '*Le cahier est sur la table*' (The notebook *is* on the table).

To compare motion verbs in two languages, the generic expression vs specific expression dichotomy is usually used. Thus, Polish will usually opt for the specific expression while French, which is an analytic language by its nature, is more likely to choose generic expressions that require the "addition" of something:

Poustawiaj książki! [which means: *line up the books* not e.g. *lay them down*]

vs

Range les livres! [which means: *order the books*].

(2) Verb-framed languages vs satellite-framed languages

According to L. Talmy's typology⁶ (1985, 2000), the structural differences between Polish and French mean they represent two opposite categories. The French encoding trajectory (path) exists only in the verb, which means it belongs to a group of verb-framed languages (*V-languages*). However, the Polish language encoding trajectory exists in, *inter alia*, prefixes (which may or may not be the same as an accompanying preposition, e.g. *do-paść do drzwi, do-jechać do domu* versus *wpaść do wody*,

⁶ Cf. D. Slobin (2004: 219) à propos L. Talmy's typology: "Briefly, the typology is concerned with the means of expression of the *path* of movement. In *verb-framed language* (V-languages) path is expressed by the main verb in a clause ('enter', 'exit', 'ascend', etc.), whereas in *satellite-framed languages* (S-languages) path is expressed by an element associated with the verb ('go in/out/up', etc.)."

wychylać się przez okno,⁷ cf. J. Kuryłowicz 1964, A. Kopecka 2004). Polish is therefore a satellite-framed language (*S-language*).

Such typological differences in expressing (coding) a motion are important in that adults who learn a foreign language and have already mastered their native language entirely require cognitive/syntactic restructuring of the concepts and expressions acquired in L1 in order to master them (again) in L2. According to some researches (D. Slobin 1991, J. Giacobbe 1992, M. Lambert 1998, M. Carroll/ C. von Stutterheim 2003), adults who learn foreign languages are rather reluctant to attempt such mental-grammar restructuring. Hence, in the opinion of French people learning Polish (D. Sikora 2008) sentences such as:

Doszedł do nas biegnąc instead of: *Dobiegł do nas.*
 [He came up to us running instead of: He run up to us]

are probably influenced by French structure below:

Il nous a rejoint en courant.
 [He joined us running]

4. Motion verbs in narration

The diagram below presents the position of three types of motion verbs (*verbs of directed movement*, *verbs of movement*, *verbs of body motion*) gathered from the statements of research participants groups.

As noted above, the symbols A1/A2 & PL/FR refer to the language level (1 and 2) and indicate the source language of those polled (PL-Polish Students, FR-French students). The results achieved by the learners were compared to those of the native speakers (FR-French, PL-Poles).

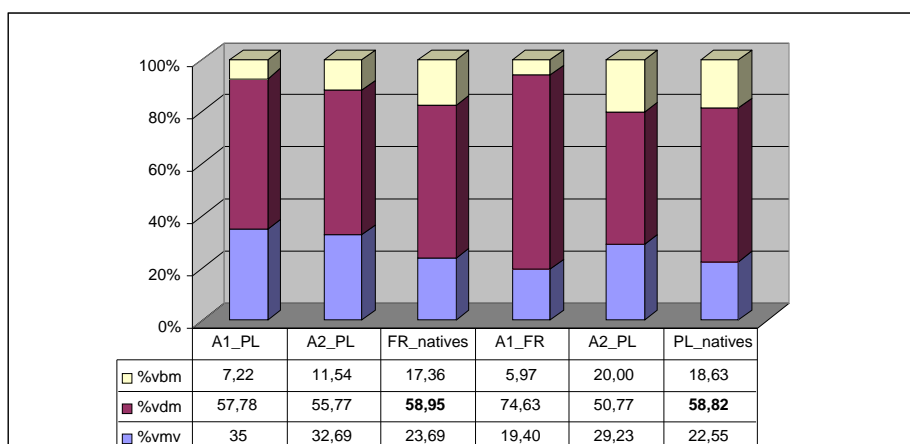


Diagram 1. The distribution of three classes of verbs of motion in test groups (%):
 vbm = verbs of body motion, vdm = verbs of directed movement,
 vmv = verbs of movement

⁷ To go to the door, to go home versus fall into the water, lean out of the window.

The overall distribution of *verbs of movement*, *verbs of directed movement* and *verbs of body motion* is striking in its regularity: in all groups. Regardless of proficiency and source language – and among native speakers too – the dominant group is that of *directed movement* (the middle part of the diagram bars). Next are verbs of body movement (base of diagram bars), and lastly are the verbs of body motion (top bars diagram).

Also striking is the near-identical distribution of types of verbs used in both control groups (native speakers): almost 59% are *directed movement*; about 23% are *verbs of movement*; and verbs of *body motion* make up about 18%. This isomorphism results from the fact that all subjects were doing the same language task and indicates clearly the identity of the global usage of the available lexical material, which is appropriate for both languages. Differences in the task realization (in verbal repertoires composition) are probably situated within individual classes tested.

(1) *To go as the motion by default. Verbs of directed movement*

It is very interesting that verbs of direct motion are used almost identically by the two control groups (cf. Diagram 1 *supra*). In both cases many forms have been generated by multiplication of occurrence only when it comes to some verbs. In the case of French speakers these are: *aller* [*to go*] (70), *sortir* [*to go out*] (47), *tomber* [*to fall*] (31), *rentrer* [*to return*] (22), *aller chercher* [*to pick up*] (22), *revenir* [*to return*] (19), *partir* [*to leave*] (16), *arriver* [*to arrive*] (15), *monter* [*go up*] (11), *retourner* [*to return*] (10). All together, there are as many as 80 of these most frequently used verbs (67% of all forms classified as *vdm*). What is more, *aller* [*to go*] alone in the *vdm* group generates 21.47% of uses.

When it comes to the control group of Poles, five verbs occur with a clearly higher frequency: *pójść* (17, *to go*_[perf]⁸), *iść* (12 *to go*_[imperf]⁹), *wyjść* (11, *go out*_[perf]), *wychodzić* (10, *go out*_[imperf]), *wpaść* (10, *to fall*_[perf]). Personal and impersonal forms of these verbs comprise 50% *vdm* by the native speakers of Polish. Nevertheless, in relation to the French group, the verb with the highest frequency – *pójść* [*to go*_[perf]], with 17 occurrences (14.16 % in *vdm*) – cannot compare with *aller* [*to go*] (21.5%), which is omnipresent in French productions.

The similarities and differences mentioned here are probably caused by the lexical-semantic conflict of the language systems. Rich lexical derivation, which is a characteristic of Polish (and most Slavic languages, cf. R. Grzegorzycykowa *et al.* 1998: 539), allows for the creation of many derivatives with varied semantic nuances, but in analytic French the differences in verb sense (semantic synonyms) are usually expressed by syntactic groups built around the basic lexical unit. B. Kielski (1956: 18)¹⁰ drew

⁸ ‘Perf’: perfective Polish verb.

⁹ ‘Imperf’: imperfective Polish verb.

¹⁰ zdarza się i tak, że język francuski nie posiada potrzebnych synonimów syntetycznych i musi uciekać się do wyrażen formalnie analitycznych. Gdy w języku polskim mamy np. iść, chodzić, jechać [...], to język francuski na oddanie tych wszystkich znaczeń, reprezentowanych przez te synonimy, posługuje się czasownikiem *aller* (i co najwyżej jeszcze *marcher*), a więc czasownikiem o szerokim zakresie, które analitycznie zwięza się dopiero za pomocą determinantów (*à pied, à cheval, à bicyclette, en voiture, en avion*, itd.) – stosownie do potrzeby. Zasada pozostaje ta sama: synonimów i w tym wypadku nie brak, przybierają tylko formę analityczną, determinującą dokładniej znaczenie.

particular attention to this in his comparative analysis of French and Polish structure.

it so happens that French does not have the necessary synthetic synonyms and has to resort to expressions which are formally analytic. While in Polish we have e.g. *iść*, *chodzić*, *jechać*¹¹ [...], French expresses all of those meanings, which are represented by the synonyms mentioned, uses a verb *aller*¹² (at most also *marcher*¹³), so that a wide-ranging verb analytically narrows only with help of determinants (*à pied*, *à cheval*, *à bicyclette*, *en voiture*, *en avion*, etc¹⁴.) as necessary. The rule remains the same: there are many synonyms but they take an analytic form which determines more precisely the meaning.

Such a structural difference means that learners of both languages as the second language (especially who are not on a very advanced level) do not cope well with transferring the L1 system to the L2 system. The difficulty is greater when passing from a language with synthetic synonyms to a language with more analytical synonyms. That is why among the whole group of people being tested the biggest difficulties with *verbs of directed movement acquisition (vdm)* are experienced by both groups of French speaking students learning Polish. Table 1 presents the development of lexical repertory by groups A1_FR and A2_FR (French studying Polish on A1 and A2 levels) in comparison to language behaviours of the Polish control group.

| Natives_PL | A1_FR | A2_FR |
|--|--|--|
| <p><i>pójść</i> (17 to go_[perf]) <i>iść</i> (12 to go_[imperf]) <i>wyjść</i> (11 go out_[perf]) <i>wychodzić</i> (10 go out_[imperf]) <i>wpaść</i> (10 to fall_[perf])</p> <p>-----</p> <p>Total: 50 % of all vdm including: <i>iść</i> + <i>pójść</i> = 24.16% of all vdm</p> | <p><i>iść</i> (19 to go_[imperf]) <i>jechać_id</i> = <i>iść</i> (7 to run = to go)</p> <p><i>wracać</i> (5 to return_[imperf])</p> <p>-----</p> <p>Total: 62 % of all vdm including: <i>iść</i> + *_id = 52% of all vdm</p> | <p><i>pójść</i> (2 to go_[perf]) <i>iść</i> (8 to go_[imperf])</p> <p><i>wracać</i> (5 to return_[imperf]) <i>wrócić</i> (4 to return_[perf])</p> <p>-----</p> <p>Total: 51,52 % of all vdm including: <i>iść</i> + <i>pójść</i> = 30.3% of all vdm</p> |

Table 2. Verbs of directed movement (vdm): Polish control group and French learners of Polish L2 *_id = idiosyncratic forms: non-standard forms identifiable as the use of the verb 'to go'

Apart from the initial frequency of *iść* [to go], to which learners apparently ascribed the role of the prototype of motion¹⁵ starting from the level A2, the repertoire of their vdm approaches the results gained by the control group A1_FR 24% > A2_FR 30, 3% > Natives_PL 24.16% and indicates clearly the tendencies that accord with the target language structure.

¹¹ To go, to walk, to ride.

¹² To go.

¹³ To walk.

¹⁴ On foot, on horseback, by bicycle, by car, by plane.

¹⁵ Cf. Viberg (2002) and his concept of *basic verbs*, prototypes used to express motion (*go-come*), possession (*give-take*), production (*make*), verbal communication (*say*), perception (*see*), cognition (*know*), and desire (*want*).

Poles studying French display a global tendency of development which is in accordance with the language behaviour of their French homologs. Firstly, on B1 level (A1_PL) the repertoire of *vdm* has also some visible marks of the source language of those polled. It is less homogeneous and more atomised (11 verbs have only one occurrence). Secondly, the verb *aller* (almost 30% of occurrences in the group of verbs of directed motion), which does not appear in syntactic groups, ‘serves’ in at least five groups of meanings:

- 26 *vdm_aller* [*iść* = *to go*]
- 2 *vdm_aller_id=aller_s'en* [*pójść sobie* = *to go away*]
- 1 *vdm_aller_id=patiner* [*jeździć na łyżwach* = *to skate*]
- 1 *vdm_aller_id=rentrer* [*wrócić* = *to return*]
- 1 *vdm_aller_id=tomber* [*upaść* = *to fall*]

Among B2 learners (A2_PL), the frequency of *aller* [*to go*] is similar to the result of the control group (native speakers of French) and reaches about 20%. Moreover, the repertoire of *vdm* with its composition resembles closely the vocabulary of native speakers. In both groups verbs such as *sortir* [*go out*], *aller* [*to go*], *tomber* [*to fall*], *revenir* [*to return*], *monter* [*to go up*] are the ones that occur most frequently: up to 80%.

(2) To fall, as the fall by default. Verbs of body motion

The expression of motion by using verbs *iść/aller* [*to go*] and their French and Polish equivalents has clearly posed greater difficulty to the French-speaking groups, but the use of *verbs of body motion* (*vbm*) is very limited in all the research participants. Table 2 displays the aggregate numbers for all the groups.

| | | |
|---|--|--|
| French natives 96 occurrences of <i>vbm</i> | A1_PL 13 occurrences of <i>vbm</i> | A2_PL 36 occurrences of <i>vbm</i> |
| Polish natives 38 occurrences of <i>vbm</i> | A1_FR 4 occurrences of <i>vbm</i> | A2_FR 13 occurrences of <i>vbm</i> |

Table 3. *Verbs of body motion (vbm). French control group/ Polish learners of French L2 and Polish control group/ French learners of Polish L2*

In the following groups of verbs, the verb *upaść/upadać*¹⁶- *tomber* [*to fall down*] were the biggest difficulty for learners. It should be clearly stated that the problem with using the right lexeme is not a lexical or syntactic problem, but a problem of conceptualising a special event which is ‘falling’

In French, *tomber* [*to fall*] has two basic meanings (*Le Nouveau Petit Robert* 2001: *tomber*):

- A. être entraîné à terre en perdant son équilibre → **choir**
[*to be driven down by losing one’s balance*]

¹⁶ And its synonyms: *upaść/upadać, spaść/spadać, przewracać się przewrócić się.*

- B. être entraîné vers le sol, d'un lieu élevé à un lieu bas ou profond, quand ce qui retenait ou soutenait vient à manquer → **dégringoler**
[to be driven into the ground, from a high place to a low or deep place when what kept or maintained runs]

Polish possess respectively three (together with aspects' differentiation – six) lexical items to express 'the fall' [*upadek*]: *spaść/ spadać* [*to move down*]; *upaść/ upadać* [*to change the position from standing to lying*]; *przewrócić/ przewracać się* [*to lose balance*] that correspond respectively to (*Słownik Języka Polskiego*, on-line version: <http://sjp.pwn.pl/>):

a) spaść – spadać

1. przemieścić się w powietrzu w dół, tracąc punkt zaczepienia lub równowagę
[to move down in the air losing one's grip or balance at the same time]

b) upaść – upadać

1. zmienić nagle pozycję ze stojącej na leżącą
[(suddenly) to change position from standing to lying]

c) przewrócić się – przewracać się

1. traciąc równowagę, wywrócić się; też o przedmiotach, rzeczach, itp.: upaść na bok lub spodem do góry.
[losing balance, to fall, also about objects, things, etc.: to fall on its side or upside down]

Wherein a) *spaść – spadać* [*to move down*] as a verb of movement (from top to bottom) in our terms is not a *verb of body motion (vbm)* but rather a *verb of directed motion (vdm)*. Similarly, in French, *tomber* [*to fall*] in the sense represented by b) *dégringoler* (literally: *to be pulled down to the ground*) does not belong to the *verb of body motion* class, but to the *verb of directed motion*.

To sum up, French verb *tomber* [*to fall*] can have two basic equivalents in Polish: *upaść* [*to change position from standing to lying*] and *przewrócić się* [*to lose balance*]. An additional difficulty is posed by the fact that *upaść* is already a derivative form (perfective) from *paść* (basic, imperfective form) while *przewrócić się* does not have a common core with forms: *paść/upaść*. The analysis of the linguistic data clearly shows that such cognitive semantic challenges exceed the perspective productive abilities of all the research participants observed. The typical francophones' answers in Polish as the second language can be illustrated by the examples 1-4 (idiosyncratic forms). A graphic has been added for clarification:



1) wychodzi od budki. Ale *padal* bo tu był taki śnieża w dole (A1_FR)
[out of the booth. But fell because there was snow at the bottom]¹⁷

3) spróbuje chodzić i nie moze. *Padal* nie rozumie co się stało (A2_FR)
[try to walk and I can not. Fell not understand what happened]



2) potem dziewczyna ma kłopot. *Pada w woda* (A1_FR)
[then the girl is in trouble. Falls in water]

4) ten maly chłopak ma wypadek bo lód jest może za nie jest solidna i *pada do wody* (A2_FR)
[This little boy has an accident because the ice is maybe not a solid and falls into the water]

In the fragments of speech quoted we are dealing with the typical surgeneralisation of one lexeme in its most basic form. For the francophones, the shortest and the simplest lexical unit that connotes *falling* (*padać*) constitutes the natural equivalent of the French (also) non-phrasal verb *tomber* [to fall] and creates at the same time its primary counterpart (J. Arabski 1979). At the stage of acquisition observed here, the French speakers do not know yet that in standard Polish the verb *padać* corresponds only to some specific contexts and collocations like atmospheric phenomenon: one can say *padać* for raining or snowing; or in metaphorical context: *padł wystrzał*, *padł projekt* (a shot was fired, the project ended in failure). *Padać* in the sense of body motion is used as a command: *padnij!/powstań!* (get down!/on your feet!) or in emphatic expressions such as: *padł rażony gromem*, *padł w boju* (he fell struck by thunder, died on the battlefield). All of those usages, which are characteristic of native-like knowledge of a language, certainly cannot be acquired on the first stages of foreign language acquisition.

Taking the Polish students learning French into consideration, this is an additional obstacle that is shown by their performances and is placed on the stage of coordination (or concordance) of the mother tongue which is classified as *S-framed language* with the foreign language system characterised as *V-framed languages* (cf. 4.2 *supra*). The redundant spatial information in Polish, typical of prefix verbs and the accompanying post-verbal spatial prepositions (*u-paść na ziemię* [to fall on the ground], *do-paść do drzwi* [to run up to doors], *w-paść w wodę* [to fall into water]) results in new syntactic groups similar to *tomber* (to fall)+goal, which even though syntactically correct, cannot be observed in native speakers' productions. The only construction among the examined groups which does not bear signs of idiosyncrasy is *tomber dans l'eau* (*wpaść do wody* [fall in the water]). Another example of the *tomber* [to fall]+preposition type can be found below (5-8).

¹⁷ The gloss in English tries to give the general meaning of the statement; it is not a syntactic analysis.

5) A1_PL:

- a) *tomber* de l'escalier (5) [*breaking of the staircase*]
 b) *tomber* sur la niche (2) / sur son chien (1) [*to fall on the recess / on the dog*]

6) Natives_FR:

- a) *tomber* contre l'escalier (1) [*to down against the stairs*]
 b) *tomber* dans la niche (1)/dans le toit de la niche (1)
 [*to fall into the recess / in the roof of the recess*]
 c) *tomber* sur le toit de la niche (1) [*to fall on the roof of the recess*]

7) A2_PL:

- a) *tomber* dans le trou (2) [*to fall into the hole*]
 b) *tomber* sur sa niche (2) / sur la paille (1) / sur l'eau, sur le lac = dans l'eau (1)
 [*to fall on its recess / the straw / on water, on lake = on water*]
 c) *tomber* dedans (3) [*to fall in*]
 d) *tomber* de l'escalier (1) [*breaking the stairs*]

8) Natives_FR:

- a) *tomber* au fond de l'étang (1) [*to fall to the bottom of the pond*]
 b) *tomber* à travers la glace (1) [*fall through the ice*]
 c) *tomber* au milieu de l'eau (1) [*fall in the middle of the water*]
 d) *tomber* dans le trou [de glace] (3) / dans la glace (1) / dans la mare (1) / dans le lac (1)
 [*to fall into the hole [ice] / in the ice / in the pond / in the lake*]

Over-use of the preposition *sur* (*on*), noticeable especially in group A2_PL productions, is another symptom of the strong influence the mother tongue has on the lexicalisation of spatial relations in a foreign language. The *sur* which is standing after the verb *tomber* mirrors the typically Polish conceptual-syntactic scheme such as *upadać na* [*to fall on sth*]:

upadać (*spadać, przewracać się*) ***na*** [*to fall on sth*] :

Location: object A comes into contact with the surface of B because of the law of universal gravitation or by applying pressure from the outside

It would appear from this that learners from group A2_PL present language behaviours closer to native speakers' than students from the group A1_PL. However, both research groups stabilised only the use of the lexeme *tomber*, while the functioning of post-verbal syntagma (*verb+preposition group*) remains idiosyncratic. Therefore, the interpretation of expressions such as *il (garçon) est tombé sur la glace* [*he (boy) fell on the ice*] – which is otherwise unambiguous – is very difficult, even impossible since it is not clear whether the boy *upadł na lód* [*fell to the ice*] or *upadł na lodzie* [*fell on the ice*] because he has slipped. This, in turn, leads us to the conclusion that even on the B2 level (group A2_PL), the correct sentences and grammatical structures do not guarantee that their use is appropriate in the standard form of a target language.

(3) ... and to skate a bit. On verbs of movement

Among all of the groups tested, the verbs of movement (*vmv*) constitute an intermediate group between the most numerous group of verbs directed motion (*vdm*) and more limited one, verbs of body motion (*vbm*).

| | | | | | |
|--------------|-----------------|----------------------|----------------|-----------------|----------------------|
| A1_PL 35% | A2_PL 32,69% | Natives_FR 23,69% | A1_FR 19,40 | A2_PL 29,23% | Natives_PL 22,55% |
|--------------|-----------------|----------------------|----------------|-----------------|----------------------|

Table 4. Verbs of movement - all tested groups

The nature of the film used as the starting point for the research participants' stories resulted in the fact that the most frequently used verbs of movement (without distinction to language and level) were: *glisser* (*ślizgać się* = to slide), *patiner* (*jeździć na łyżwach* = to skate) and their non-standard Polish equivalents as *spacerować* (*se promener* = to stroll) or *jeździć* (*aller par un moyen de locomotion* = to ride).

The striking fact about Polish students' utterances (on both levels 1 and 2) is the idiosyncrasy in their use of the French verb *glisser* [to slide]. A non-reflexive verb corresponds to its Polish reflexive form *ślizgać się* / *poślizgnąć się* [to slide / to slip]. In this context, it means that the verb is not followed by the particle *się* (the verb *glisser* = to slide). As a matter of fact, French also possess the lexical item, *se glisser*, but its Polish equivalent is the verb *wślizgnąć się* (e.g. *wślizgnąć się pod koc / w tłum* = to slip under the blanket / into the crowd).

| | A1_PL | A2_PL | Natives_FR |
|-------------------------------------|--|---|------------|
| Glisser [to slide] | 9,5 % where: <i>se glisser</i> = 12,7 % [to slide *himselſ] | 11,8 % where: <i>se glisser</i> = 26,5 % [to slide *himselſ] | 20,6 % |

Table 5. *Glisser* [to slide] in the Polish learner's and native French speaker's productions

As in examples 9 and 10:

9) *il s'est glissé à côté de sa niche et puis il a fait pipi. Il est allé chez son patron un petit garçon qui habite la maison à côté. Le garçon s'est glissé aussi.* (A1_PL)
[He slipped off his recess and then he peed. He went to his boss a little boy who lives in the house next door. The boy slipped too.]

10) *bon, il a aperçu que il y a le sol // la terre elle est glacée. Il y a de glace. Il s'est glissé. Il a tombé.* (A2_PL)
[so, he saw that there was the ground // the earth is frozen. There ice. He slipped. He dropped]

Native speakers opt for the verb *glisser* (example 11), or choose circumlocution with the phrase *glace* [ice] ou *glacé* [frozen] (e.g. *l'eau glacée* [ice water])/ This is why there is 'slippage' where the verb does not occur on its own (example 12):

11) *il glisse parce que tout l'eau qui est devant sa niche est gelée.* (FR_Natifs)
[he slips because all the water in front of his recess is frozen]

12) un petit chien qui se réveille un matin [...] sort de sa niche et *marche sur une plaque de glace / de verglas et tombe*. (FR_Natifs)
 [a little dog who wakes up one morning [...] out of its recess and walking on a patch of ice and falls]

Moreover, in the Poles' utterances, the verb *se glisser* [to slide] also stands in for the verb *patiner* [to skate], which is basic in the context of the story. This substitution is caused by shifting to the foreign language item the broader meaning of the Polish lexical item *ślizgać się/poślizgać się na lodzie = jeździć/pojeździć na łyżwach* [slide/skate on the ice = go/ice skating], which is displayed in the following examples 13 and 14:

13) maintenant Reksio [...] il ne veut plus *se glisser*. Alors, il est assis au bord du lac. Le garçon il prend le patin. *Il se glisse*. (A1_PL)
 [Now Reksio [...] he does not want to slip. So he sat by the lake. The boy he takes the pad. It slips]

14) Reksio a pris l'un des patins et il a commencé à *se glisser*. (A2_PL)
 [Reksio took one of the pads and he started to slip]

Furthermore, continuing observations of the verb *patiner* [ice skating] it is worth mentioning the great varieties of non-standard forms created by participants in order to fill gaps occurring as a result of incomplete lexical competence in the second language (*innovation strategy*, cf. P. Broeder *et al.* 1988). Anticipating the comments on language behaviours of French people in similar situations, it should be mentioned that they also create *ad hoc* a great range of neologisms e.g. *patynować, zrobić patinage* [for: *jeździć na łyżwach = to skate*], *ratunkować, sekurować* [for: *ratować = to rescue*].

Table 6 below, contains a list of all the *lexical innovations* (together with possible substitutions of standard and non-standard forms) created by Polish students in their French language productions. For comparison, the table also includes data concerning the production of native speakers, as well as a numerical index of standard forms. The numbers following lexical items indicate the number of occurrences of a particular language form.

| Native_FR | A1_PL | A2_PL |
|-------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| | 4 faire patin | 2 faire la glace = patiner |
| | 30 faire patinage | 7 faire patin |
| | 6 glisser (standard forms) | 26 faire patinage |
| 27 glisser | 6 glisser se | 12 glisser (standard forms) |
| 29 patiner | 2 glisser se = patiner | 5 glisser = patiner |
| 23 faire du patin | 3 patiner (standard forms) | 15 glisser se = glisser |
| | 1 patiner se | 7 glisser se = patiner |
| | 1 patisser = patiner | 8 patiner (standard forms) |
| | ----- | ----- |
| | Total: | Total: |
| | 9 standard forms | 20 standard forms |
| | 44 idiosyncretic forms (83%) | 62 idiosyncretic forms (75,6%) |

Table 6. Lexical innovations in Polish students' productions in French L2

The data presented above shows that the French used by both groups still bears distinct features of their *interlanguage* (L. Selinker 1972), the downward trends of the occurrence of idiosyncratic forms clearly indicating gradual progress in the process of acquisition.

To sum up, since the detailed considerations of the development of linguistic repertoires and the impact of this development on the lexicalization of events described in the narratives is finishing, let us take a look at lexical activity – in similar situations – which means French people learning Polish as a foreign language.

Generally speaking, their linguistic behaviour confirms the trends already illustrated for the group of Poles. Like their Polish-speaking homologues, francophones have not mastered the syntactic patterns characteristic (or not) of Polish reflexive verbs. In their case, the Achilles heel proved to be not only the already known verb *ślizgać się* [to slide] (which causes difficulties for Poles), but also the semantically less complex verb *spacerować* [to stroll]. French students produced *spacerować się* [to stroll *himself], and *ślizgać sobie* [to slide *himself] (cf. examples 15 and 16).

15) ale kiedy wraca to chłopczyk potrzebuje tą łyżwę żeby *sobie ślizgać / poślizgać* (A2_FR)
 [but when he returns to the boy needs a skate to the slide *himself]

16) tak i potem idą na wies i *spacerują się*. (A1_FR)
 [so and then go to the village and stroll *themselves]

Like table 6 (above), table 7 groups the lexical innovation built on verbs discussed here. However, it is striking that there is much less language material and less diversity in the forms produced.

| Natives_PL | A1_FR | A2_FR |
|---|---|--|
| 22 jeździć (na łyżwach) 1 ślizgać 5 ślizgać się | 1 patynować = jeździć na łyżwach 3 spacerować (standard forms) 2 spacerować = jeździć 1 spacerować się = spacerować 1 zrobić patinage = jeździć na łyżwach ----- Total: standard forms: 3 idiosyncratic forms: 5 (62,5%) | 2 biegać = jeździć 8 jeździć (standard forms) 1 poślizgać = poślizgać się 1 spacerować (standard forms) 1 sunąć = ślizgać się ----- Total: standard forms: 8 idiosyncratic forms: 5 (38,5%) |

Table 7: Lexical innovations in French students' productions in Polish L2

Like Polish students, French-speaking learners show visible progress in foreign language acquisition. In the research conducted in group A2_FR, the number of idiosyncratic forms falls by almost a half in comparison to group A1_FR. Moreover, the mobilised forms approach closer and closer their standard equivalents in Polish.

6. Conclusion

Three types of conclusions may be drawn. Although they pertain to the language material examined it can be assumed that they constitute a contribution to a broader reflection on a foreign language acquisition, especially in the configuration Slavic languages / Romance languages, and different typological groups such as synthetic/analytic languages, *S-framed languages* / *V-framed languages*.

1. Observation of the way students built an appropriate lexical repertoire (within discussed groups of verbs) suggests that the major difficulty in constructing a new system of meaning is not just finding the equivalents – which can be found in a dictionary – but rather stems from the necessity of building a new type of relation such as *concept* (the kind of motion, its direction, properties, etc.) and *lexeme* (the lexical form). The construction of linguistic repertoire in L2 is based in a large part on the ability to *re-conceptualise cognitive schemes* (J. Giacobbe/ M. Lucas 1980, J. Giacobbe 1992) which are associated with the expression of movement in a foreign language. The best example is the non-isomorphic use of reflexive verbs. While for the verb e.g. *se promener* (*to stroll *himself*) the spatio-temporal event ‘walk’ is directly linked to the agent who ‘takes himself for a walk’ - *il SE promène*, as in the case of the verb *spacerować* (*Ø promener = to stroll*) the agent does not apply the event ‘walk’ to himself, but concludes that the act is performed by him (Polish: *speceruje (ja) = I stroll*). This transition, which is not from *lexeme to lexeme*, but rather from *conceptualization to conceptualisation*, is a long and arduous process for learners. It requires not only an understanding of language conceptual schemes but also deconstruction of those schemes in the first language in favour of new constructions in the second language. In other words, as D. Slobin rightly suggests (1996), learners must go on from *thought and language to thinking for speaking*.
2. Comparison of vocabulary development (group 1 and group 2) suggests that constructing new dictionary resources is a function of learners’ knowledge of the language tools characteristic of the target language (which varies according to the stage of acquisition and is generally assumed to increase as the learner progresses to new stages of foreign language acquisition) and their ability to constantly compare the two systems (foreign language and mother tongue) in order to continuously track their differences and similarities.
3. On this basis learners build their own *critical rules* (W. Klein 1986) that allow them to test their own hypotheses about the functioning of a foreign language and develop their own *interlanguage*, up to the same level as in the standard version of a target language.
4. Comparison of the learners’ transition from the *S-Language* system (Polish) to the *V-Language* system (French) and the other way round, suggests the existence of certain stages of acquisition particular to a deconstruction of its own and construction a new system of language devices.

Table 8 proposes four stages of acquisition, corresponding to the four steps that learners have taken (when observed in this study) in order to adapt to thinking and speaking in a foreign language.

| | <i>S-Language</i> → <i>V-Language</i> Polish → French | <i>V-Language</i> → <i>S-Language</i> French → Polish |
|---|---|--|
| 1 | Use of a verb in its basic meaning (primary) Idiosyncratic, post-verbal, syntactic groups | Predominance of the basic forms of the verb- mainly the prefix less formations Non-standard use of post-verbal prepositions |
| 2 | Broadening the verb meaning spectrum Post-verbal syntactic groups (usually standard) | Prefix verbs presence Stabilised use of post-verbal prepositions |
| 3 | Mobilization of secondary contextual meanings of a verb Wide range of prepositional post-verbal groups | Stabilised usage of prefixes 'Compatibility' of motion trajectory encoded via prefix and post-verbal preposition |
| 4 | | Stabilised usage of prefixes Wide range of prepositional post-verbal groups without compulsory 'compatibility' between prefix and post-verbal preposition |

*Table 8. Construction of foreign language system:
transition from S-Language to V-Language structure*

The evolution of language devices offered by target languages, which is suggested in table 8, emphasizes the process of simultaneous construction and deconstruction of systems existing in the speaker's language awareness. Stages 1-4, in the left column (Polish > French), lead to the construction of lexical repertory characteristic of French. For a group of Poles the 'point of arrival' constitutes at the same time the 'point of departure' for mastering Polish by French students, and vice versa: in the right column (French > Polish), stage 4 is the starting point for the Polish-speaker. From this stage of mother tongue knowledge he needs to 'return' in foreign language to the first stage and move on the next stages of acquisition of French as L2.

In the light of this analysis, it can be stated that the observation of verb repertoire is a good criterion of changes occurring at different stages of language acquisition. To achieve a more complete picture of the issues discussed it would be worth complementing the existing data with a corpus of children's utterances in their early (5–6 years) and later (8–10 years) stages of language acquisition to state more unequivocally what difficulties in foreign language acquisition result from conceptual differences from the target language, and what in a given source language is the longest-resisting 'natural phenomenon' which is not easily acquired in conceptual and formal terms (cf. U. Paprocka-Piotrowska/ C. Martinot/ S. Gerolimich 2012).

Bibliography

- Arabski, J. (1979), *Errors as Indications of the Development of Interlanguage*. Katowice.
- Bartmiński, J. (2007), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin.
- Bartmiński, J./ R. Tokarski (1986), *Językowy obraz świata a spójność tekstu*. In: T. Dobrzyńska (ed.), *Teoria tekstu. Zbiór studiów*. Wrocław. 65–81.

- Broeder, P./ G. Extra/ R. Hout/ S. Van Strömquist/ K. Voionmaa (eds) (1988), *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. Final Report. Vol. 3: Processes in the developing lexicon*. Strasbourg/Tilburg/Goteborg.
- Corder, P. S. (1971), *Idiosyncratic Dialect and Error Analysis*. In: International Review of Applied Linguistics IX (2). 147–160.
- Caroll, M./ C von Stutterheim (2003), *Typology and Information Organisation: Perspective Talking and Language-Specific Effects in the Construction of Events*. In: A. Ramat (ed.), *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin. 365–402.
- Common European Framework Of Reference For Languages* (2001), Language Policy Division, Council of Europe. Strasbourg.
- Demagny, A-C./ U. Paprocka-Piotrowska (2004), *L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1et L2*. In: *Langages* 155. 52–75.
- Florczak, J. (1997), *Relations sémantiques entre les verbes de mouvement et de position du polonais et du français*. In: J. Sypnicki (ed.), *Polysémie, Synonymie, Antonymie. Relations dans le lexique. Aspect théoriques et applicatifs*. Łódź. 47–72.
- Gniadek, S. (1979), *Grammaire contrastive franco-polonaise*. Warszawa.
- Gawelko, M. (1989), *Remarques sur l'économie de l'expression linguistique romane* (unpublished Master Thesis.)
- Giacobbe, J. (1992), *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris.
- Giacobbe, J./ M. Lucas (1980), *Quelques hypothèses sur le rapport langue maternelle – systèmes intermédiaires à propos d'une étude sur l'acquisition des verbes espagnols 'ser' et 'estar' par des adultes francophones*. In: *Encrages. Enseignement – Recherche: théories et pratiques. Numéro spécial: Acquisition d'une langue étrangère*. 25–36.
- Grzegorzczkova, R. (2002), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- Grzegorzczkova, R./ R. Laskowski/ H. Wróbel (eds) (1998), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*. Warszawa.
- Kielski, B. (1956), *Język francuski a polski. Przyczynek do typologii języków*. Wrocław.
- Kielski, B. (1957–1960), *Struktura języków francuskiego i polskiego w świetle analizy porównawczej. Cz. 1–2*. Wrocław.
- Klein, W. (1986), *Second language acquisition*. Cambridge.
- Kopecka, A. (2004), *Etude typologique de l'expression de l'espace: localisation et déplacement en français et en polonais*. PhD thesis Lyon 2 (unpublished ms.). Lyon.
- Kuryłowicz, J. (1964), *The inflect-ional categories of in-do-europ-ean*. Heidelberg.
- Lambert, M. (1998), *Temporal Reference in Story Re-Tellings. Comparison between French and American Native Speakers and French Advanced Learners of English*. In: V. Regan (ed.), *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition in Social Context*. Dublin. 62–74.
- Lamiroy, B. (1983), *Les verbes de mouvement en français et en espagnol*. *Linguisticae Investigationes, Supplementa* 11. Amsterdam/ Philadelphie/ Leuven.
- Le Nouveau Petit Robert* (1993, éd. 2001). Paris.
- Levelt, W. (1989), *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge MA.

- Mac Whinney B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Mahwah, NY. On-line version: The CHILDES Project. Vol.1 /Part 1: The CHAT Transcription Format. Vol. 2/Part 2: The CLAN Programs. <http://childes.psy.cmu.edu> [28.12.12].
- Paprocka-Piotrowska, U. (2008), *Conter au risque de tout changer. Complexité conceptuelle et référence aux procès dans l'acquisition du français L2 et du polonais L2*. Lublin.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2012), *Nous regardons le monde à travers des lunettes que la langue nous a mises. Quelques remarques sur l'image linguistique du monde et l'activité communicative langagière de l'apprenant*. In: J. Zając/ K. Karpińska-Szaj (eds), *Synérgies Pologne 9/12*. 143–163.
- Paprocka-Piotrowska, U./ C. Martinot/ S. Gerolimich (eds) (2012), *La complexité en langue et son acquisition*. Lublin.
- Sapir, E. (1978), *Gramatyk i jego język*. In: E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*. Warszawa. 96–127.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching X (3)*. 209–231.
- Słownik Języka Polskiego*. On-line version: <http://sjp.pwn.pl/> [28.12.12].
- Sikora, D. (2008), *May an Event Approach be Useful in Dealing with Polish Motion Verbs?* On-line version: <http://languages.uchicago.edu>. The Slavic Cognitive Linguistics Association (SCLA), SCLA 2007 Conference at the University of Chicago. [28.12.12].
- Slobin, D. (1991), *Learning to Think for Speaking: Native Language, Cognition, and Rhetorical Style*. In: *Pragmatics 1*. 7–26.
- Slobin, D. (1996), *From 'Thought and Language' to 'Thinking for Speaking'*. In: J.J. Gumperz/ S.C. Levinson (eds), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge. 70–96.
- Slobin, D. (2004), *The Many Ways to Search for a Frog. Linguistic Typology and the Expression of Motion Events*. In: S. Strömquist/ L. Verhoeven (eds), *Relating events in narrative. Vol. 2: Typological and contextual perspectives*. Mahwah, NJ. 219–257.
- Tesnière, L. (1976), *Eléments de syntaxe structurale*. Paris.
- Talmy, L. (1985), *Lexicalisation patterns: semantic structure in lexical form*. In: T. Shopen (ed.), *Language Typology and Syntactic Description. Vol. 3: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge. 56–149.
- Talmy, L. (2000), *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge MA.
- Viberg, A. (2002), *Basic Verbs in Second Language Acquisition*. In: *Revue Française de Linguistique Appliquée VII–2*. 51–69.
- Whorf, B.L. (1982), *Język, umysł i rzeczywistość*. In: B.L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa. 332–362.
- Watorek, M. (ed.) (2004), *Langages 155. Construction du discours par des enfants et des apprenants adultes*.
- Wierzbicka, A. (1978), *Wstęp do polskiego wydania*. In: E. Sapir, *Kultura, język, osobowość*. Warszawa. 5–29.

Emilia PODPORA-POLIT

Kielce

Teoria a praktyka testowania rozumienia ze słuchu – na przykładzie testów maturalnych z języka niemieckiego

Abstract:

Theory and Practice of Testing Listening Comprehension – On the Example of School Leaving Tests in German

To construct a test in a good way it is not enough to be able to use the techniques of testing, but one should also be familiar with the specific features and characteristics of the measurement object. In the case of listening comprehension psycholinguistic research is the primary source of knowledge. The research shows that listening is an active, multi-level process of information processing taking place in the working memory involving different types of knowledge. Compared with reading, auditory perception requires greater cognitive involvement. Tests checking listening comprehension should allow for efficient and effective processing. Their correctness is of particular importance for the high-stakes exams, the results which determine the future fate of the candidates. This article is intended to provide answers to the following questions: Are the high school tests verifying the ability to listen constructed on the basis of the current state of research in the audio reception in a foreign language? Are psycholinguistic factors determining listening comprehension taken into account during test construction? Whether or not, and to what extent is the theoretical knowledge in the area of listening reflected in practice, i.e. in testing this skill.

Wstęp

Truizmem wydaje się stwierdzenie, że aby dobrze skonstruować test językowy nie wystarczy sprawnie posługiwać się technikami testowania, ale należy także poznać specyfikę i właściwości przedmiotu pomiaru. Praktyka pokazuje jednakże, że nawet na egzaminie doniosłym, czyli takim, którego „wynik mocno waży na karierze ucznia i absolwenta” (B. Niemierko 2001: 18) stosowane są testy zawierające poważne wady, czego przykładem są testy maturalne z języka niemieckiego z ostatnich lat¹. W celu uzasadnienia, dlaczego pewne rozwiązania konstrukcyjne w tych testach są błędne, należy najpierw przybliżyć psycholingwistyczne uwarunkowania odbioru audialnego w języku obcym.

¹ Zadania 1, 2, 3 reprezentują poziom podstawowy, zadania 4, 5, 6 – poziom rozszerzony. Wszystkie analizowane testy są dostępne na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej [dostęp: 13.06.2012] <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=1026&Itemid=2>

1. Rola pamięci roboczej

J. Arabski zauważa (1996: 109), że odbiór słuchowy jest mniej korzystny od odbioru wzrokowego, w związku z czym gorzej zapamiętujemy tekst słuchowy. Podstawowe różnice w tym zakresie przedstawione zostały w poniższej tabeli.

| Odbiór wzrokowy | Odbiór słuchowy |
|---|--|
| Pojemność kanału wzrokowego 6,5 razy większa od kanału słuchowego | Mniejsza pojemność kanału słuchowego |
| Informacje odbierane w porządku przestrzennym | Informacje odbierane w porządku czasowym |
| Tekst jest ustrukturyzowany (akapity, layout) | Konieczność segmentacji strumienia mowy |
| Indywidualne tempo odbioru (w sytuacji testowej ograniczone limitem czasowym) | Tempo odbioru narzucone przez mówiącego |
| Druk – medium neutralne | Głos – medium nie zawsze neutralne (barwa, intonacja) |
| Możliwość powrotu do tekstu i ponownego przeczytania (ograniczenie stanowi limit czasowy) | Krótkotrwałość, ulotność bodźca słuchowego (tekst słuchowy prezentowany jest na egzaminie naturalnym dwa razy) |

Tabela 1. Różnice pomiędzy odbiorem wzrokowym i słuchowym
(R. Grotjahn 2005: 116 i nn; K. Myczko 1995: 19; G. Solmecke 1993: 11-12)

Z powyższego zestawienia wynika, że słuchanie jest sprawnością niezwykle wymagającą pod względem kognitywnym. Nie dziwi zatem fakt, że 51% badanych przez A.J. Vogely (1998: 69) jako źródło lęku przed słuchaniem (*listening anxiety*) podało *input*, czyli tekst słuchowy, w tym aż 28% wskazało język mówiony (*nature of the speech*).

C. Goh (2000, za: P. Paschke 2001: 161) wykazała ponadto, że 65% uczniów ma problemy z pamięcią podczas słuchania, a w szczególności z przechowaniem usłyszanego fragmentu tekstu, o czym świadczą ich stwierdzenia, jak np.: „Quickly forget what is heard”; „Neglect the next part when thinking about meaning”. Podstawową przyczyną tego stanu rzeczy jest krótkotrwałość bodźca słuchowego i wynikająca z tego konieczność przechowywania w pamięci odbieranych informacji aż do momentu określenia sensu całości. O ile czytający może z reguły jeszcze raz przeczytać dany fragment tekstu, słuchający musi zachować w pamięci nie tylko wszystkie elementy, ale również porządek tekstu. Pominięcie lub przestawienie pewnych części może bowiem spowodować błędne zrozumienie lub niezrozumienie tekstu (A. Paliński 1990: 159, J. Field 2008: 28).

Miejscem przechowywania, jak i przetwarzania napływających informacji jest pamięć krótkotrwała, zwana też pamięcią roboczą. Czas przechowywania informacji nie jest ściśle określony i wynosi „tak długo, jak długo trwa koncentracja uwagi (np. powtarzanie), jeśli bez koncentracji uwagi – 15-30 sek.” (I. Kurcz 1995: 46). Inna ważna kwestia to jej ograniczona pojemność – za Millerem (1956) przyjmuje się, że po jednorazowej prezentacji słuchający zapamiętuje 7 +/- 2 jednostek, tj. liter, słów, zdań. Wielkość jednostki zależy od indywidualnych zdolności grupowania mniejszych jednostek w jednostki wyższego rzędu. Aby lepiej zrozumieć, czym jest jednostka, można

się posłużyć przykładem podanym przez K. Najdera (1997: 134-135). Dla Polaka znającego „Pana Tadeusza” ciąg liter *LITWOOJCZYZNOMOJA* może być jedną jednostką, dla Polaka nieznającego tego dzieła – trzema jednostkami, a dla cudzoziemca zbiorem 17 jednostek (liter), i tym samym ponad dwukrotnie przekraczać pojemność pamięci krótkotrwałej.

Według *Capacity Theory of Comprehension* sformułowanej przez M. A. Justa i P. Carpenter (1992) pojemność pamięci, która jest cechą indywidualnie zróżnicowaną, odpowiada za ilościowe i jakościowe różnice w przetwarzaniu językowym. Fakt ten tłumaczy, dlaczego niektóre osoby szybciej i łatwiej rozumieją teksty w języku obcym.

Wniosek wypływający z powyższego jest oczywisty: zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu nie powinny nadwierać pamięci roboczej, a tym samym umożliwiać efektywne przetwarzanie również osobom, które z natury dysponują jej mniejszą pojemnością.

2. Czynniki obciążające pamięć roboczą

Czynnikiem obciążającym pamięć roboczą podczas testowania rozumienia ze słuchu może być zarówno tekst słuchowy, jak i zadania zawarte w arkuszu egzaminacyjnym. W przypadku tekstu audialnego duże znaczenie ma długość i złożoność syntaktyczna zdań. Długość zdań w tekście słuchowym powinna wynosić 9-13 wyrazów (Eluchina/Musnickaja i Hellmich, za: S. Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 116). K. Myczko (za: S. Adamczak-Krysztofowicz 2009a: 116) przestrzega również przed syntaktycznie skomplikowanymi strukturami. U mniej zaawansowanych językowo uczniów czynnikiem obciążającym pamięć roboczą mogą być znajdujące się na końcu zdania słowa-klucze.

W tekstach słuchowych zawartych w testach maturalnych z języka niemieckiego niektóre zdania są wielokrotnie złożone i bardzo długie, liczące nawet około 20 wyrazów na poziomie podstawowym, np.: „Die Voraussetzungen für junge Polizisten sind von Bundesland zu Bundesland anders und ich sollte mich deshalb beim Arbeitsberater meiner Stadt melden” (zad. 3 z 2011), oraz 30-40 wyrazów na poziomie rozszerzonym, np. „Goethes Graffito an einer Berghütte, Becketts liebster Spaziergang – auf den Spuren von Thomas Mann und mehr als einem Dutzend weiterer Autoren – wir führen Sie auf ungewöhnliche Weise durch unser Land.” (zad. 5 z 2013); „Ich hatte einen befristeten Arbeitsvertrag, einen Jahresvertrag, den jeder neue Mitarbeiter in dieser Firma bekam und von dem man mir bei der Einstellung versicherte, dass es die Norm sei, dass dieser Vertrag anschließend dann auch in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übergeht” (zad. 6 z 2011). Podczas odbioru tekstu składającego się z tak długich i syntaktycznie rozbudowanych zdań może nastąpić przekroczenie pojemności pamięci.

Inny element testu, który może nadmiernie obciążać pamięć roboczą podczas słuchania, stanowią zadania. Należy pamiętać, że podczas słuchania na egzaminie maturalnym zdający ma dwukrotny kontakt z tekstem. Słuchając poszczególnych wypowiedzi, musi jednocześnie śledzić treść zadania, porównać je z zawartością słuchanego tekstu, a następnie zakreślić w arkuszu poprawną odpowiedź. Symultaniczne wykonanie tych czynności wymaga wysokiego natężenia uwagi, konsumującego ograniczoną pojemność pamięci roboczej. Zbyt rozbudowane zadania słuchowe nie tylko stanowią

niepotrzebne obciążenie kognitywne, spowalniające i utrudniające procesy przetwarzania, ale mogą również prowadzić do skażenia wyniku testu (tzw. *muddied measurement*, C. Weir 1990). Takie zadania wymagają bowiem zastosowania umiejętności czytania i w ten sposób stają się również narzędziem pomiaru tej sprawności². Szczególnie obciążające pod tym względem są zadania typu dobieranie/ przyporządkowanie. Uczeń musi podczas słuchania zachować w polu widzenia i porównać z nagraniem kilka podanych w przypadkowej kolejności nagłówków. Ich długość ma tutaj bardzo duże znaczenie. Im więcej materiału uczeń otrzymuje do przeczytania i zapamiętania, tym bardziej niekorzystnie wpływa to na jakość przetwarzania i wynik odbioru słuchowego (P. Paschke 2001: 162). W zadaniu 5 z 2011 roku jest siedem nagłówków, w tym dwa dodatkowe. Liczą one od 7 do 14 wyrazów, w tym jeden z nich jest zdaniem podrzędnie złożonym: „Wie erinnern Sie sich an den Tag, an dem die Preisträger bekannt gegeben wurden“. Również poniższe zdanie w zadaniu typu prawda/ fałsz jest moim zdaniem zbyt rozbudowane: „Die frischgebackenen Motorradfahrer müssen nach einem halben Jahr eine zusätzliche Fahrprüfung ablegen” (zad. 4/2013).

Podobny problem pojawia się w przypadku trzonów i wariantów odpowiedzi w zadaniach wielokrotnego wyboru. Tutaj także duże znaczenie ma precyzja i oszczędność słowna, gdyż rozbudowane jednostki testowe obciążają pamięć, ograniczając w ten sposób możliwości przetwarzania samego tekstu (S. Adamczak-Krysztofowicz 2009b: 130). Niewłaściwie skonstruowane pytania znajdziemy w zadaniu 6 w arkuszu z 2011 roku:

„6.2. Wie ist Herr Schmidt mit seiner *sich abzeichnenden* Arbeitslosigkeit umgegangen?”

„6.3. Wie haben die bekannten von Herrn Schmidt auf seine *zu erwartende* Arbeitslosigkeit reagiert?” (podkreślenia E.P.-P.)

Zastosowano tutaj typowe dla języka pisanego konstrukcje imiesłowowe (wyrazy podkreślone), w tym formę Gerundivum, które wydłużają i komplikują pytania testowe. Usunięcie tych form nie powoduje zmiany ogólnego sensu pytań i nie wymaga modyfikacji wariantów odpowiedzi. Co więcej, pytania wydają się bez nich brzmieć bardziej naturalnie. Biorąc pod uwagę fakt, że przedmiotem pomiaru jest umiejętność słuchania, zastosowanie tych konstrukcji należy uznać za zabieg zbędny i chybiony, dodatkowo utrudniający odbiór słuchowy.

3. Rola schematów

Z psycholingwistycznego punktu widzenia proces słuchania polega na interakcyjnym przetwarzaniu informacji, które przebiega dwukierunkowo: „z dołu do góry”, czyli z językowej warstwy tekstu ku zmagazynowanej w postaci schematów wiedzy odbiorcy, i „z góry na dół”, czyli od wiedzy ku warstwie językowej. Schematy to formy przechowywania wiedzy. „Przetwarzanie informacji nie może odbywać się bez schematów poznawczych”, stwierdza M. Dakowska (2008: 47), podkreślając w ten sposób ich kluczową rolę w rozumieniu. Schematy bowiem:

- mają wpływ na rozpoznanie materiału oraz kierują jego interpretacją;

² Aby ograniczyć negatywny wpływ czytania na wynik testu z rozumienia ze słuchu, w niektórych testach językowych, np. w teście PET (Preliminary English Test), zadania zbudowane są w oparciu o tekst słuchowy i materiał ilustracyjny, np. obrazki.

- stanowią podstawę wnioskowania i antycypacji;
- utrwalają przechowywaną wiedzę;
- wspomagają zapamiętywanie poprzez ukierunkowanie uwagi słuchającego, informacje zgodne ze schematem są lepiej zapamiętywane;
- ułatwiają odtwarzanie: korzystnie wpływają na jego poprawność oraz pozwalają wydobyć informacje szczegółowe (J.C. Alderson 2000: 33; M. Dakowska 2008: 47).

Na aktywowanych schematach słuchający buduje oczekiwania i hipotezy, które ograniczają ilość wydobywanej wiedzy i ukierunkowują jego uwagę na oczekiwaną wypowiedź. Takie działanie ułatwia selektywne zapamiętywanie informacji, które z kolei powoduje zwolnienie pojemności pamięci roboczej dla procesów przetwarzania na wyższym poziomie, tj. analizy i interpretacji tekstu (J. Iluk 2009: 55). Rolę schematów podczas rozumienia ze słuchu doskonale ilustruje wypowiedź jednej z osób badanych przez C. Goh: „If I guess the topic that they’re talking about, I can understand most of the words. If I do wrong to guess the topic, I’ll not understand even one sentence” (C. Goh 1999: 31).

Aktywację odpowiednich schematów podczas słuchania w sytuacji testowej umożliwia:

- informatywny, ujmujący treść tekstu tytuł;
- kontekstualizacja zadań, czyli umieszczenie ich za pomocą odpowiednio sformułowanych instrukcji/ poleceń w konkretnej sytuacji komunikacyjnej;
- informacje wprowadzające na wstępie tekstu, np. przedstawienie gościa – uczestnika wywiadu przez dziennikarza (M. Glaboniat 1998: 66; J. Iluk 2009: 55).

W teście z języka niemieckiego wszystkie zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu nie zawierają tytułu tekstu audialnego. Zadania 2, 3, 4 poprzedza jednozdaniowy opis tekstu słuchowego, zawierający informację o zawodzie mówiących osób (zad. 3 – wywiad z policjantką) lub/i treści wypowiedzi (zad. 2 – opisy uczniów, zad. 4 – wiadomość dotycząca pogody), co umożliwi zdającemu aktywację odpowiednich schematów jeszcze przed rozpoczęciem słuchania. Natomiast w poleceniu zadania 1, 5, 6 podany jest gatunek tekstu i imię/nazwisko osoby, która będzie się wypowiadać. Jeśli jest to sławna osoba, jak np. noblistka w dziedzinie fizjologii i medycyny Christiane Nüsslein-Volhard (zad. 5), to istnieje prawdopodobieństwo, że uczeń będzie wiedział, kim jest ta osoba, i domyśli się tematu rozmowy. W pozostałych zadaniach podane informacje nie pozwolą zdającemu uaktywnić schematów. Zaprezentowane w zadaniu 1, 5 i 6 (2011) wywiady nie zawierają żadnych informacji wprowadzających o uczestniku rozmowy, w postaci – typowego dla tego gatunku – przedstawienia gościa przez dziennikarza. Przed wysłuchaniem tekstu w zadaniu 1, 5 i 6 zdający dowiadyuje się tylko, że za chwilę usłyszy wywiad z Patrickiem (zad. 1), panią Christianą Nüsslein-Volhard (zad. 5) i panem Schmidtem. Kim są podane osoby, czym się zajmują, o czym będzie rozmowa – o tym zdający dowie się dopiero w trakcie słuchania. Brak tytułu tekstu audialnego i informacji o temacie rozmowy uniemożliwia przygotowanie się do odbioru tekstu. Jednym słowem, po zapoznaniu się z poleceniem uczeń zamiast aktywować potrzebną wiedzę, stawiać hipotezy, budować oczekiwania, biernie czeka na zupełnie nieznaną mu tekst. Optymizmem napawa jednakże fakt, że opisane powyżej

wady nie występują w testach z 2012 i 2013 roku. Polecenia zawierają informację o temacie tekstu lub teksty audialne zaczynają się od krótkiego przedstawienia uczestnika wywiadu, np. zad. 6 z 2012 roku.

4. Podsumowanie

Jest rzeczą oczywistą, że aktualna wiedza psycholingwistyczna powinna stanowić podstawę konstrukcji testów maturalnych – testów standaryzowanych i doniosłych zarazem, których wyniki decydują o przyszłości uczniów. Ujawnione wady i błędy konstrukcyjne wydają się wynikać z niezajomości bądź zlekceważenia tej wiedzy. W tym kontekście warto za B. Niemierko (1999: 78) powtórzyć i podkreślić: „W testach standaryzowanych, będących pewnego rodzaju wzorem dla nauczycieli, zadania powinny być bezbłędne pod względem treści i formy”.

Bibliografia

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009a), *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2009b), *Zur Überprüfung des Hörverstehens in der neuen Fassung der DaF-Abiturprüfung in Polen*, (w:) A. Hunstiger/ U. Koreik (red.), *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt*. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover. Göttingen. 121–148.
- Alderson, J.C. (2000), *Assessing Reading*. Cambridge.
- Arabski, J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice.
- Dakowska, M. (2008), *Psychologiczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Field, J. (2008), *Listening in the Language Classroom*. Cambridge.
- Glaboniat, M. (1998), *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck/ Wien.
- Goh, C. (1999), *What Learners Know About the Factors that Influence Their Listening Comprehension*, (w:) Hong Kong Journal of Applied Linguistics. 4(1). 17–42.
- Grotjahn, R. (2000), *Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis*, (w:) A. Wolff/ H. Tanzer (red.), *Sprache – Kultur – Politik: Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 3. – 5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 53)*. Regensburg. 304–341.
- Grotjahn, R. (2005), *Testen und Bewerten des Hörverstehens*, (w:) M. Ó Dúill/ R. Zahn/ K.D.C. Höppner (red.), *Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum. 115–144.
- Iluk, J. (2009), *Verarbeitungs- und lernbehindernde Barrieren in Lehrtexten aus kognitionswissenschaftlicher Sicht*, (w:) M. Beetz/ J. Dyck/ W. Neuber/ P.L. Oesterreich/ G. Ueding (red.), *Rhetorik. Ein internationales Jahrbuch. Band 28: Rhetorik und Verständlichkeit*. Tübingen. 46–60.

- Just, M. A./ P. Carpenter (1992), *A capacity Theory of Comprehension: Individual Differences in Working Memory*, (w:) *Psychological Review* 99 (1). 122–149.
- Kurcz, I. (1995), *Pamięć, uczenie się, język*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Warszawa. 7–267.
- Myczko, K. (1995), *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germaniststudiums*. Poznań.
- Najder, K. (1997), *Wprowadzenie do teorii pamięci*, (w:) M. Majerska/ T. Tyszka (red), *Psychologia i poznanie*. Warszawa. 129–163.
- Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa.
- Niemierko, B. (2001), *Ku czemu zmierzają egzaminy szkolne?*
www.ptde.org/file.php/1/Archiwum/VII/12-29.pdf [dostęp: 20. IX. 2010]
- Paliński, A. (1990), *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów.
- Paschke, P. (2001), *Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehenstests*, (w:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30. 150–166.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 sierpnia 2001 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (DzU nr 92, poz. 1020, z późn. zm.) w brzmieniu nadanym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. Załącznik nr 3. Dz. U. nr 90, poz. 846.*
- Solmecke G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)*. München.
- Vogely, A.J. (1998), *Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions*, (w:) *Foreign Language Annals* 31 (1). 67–80.
- Weir, C.J. (1990), *Communicative Language Testing*. London.

Grażyna STRZELECKA
Uniwersytet Warszawski

Wędrowka po równoważni, czyli próba krytycznego spojrzenia na nauczanie „języka biznesu” na filologii germańskiej na przykładzie zajęć z niemieckiego języka gospodarki

Abstract:

On the ‘Balance Beam’ or a critical outlook on teaching “business language” and the language of economy at the Institute of German Studies

The presentation is concerned with several issues involved in teaching business language at the Institute of German Studies. The main goal of such courses is to teach specialised business vocabulary and to practise communication skills in relation to various fields of economy. However, the following questions may be raised: is the knowledge of specialized vocabulary more important than the ability to express one’s own ideas and personal opinions? Can formal correspondence substitute more open forms of self-expression such as essays? The author seeks to reconcile these two apparently contradictory purposes: teaching specialized communication skills efficiently, on the one hand, and showing how to master language structure competently, on the other.

It is suggested that various types of exercises should be introduced, such that would help to prepare students for their prospective professional life as linguists and translators/interpreters. Often their tasks will involve correcting mistakes in texts translated by professional businessmen. Is the ability to use repetitive schemes and fixed formulas more important for students of a philological department than linguistic creativity? The author proposes to combine the practice of business vocabulary and business language with creative analysis of language/text structure. These aspects should be seen as complementary components for the practical courses in language skills. The courses should be restructured to an extent at which both elements are in perfect balance.

If this presentation instigates a discussion on this issue, it will serve its purpose well.

Niniejszy artykuł stawia sobie za cel naświetlenie konfliktu, do jakiego dochodzi pomiędzy przekazywaniem specjalistycznego słownictwa i specjalistycznej wiedzy na zajęciach z przedmiotu o nazwie „niemiecki język gospodarki“, a jednoczesnym zachowaniem celów nauczania języka niemieckiego jako obcego na filologii germańskiej. W pierwszej części przedstawione zostają pokrótce okoliczności wprowadzenia przedmiotu o nazwie „Wirtschaftsdeutsch” (niemiecki język gospodarki) na warszawskiej germanistyce w ramach tzw. „tematów specjalnych”. W drugiej nakreślony jest konflikt, jaki zarysowuje się pomiędzy nauczaniem tego, co istotne w dziedzinie gospodarki, a celami nauczania realizowanymi na zajęciach ogólnojęzykowych na germanistyce. Całość rozważań oparta jest na doświadczeniach autorki z zajęć z języka gospodarki dla studentów germanistyki studiów II stopnia. Artykuł stawia pytanie o możliwość pogodzenia ze sobą obu tych, często ze sobą sprzecznych celów i wskazuje kilka przykładów ćwiczeń językowych, które mogą uzupełniać zajęcia z języka gospo-

darki, tak by służyły one nie tylko przygotowaniu do zawodu zgodnie z oczekiwaniami przyszłego pracodawcy, lecz także rozwijały język przyszłego germanisty.

1. Aspekty i porównania

Na zajęciach z języka niemieckiego na studiach filologicznych wymaga się od studentów innych umiejętności i kompetencji niż na zajęciach językowych dla studentów wyższych szkół ekonomicznych. Problem ten był dyskutowany na konferencji „Didaktik der Fachsprachen” („Dydaktyka Języków Specjalistycznych”) w Instytucie Germanistyki UW z udziałem wykładowców ze Szkoły Wyższej Handlowej w 2013 r.¹ Już punkt wyjścia jest bowiem inny: studenci filologii nie dysponują wiedzą ekonomiczną (np. z dziedziny makro- i mikroekonomii), rolą wykładowcy jest więc nie tylko nauczanie języka, lecz także wspieranie procesu zdobywania i przyswajania przez studentów takiej wiedzy. Im bardziej jednak studenci zagłębiają się w ową specjalistyczną wiedzę i skupiają na specjalistycznym słownictwie, tym mniej uwagi zwracają na poprawność językową, tj. na stosowanie reguł gramatycznych, prawidłową składnię czy też stylistyczną doskonałość, tak pożądaną na germanistyce. To znaczy, że język obcy przestaje być używany w swoich odcieniach i niuansach, lecz zostaje zredukowany do porozumienia się w sytuacjach istotnych od strony gospodarczej. Jest to zjawisko nieuniknione, wspierane dodatkowo przez techniki stosowane w procesie nauczania, co zostanie omówione poniżej. Wykładowca wędruje na tych zajęciach po równoważni, starając się o kompromis pomiędzy obydwoma celami, co nie zostaje uwieńczone sukcesem. Niniejszy tekst może stać się punktem wyjścia do rozważań, jakie środki i metody stosować, by skutecznie zapobiegać temu niepożądanemu efektowi.

2. Wstęp do rozważań

Wstęp do dyskusji mogą stanowić poniższe prowokacyjne słowa T. Kachlaka, autora podręcznika do stylistyki dla studentów germanistyki:

Język gospodarki nie jest ładnym językiem niemieckim – niech to stwierdzenie posłuży nam jako punkt wyjścia. Nawet jeśli miałbym wywołać oburzenie, będę upierał się przy swoim zdaniu. A nie jestem w nim odosobniony. (...) Kto próbuje je obalić? (T. Kachlak 1999: 353)

Celem wprowadzenia naświetlone zostaną poniżej okoliczności zaistnienia „języka gospodarki” jako przedmiotu nauczania w Instytucie Germanistyki w Warszawie. Było to skutkiem dużego ożywienia w polsko-niemieckich stosunkach gospodarczych w Polsce w latach 90. XX wieku. Niemieckie firmy jak przysłowiowe grzyby po deszczu otwierały swoje biura w Warszawie: Bosch, Siemens, Bayer i Henkel (1991), MAN (1993), Metro (1994), Mercedes (1996), następnie Media Markt i Saturn. Obok nich powstawały firmy polonijne i joint-ventures z kapitałem mieszanym oraz twory przekształcane z byłych central handlu zagranicznego. Inwestowano, szukano polskich współpracowników ze znajomością języka niemieckiego, tłumaczy, prokurentów i korespondentek, a dla absolwentów filologii otworzyły się nowe szanse na rynku pracy.

Absolwenci germanistyki władali dobrze ogólnym, literackim językiem niemieckim (na studiach czytali głównie literaturę piękną), lecz nie znali gospodarki i nie znali

¹ Referat autorki „Wieviel Wirtschaftsdeutsch braucht ein Germanistikstudent?”

języka, jakim na co dzień posługiwano się w niemieckich przedsiębiorstwach. Brak im było specjalistycznego słownictwa, umiejętności sprawnego napisania handlowego listu czy skutecznego telefonowania, przykładowo także znajomości używanych w biznesie skrótów (w języku niemieckim są to np.: AG, GmbH, i.A., I.V. P.p. czyli spółka akcyjna, spółka z o.o., z polecenia, w zastępstwie, per procura).

W wyniku zreformowania zajęć z praktycznej nauki języka niemieckiego wprowadzone zostały dla studentów wyższych lat zajęcia językowe służące przydatności w zawodzie, określone nazwą „Spezialthemen“ (tematy specjalne), wśród nich temat „Gospodarka“, tzw. „Wirtschaftsdeutsch“ w wymiarze 4 godzin w tygodniu. Języka biznesu nauczało dwóch lektorów, wykładowca – native speaker z Wydziału Ekonomii Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie oraz autorka niniejszego tekstu, zaś podręczniki i słowniki ekonomiczne Instytut Germanistyki otrzymał wówczas bezpłatnie od wydawnictw niemieckich.

Nauka języka gospodarki objęła tematy takie, jak: 1. Reklama, handel i marketing 2. Export i import 3. Banki i Giełda 4. Korespondencja handlowa. 5. Tłumaczenie dokumentów (umowy handlowe i notarialne, dotyczące przykładowo dzierżawy i kupna ziemi). Warunkiem uczestnictwa w zajęciach z tłumaczenia (5) było odbycie kursu podstawowego (1-4). Celem zajęć było wprowadzanie specjalistycznego słownictwa, tworzenie sytuacji niemieckiej komunikacyjnych istotnych w gospodarce, ćwiczenie struktur sformalizowanej korespondencji i przekazywanie wiedzy z wymienionych działów gospodarki.

Kwestia poprawności językowej i ocena prawidłowego stosowania reguł gramatycznych, właściwej składni, zróżnicowanego słownictwa i stylistyki w realizowanych zadaniach, pozostała otwarta. Tymczasem zarówno w pracach pisemnych, jak i w ćwiczeniach komunikacyjnych na zajęciach z języka biznesu zaczęły ujawniać się błędy gramatyczne, takie jak: nieprawidłowe końcówki przymiotnika i niepoprawna składnia. Jeśli jednak zgadzały się specjalistyczne wyrażenia i zwroty i został osiągnięty cel, np. napisanie listu handlowego, błędy gramatyczne nie miały decydującego wpływu na ocenę pracy studenta.

3. Techniki nauczania

Przejdźmy więc do zasadniczego pytania, jakie zostało tu postawione, czyli do kwestii, jakim narzędziem ma być język obcy w rękę filologa i zauważmy interesujące spostrzeżenie A. Behrmanna, zajmującego się filologią w praktyce, m.in. analizą tekstu, stylu i języka:

Istnieją okoliczności, w których sposób, w jaki przedstawia się prośbę, sprawę, ofertę czy zażalenie, ma decydujący wpływ na to, czy osiągnie się sukces. Przecież szkoli się językowo nawet sprzedawców. A więc czy to w biznesie czy też prywatnie – często chcielibyśmy potrafić się tak wysłowić, byśmy nie tylko zostali z grubsza zrozumiani, lecz by można było w naszej wypowiedzi dostrzec różne jej odcienie, przekazywane przez słowa (A. Behrmann 2000: 24).

Wprowadzenie „języka biznesu” na germanistyce spowodowane było potrzebą chwili i cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem. Rolą wykładowcy na germanistyce nie jest jednak li tylko wspieranie procesu przyswajania przez studentów wiedzy i komunikacji gospodarczej, lecz przekazywanie im jako przyszłym germanistom pełnej kompetencji i umiejętności językowych. Rola ta jest inna niż rola wykładowcy na

uczelni ekonomicznej, gdzie studenci posiadają już wiedzę ekonomiczną, a języka dopiero się uczą. Gdy jednak na germanistyce na zajęciach z języka biznesu dyskutuje się o kwestiach obrotu czy zbytu lub analizuje tabele z kursami walut, wymienione przez A. Behrmanna odcienie języka nie dochodzą do głosu. Konflikt ten ilustrują wspomniane we wstępie techniki czytania, a także rodzaje ćwiczeń, wykonywanych na zajęciach przez studentów w ramach zdobywania poszczególnych sprawności językowych. Prześledźmy to pokrótce na przykładzie trzech z nich.

1. CZYTANIE: Czyta się autentyczne, trudne teksty, dlatego ważna jest praca z technikami ułatwiającymi czytanie tekstu ze zrozumieniem, np. tzw. scanning (szybkie odnajdywanie szukanej informacji) i tzw. skimming (szybkie przebieganie tekstu w celu ogarnięcia całości). Jest to zajęcie podobne do czytania w Internecie: *googluj, surfuj, nie czytaj do końca, klikaj dalej*. Konflikt polega na tym, że techniki takie są przeciwieństwem tego, czego wymaga się na zajęciach ogólnojęzykowych na germanistyce, gdzie chodzi o czytanie bardzo długich tekstów, zawsze do końca i ze wszystkimi szczegółami (tzw. „erarbeitendes Lesen”)².

2. PISANIE: Tu także objawiają się przeciwieństwa: na zajęciach z języka biznesu zadania i ćwiczenia wybiera się pod kątem przydatności w przyszłej pracy zawodowej. Będzie to więc przede wszystkim mocno sformalizowany niemiecki list handlowy, zaś w nim stosowanie ciągle tych samych figur stylistycznych i utartych zwrotów. Na zajęciach ogólnojęzykowych wymaga się zaś od studenta formułowania oryginalnych myśli, a jego sposób wyrażania się w obcym języku ma się nieustannie zmieniać i rozwijać. Wspomniany na początku autor podręcznika do stylistyki definiuje cały język biznesu wręcz jako złą formę stylistyczną:

Język biznesu jako jedna z form stylistycznych w publicznym obrocie posługuje się środkami, które tylko w obrębie tego właśnie stylu nie są krytykowane, w innych stylach językowych bowiem są piętnowane, a w innych kontekstach robią wrażenie, jakby były obcym ciałem (T. Kachlak 1995: 50)

Autor podręcznika dobrego stylu zarzuca językowi biznesu, m.in.:

- nadmierne zagęszczenie informacji,
- tworzenie neologizmów, wręcz „pseudosłów”,
- nadmierne upraszczanie gramatyki,
- tworzenie zbyt długich wyrazów złożonych,
- nagromadzenie terminów zaczerpniętych z języków obcych,
- nasycanie tekstów ogromną ilością skrótów.

Wprawdzie nie jest celem tego artykułu diagnozowanie, w jakiej ogólnej kondycji jest dzisiaj nauczanie języków obcych, lecz podejmując wątek „upraszczania gramatyki”, warto ponownie zacytować A. Behrmanna (2000: 24), który mówi, że aktualnie cel ten „to móc się z grubsza, czyli jako tako, porozumieć, nie robiąc podstawowych błędów”.

3. MÓWIENIE: na zajęciach z języka biznesu głównie ćwiczy się sytuacje komunikacyjne. Wybierając odpowiednie tematy i zadania do wykonania, tworzy się okazje do rozmowy. Praca z partnerem, praca w grupach, gry i zabawy językowe, przejmowanie ról, dialogi, np. rozmowy telefoniczne, interpretacja tabel i diagramów – to pod-

² Techniki podają za: H.P. Krings/ P. Holz/ A. Siekmeyer 2011.

stawowe rodzaje ćwiczeń językowych w tym zakresie. Nie wychodzą one poza owo „proste porozumienie się”. Tymczasem filolog powinien wychodzić poza stricte techniczne umiejętności. Musi potrafić tworzyć odcienie i niuanse języka, chociażby dlatego, że niejednokrotnie poprawia błędy językowe popełnione przez specjalistę (np. w tłumaczonym przez siebie tekście). Także studenci filologii mogą znaleźć się wkrótce w takiej sytuacji.

4. Résumé i przykłady ćwiczeń

Reasumując: czy słuszne i celowe jest na germanistyce przekazywanie specjalistycznego słownictwa i wiedzy bez dbałości o styl i poprawność językową? Czy dla studenta kierunku filologicznego ważniejsze jest wyuczenie się fachowych wyrażen i techniczna, odtwórcza komunikacja czy rzeczywista kompetencja językowa, a więc i pewien rodzaj filologicznej kreatywności? Nie powinno się tej kwestii pozostawiać do rozstrzygnięcia prowadzącemu zajęcia wykładowcy. Od tej decyzji zależy bowiem, jaki będzie nasz „produkt końcowy” i jaka będzie jego jakość.

Na zakończenie kilka propozycji ćwiczeń na wybranych przykładach niemieckiego słownictwa gospodarczego, które warto wspólnie ze studentami poddawać krytycznej analizie. W ten sposób naukę „języka biznesu” celowo można rozszerzyć o analizę, sprzyjającą kreatywnemu myśleniu, które przyda się także w gospodarce.

1. Zusammengesetzte Adjektive/ Partizipien (przymiotniki i imiesłowy złożone)

Ćwiczenie słowotwórcze polega na właściwym łączeniu wymienionych elementów

a) i b), przy czym możliwe są bardzo liczne kombinacje :

a) verbraucher-, handels-, kunden-, produkt-, konsum-, welt-, umwelt preis, markt-, leistungs-, tafel-, erfolgs-

b) -reich, -weit, -wert, -gerecht, -orientiert, -bezogen, -freundlich, -fertig, -stark

Można tutaj sprowokować krytyczną dyskusję na temat tendencji słowotwórczych w języku biznesu i wynikających z nich błędów. Niektóre z poniższych przykładów złożzeń zaczerpniętych z prasy gospodarczej zaznaczone gwiazdką * są nieprawidłowe pod względem językowym:

flächendeckend, marktgängig, marktführend, erfolgsgewöhnt, ertragsstark, umsatzstark, *umsatzstärkst, *volumenstärkst, *preisgünstigst, wettbewerblich, wirtschaftspolitisch, gesamtwirtschaftlich, standortbedingt, zielgruppengerecht, großvolumig, informationstechnisch, konjunkturbedingt, standortbedingt, *standortwettbewerblich, firmenintern, verleast

Przykład tłumaczenia na język polski: marktführend – wiodący na rynku, wirtschaftspolitisch – gospodarczo-polityczny, verbraucherorientiert – zorientowany na konsumenta.

2. Kollokationen (pary rzeczownik i czasownik)

Można tutaj stosować ćwiczenia na dobór właściwego czasownika do podanego rzeczownika, wzorem zajęć ogólnojęzykowych. Utworzenie właściwej kolokacji stanowi dla studentów często dużą trudność. Umiejętność ta jest jednak nieodzowna na wyższym poziomie znajomości języka, także języka biznesu.

Przykłady: ein Angebot unterbreiten, den Markt bearbeiten, neue Geschäftsfelder erschließen, den Ertrag steigern, die Erträge optimieren, Produkte entwickeln, Risiken streuen, eine Produktgruppe ausbauen, Marktanteile gewinnen, den Marktanteil stabilisieren, einen Gewinn erzielen, Gewinne erwirtschaften, einen Umsatz erwirtschaften, den Umsatz steigern, Führungsaufgaben delegieren, die Wertschöpfung erbringen, die Kapazitäten verlagern.

W języku polskim przykładowo: optymalizować zyski, zdobywać udziały w rynku, stabilizować udziały, osiągać obroty, delegować zadania itp.

3. Zusammengesetzte Substantive (rzeczowniki złożone)

Tworzenie złożonych rzeczowników, służących w języku niemieckim precyzji wyrażania się, szczególnie w językach specjalistycznych i technicznych, szukanie wyrazów pochodnych i rodzin wyrazów może być ćwiczeniem służącym rozszerzeniu słownictwa zarówno specjalistycznego, jak i ogólnego.

Markt: Marktführer-marktführend-Marktführerschaft, Marktanteil-Importmarktanteil, Weltmarktanteil, Marktsegment, Marktforschung, Marktanalyse, Marktberatung, Marktbearbeitung, Marktbeurteilung, Auslandsmärkte, Schlüsselmärkte, Zukunftsmärkte.

W języku polskim przykładowo:

Rynek: leader – wiodący na rynku – przewodzenie na rynkach, udział w rynku – udział w imporcie – udział w eksporcie, udział w rynkach światowych, segment rynku, badanie rynku, analiza rynku, porady rynkowe, opracowanie rynku, ocena rynku. Rodzaje rynków: rynki zagraniczne, rynki kluczowe, rynki przyszłości.

4. Nichtnative Termine, Anglizismen (terminy obcojęzyczne, anglicyzmy)

Przykład: case studies – Fallstudien, Filiale – Zweigstelle.

Język niemiecki szybko przyswaja czy wręcz wchłania terminy anglojęzyczne. Proponowane ćwiczenie może polegać na odnajdywaniu niemieckich odpowiedników, czyli tłumaczeniu zaczerpniętych z języka angielskiego słów i wyrażeń na język niemiecki. Można też sprawdzać częstotliwość ich występowania w prasowych tekstach gospodarczych.

Reakcja studentów germanistyki na ten rodzaj analizy językoznawczej i pracę ze słownictwem jest pozytywna. Powinna ona generować gotowość do krytycznego zajmowania się językiem także w przyszłym życiu zawodowym, co może być niezwykle cenne, zarówno w pracy tłumacza, jak i w pracy w wielkiej korporacji. Należy jednak postawić sobie pytanie, w jaki sposób pogodzić ze sobą oba cele, tj. językowe przygotowanie do zawodu zgodnie z oczekiwaniami przyszłego pracodawcy i zachowanie filologicznej dbałości o język. Chodzi o to, by stworzyć system nauczania, który pomógłby uniknąć obecnej wędrowki po równoważni pomiędzy nauczaniem fachowego słownictwa i prostą komunikacją zawodową z jednej strony, a przekazywaniem filologicznych kompetencji językowych z drugiej.

Jeśli ten przyczynek będzie stanowił załączek dyskusji na powyższy temat, spełni swoje zadanie.

Bibliografia

- Behrmann, A. (2000), „Über den Umgang mit der Sprache“, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XIX. 24–29.
- Kachlak, T. (1995), *Stilistik leicht gemacht. Übungen zu ausgewählten Fragen der deutschen Stilistik*. Warszawa.
- Kachlak, T. (1999), „*Wirtschaftsdeutsch-eine Nekropole der gepflegten Sprache. Auch eine Provokation*“, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XXVIII. 353–359.
- Krings, H.P./ P. Holz/ A. Siekmeyer (2011), *Der Bremer Schreib-Couch*, www.bremer-schreibcoach.uni-bremen.de
- Strzelecka, G. (1999a), *Zu den Begriffen „Markt“, „Messe“, „Standort“ der modernen Wirtschaftspresse*, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XVIII. 361–374
- Strzelecka, G. (1999b), *Export, Import, Zoll und Weltwirtschaft – zum Wortschatz des Aussenhandels in der Presse des ausgehenden 19. Jahrhunderts*, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XVII. 321–329.
- Strzelecka G. (2000), *Absatz und Umsatz bestimmen die Geschäftslage- eine Untersuchung zu einigen häufigen Begriffen aus der Wirtschaftspresse anhand von Zitaten aus alten und modernen Wirtschaftsartikeln*, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XX. 569–579.
- Strzelecka, G. (2001a), *Durch kundenorientiertes Service zum zielgruppengerechten Geschäft-Adjektive und Partizipien, die die modernen Wirtschaftszeitschriften bevölkern*, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XXII. 669–683.
- Strzelecka, G. (2001b), *Die Industrie ist dem Pessimismus anheimgefallen oder der Wettbewerbswind wird zum Sturm-eine Untersuchung zu häufig gebrauchten Verben und verbalen Fügungen sowie Metaphern aus dem Bereich Industrie in Wirtschaftszeitungen aus dem 10. Und 20. Jahrhundert*, (w:) *Studia Niemcoznawcze* XXII. 633–656.

Sonia SZRAMEK-KARCZ

Uniwersytet Śląski

Maciej WOLNY

Politechnika Śląska

Przemysław GRZONKA

Uniwersytet Śląski

Wykorzystanie programu IBM SPSS Statistics w ocenie jakości kształcenia na kierunku językoznawstwo stosowane

Abstract:

Application of the IBM SPSS Statistics Software in Evaluation of Teaching Quality of the Applied Linguistics Study Programme

The range of classes offered by universities is a factor specifically significant for the number of applying students during the periods of population decline. It is a common knowledge that the most efficient advertising is the word of mouth; in case of universities it is the students who discuss the quality of the course in their social groups. It seems therefore vital to improve the effectiveness of the surveys carried out among the graduates and regarding educational offer.

Based on the current teaching quality supervision system the article presents a two-step survey, study course specific; in this case it regards the Applied Languages course. The survey complements the internal supervision system implemented by specific teaching units. The analysis of the survey results, especially the open-ended questions, constituted the basis for the seven-level Likert scale. The forms drawn up using this scale were then filled in by another group of students and later analysed with the IBM SPSS Statistics software.

Wstęp

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu były badania postaw względem bilingwizmu nienatywnego w Polsce (S. Szramek-Karcz/ M. Wolny 2014). Badania te stanowią jeden z dwóch głównych elementów projektu: *Bilingwizm nienatywny w Polsce* (S. Szramek-Karcz 2014, www.NNBproject.eu). Przygotowując go, zastosowano metodologię oraz narzędzia podobne do tych, którymi posłużono się we wspomnianych wyżej badaniach. Opracowano ankiety służące do pomiaru, a tym samym do poprawy jakości kształcenia na kierunku językoznawstwo stosowane: język francuski i angielski. Przedstawione w artykule badania stanowią nowatorski, tzw. „szyty na miarę”, dwuetapowy system ankietyzacji z zastosowaniem IBM SPSS Statistics. Artykuł pokazuje użyteczność oprogramowania IBM SPSS-Statistics dla analizy zebranych danych oraz możliwości jego zastosowania w ocenie i poprawie jakości dydaktyki na kierunku języko-

znawstwo stosowane. Dzięki współpracy z Przemysławem Grzonką z Biura ds. Jakości Kształcenia opracowana metodologia oraz ankiety zostaną przedyskutowane na kolejnym ogólnouczelnianym seminarium na temat Krajowych Ram Kwalifikacji i Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia (SZJK), dotyczącym jakości kształcenia na Uniwersytecie Śląskim.

Kontrola jakości kształcenia na uczelniach wyższych, wprowadzona systemowo jako wymóg prawny w roku 2006, wciąż podlega modyfikacjom i ulepszeniom. W dobie niżu demograficznego i wynikającego z niego koniecznego zwiększania konkurencyjności jednostek dydaktycznych oraz przy zmieniających się w zawrotnym tempie realiach otaczającego nas świata, należy wciąż poszukiwać nowych rozwiązań służących efektywnej kontroli jakości kształcenia. Poniżej przedstawiamy pomysł uzupełnienia istniejącego systemu o zindywidualizowane podejście do studentów z uwzględnieniem specyfiki kierunków studiów.

Celem artykułu jest zatem pokazanie nowej, dwuetapowej formuły ankietowania z użyciem analizy w SPSS na tle obecnego systemu kontroli jakości kształcenia.

1. Sposoby pozyskiwania informacji od studentów w ramach SZJK na przykładzie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Za początek systemowych działań w zakresie zbierania informacji od studentów (w postaci badań, w tym badań ankietowych) w polskim szkolnictwie wyższym należy uznać uchwalenie *Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365 z późn. zmian.). Wprowadziła ona wymogi dotyczące uwzględniania w ocenie nauczyciela akademickiego oceny przedstawianej przez studentów i doktorantów (art. 132. ust. 3, który wszedł w życie 1 września 2006 r.) oraz wprowadzenia w uczelniach systemów zapewniania jakości kształcenia, za co odpowiedzialny był najpierw senat, a obecnie (po nowelizacji art. 66 ust. 3a) jest rektor uczelni.

Na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach obowiązek prowadzenia ankiety wśród studentów, której wyniki byłyby uwzględniane przy ocenie nauczycieli akademickich, został po raz pierwszy wprowadzony w §170 ust. 3 Statutu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach uchwalonego przez Senat UŚ w dniu 26 czerwca 2006 r. Zadanie czuwania nad realizacją badań ankietowych powierzono, w *Uchwale nr 74 Senatu Uniwersytetu Śląskiego z dnia 13 listopada 2007 r. w sprawie Systemu Zapewniania i Doskonalenia Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Śląskim*, Uczelnianemu Zespołowi ds. Zapewniania i Doskonalenia Jakości Kształcenia, który opracował pierwszy ogólnouczelniany wzór kwestionariusza ankiety, wprowadzony *Zarządzeniem nr 44 z dnia 4 czerwca 2009 r. Rektora Uniwersytetu Śląskiego w sprawie ankiety oceny zajęć dydaktycznych*. Sama procedura badawcza była prowadzona i finansowana ze środków projektu *Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy (UPGOW)*, realizowanego w ramach *poddziałania 4.1.1. Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni w Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki*. Od tego czasu, w związku ze zmianami w prawie (zwłaszcza nowelizacjami ustawy *prawo o szkolnictwie wyższym* i jej aktów wykonawczych) oraz szerszymi tendencjami w polskich i europejskich uczelniach wyższych, system ten stopniowo rozwijał się i obejmował kolejne sfery działania.

Obecnie w Uniwersytecie Śląskim wszelkie badania opinii studentów realizowane

są w ramach Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia (SZJK), który, stosownie do § 1 ust. 3 *Uchwały nr 126 Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 24 kwietnia 2012 r. w sprawie Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Śląskim* obejmuje następujące elementy: „1) politykę i procedury zapewniania jakości kształcenia na Uczelni; 2) zasady rekrutacji na studia; 3) analizę i doskonalenie programów kształcenia; 4) system weryfikacji zakładanych efektów kształcenia; 5) zasady zapewnienia wysokiego poziomu kadry dydaktycznej; 6) ocenę procesu kształcenia, w tym organizacji i warunków prowadzenia zajęć dydaktycznych; 7) badanie opinii studentów, doktorantów i słuchaczy studiów podyplomowych o prowadzonych zajęciach dydaktycznych i obsłudze procesu kształcenia oraz opinii pracowników o warunkach kształcenia; 8) badanie kariery zawodowej absolwentów w celu doskonalenia procesu kształcenia; 9) badanie opinii pracodawców w zakresie przygotowania absolwentów do pracy zawodowej i wykorzystywanie ich w procesie tworzenia i doskonalenia programów kształcenia; 10) zasady monitorowania, przeglądu i podnoszenia poziomu i jakości wyposażenia niezbędnego do nauki (m.in. bibliotek, komputerów z dostępem do internetu) oraz środków wsparcia dla studentów i doktorantów (np. opieki naukowej czy doradztwa); 11) zasady gromadzenia, analizowania i publikowania informacji na temat kształcenia”.

SZJK działa na trzech poziomach – uczelnianym, koordynowanym przez *Uczelniany Zespół ds. Jakości Kształcenia* (UZJK), wydziałowym, za który odpowiadają *wydziałowe zespoły ds. jakości kształcenia* (WZJK) oraz kierunkowym, gdzie dla każdego kierunku studiów prowadzonego w uczelni funkcjonuje odrębny *kierunkowy zespół zapewniania jakości kształcenia* (KZZJK).

Uczelnia przyznała wydziałom bardzo duży zakres autonomii w zakresie ustalania ich własnych wewnętrznych SZJK, z zastrzeżeniem, że pewne elementy istotne dla działania systemu oraz wymagane przez przepisy zewnętrzne muszą być uwzględnione, choć wydziały mogą dowolnie określać szczegółowe zasady ich realizacji. Na poziomie centralnym został natomiast opracowany dokument zatytułowany: *Opracowany przez Uczelniany Zespół ds. Jakości Kształcenia wzór Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia wydziału rekomendowany jednostkom do dalszych prac*, zawierający zestaw propozycji procedur do zrealizowania w ramach SZJK, pomyślany jako przykład sposobu ich konstruowania dla wydziałów.

SZJK UŚ na poziomie ogólnouczelnianym przewiduje siedem rodzajów badań, prowadzonych i koordynowanych centralnie: 1) Ankieta oceny zajęć dydaktycznych przez studentów; 2) Ankieta poziomu satysfakcji osób kończących studia – realizowana w trzech wariantach: dla studiów pierwszego i drugiego stopnia oraz dla jednolitych studiów magisterskich; 3) Ankieta oceny obsługi administracyjnej przez studentów; 4) Ankieta kariery zawodowej absolwentów; 5) Ankieta oceny zajęć dydaktycznych przez doktorantów; 6) Badanie poziomu satysfakcji doktorantów kończących studia; 7) Badanie oceny obsługi administracyjnej przez doktorantów.

Poza tym, informacje od studentów i doktorantów zbiera się również na inne sposoby – np. w kontaktach nieformalnych oraz podczas specjalnie organizowanych spotkań z władzami wydziałów i instytutów. Poza SZJK realizowane są również badania, np. wśród kandydatów na studia oraz licealistów potencjalnie zainteresowanych studiowaniem na UŚ.

Największym mankamentem badań programowanych i prowadzonych na poziomie ogólnuczelnianym jest konieczność dostosowania narzędzi badawczych jednocześnie do wszystkich prowadzonych kierunków studiów, które mocno różnią się między sobą. Zapewnia to z jednej strony możliwość porównywania danych oraz ułatwia prowadzenie badań pod względem technicznym, ale z drugiej wymusza ogólność i uniwersalność zadawanych pytań oraz uniemożliwia zbadanie szczegółowych, specyficznych dla pojedynczych kierunków, problemów. Problem widoczny jest zwłaszcza w odniesieniu do kierunków o małej liczbie studentów, gdzie trudno o zapewnienie anonimowości, a pozyskiwane dane statystyczne są mało istotne. Dlatego wydziałom rekomenduje się prowadzenie własnych, dodatkowych badań, które można dostosować do ich specyfiki (nawet na poziomie grupy zajęciowej), dzięki czemu, na podstawie pozyskanych danych, łatwiej identyfikować konkretne problemy i potencjalne ścieżki ich rozwiązania, a w konsekwencji realnie doskonalić proces kształcenia. Właściwe zastosowanie szerokiego systemu pozyskiwania informacji od studentów, obejmującego zarówno poziom uczelniany, jak i konkretnego kierunku bądź specjalności, jest uważane za dobrą praktykę w zakresie zapewniania jakości kształcenia i sprzyja budowaniu autentycznych więzi między studentami i kadrami akademicką oraz kształtowaniu wśród studentów postawy współodpowiedzialności za jakość kształcenia, oraz, szerzej, za wszelkie aspekty funkcjonowania społeczności akademickiej. Prezentowany poniżej dwuetapowy system ankietowania na kierunku językoznawstwo stosowane połączony z analizą wyników w SPSS to przykład dobrej praktyki.

2. Profil dzisiejszego studenta

Wraz ze zwiększeniem dostępu do szkolnictwa wyższego profil studenta uległ zmianie. Młodzi ludzie przychodzą na uczelnie po minimum 13 latach spędzonych w polskim systemie edukacji, którego największą wadą jest opieranie kształcenia głównie na motywacji zewnętrznej. Z motywacją zewnętrzną, najprościej rzecz ujmując, mamy do czynienia wtedy, gdy uczeń podejmuje jakieś działanie nie dlatego, że tego chce, że widzi w nim sens, że jest ciekawy osiągniętego rezultatu, ale dlatego, że będzie za to oceniony w sposób formalny (ocena wpisana do dziennika lub zeszytu) lub po to, aby uniknąć kary (uwaga pisemna lub ustna przed całą klasą, zła ocena itp.). Motywacja zewnętrzna (testy, oceny, nagrody, kary) stresuje, niszczy zainteresowanie nauczaną treścią oraz przyjemność uczenia się, wpływa destrukcyjnie na naturalną chęć nabywania wiedzy, samorealizacji i satysfakcji z podejmowanych działań. Teoretycznie, w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej uczniowie motywowani są wewnętrznymi dzięki ocenie opisowej i ciekawej formule zajęć. Jednak w praktyce, wewnątrzszkolne systemy oceniania pod postacią czasem dość osobliwych nazw ocen, takich jak „przeciętnie” (ocena dostateczna), „słabo” (ocena niedostateczna) czy też symboli geometrycznych, literek czy znaczków, klasyfikują dzieci od pierwszych dni ich pobytu w szkole. Oczywiście wszystko zależy od nauczyciela, który umiejętnie bądź nie, wprowadzi dzieci w fascynujący świat radosnego zdobywania wiedzy.

Prowadzony motywacją zewnętrzną przez 13 lat student (na szczęście nie każdy i na szczęście nie zawsze przez całych 13 lat) trafia na uczelnię zupełnie nieprzystosowany do jej wymogów, takich jak: otwarty umysł, krytyczne podejście do przedstawianych treści itp. Zniekształcony obraz tego, czym jest nauka, musi skutkować znie-

kształconymi wymaganiami wobec oferty uczelni (P.R. Pintrich i E.V. De Groot, 1990). Czy w tej sytuacji należy brać pod uwagę zdanie studentów, którzy *de facto* mogą nie wiedzieć, co jest dla nich dobre? Państwowa edukacja finansowana z pieniędzy podatników, w tym pieniędzy studentów i ich rodzin, oznacza, że każdy student jest naszym klientem, to on nam, wykładowcom, płaci. Tym samym, badanie jakości kształcenia powinno opierać się głównie na opinii naszych klientów. Ale przecież nasz dzisiejszy klient jest po 13 latach edukacji opartej na motywacji zewnętrznej, zniechęcony do nauki, bez pasji ... Koło się zamyka.

Oprogramowanie SPSS pozwala na wzięcie pod uwagę postulatów tych studentów, którzy nie są pozbawieni radości ze zdobywania wiedzy. W prezentowanych badaniach stanowili oni ponad połowę ankietowanych. Oprogramowanie pozwala ich wyselekcjonować, poznać oczekiwania również studentów zainteresowanych tylko „papierkiem”. Ogólnie rzecz ujmując eksploracja danych za pomocą aplikacji IBM SPSS Statistics umożliwia analizę części populacji badanych studentów wyodrębnionej ze względu na zdefiniowane atrybuty.

3. Opis przeprowadzonego badania

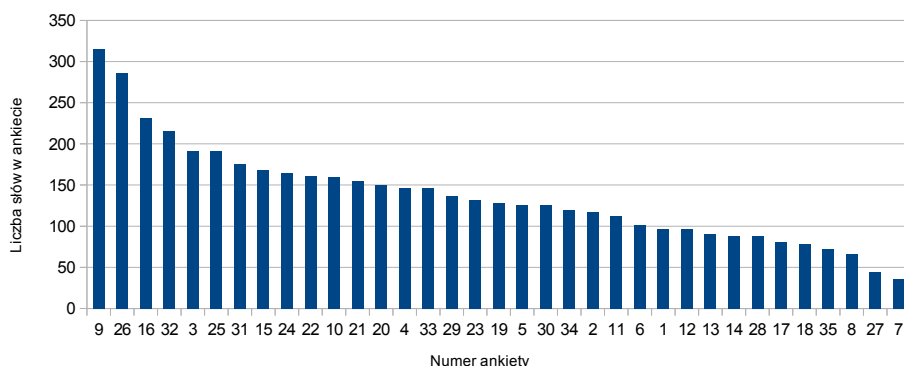
Badanie składało się z dwóch etapów: ankiet z pytaniami otwartymi i przygotowanymi w oparciu o uzyskane odpowiedzi ankiet z pytaniami zamkniętymi analizowanymi następnie przy pomocy IBM SPSS Statistics.

Etap I

Grupa badanych: 35 osób, studenci pierwszego cyklu studiów kończący semestr piąty na Wydziale Filologicznym w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Badani mieli udzielić pisemnych odpowiedzi na 5 otwartych pytań.

- I. Dlaczego wybrałeś ten kierunek studiów?
- II. Co najbardziej podobało Ci się na studiach?
- III. Co uważasz za najgorsze?
- IV. Co byś zmienił?
- V. Co powiedziałbyś osobie, która chce studiować na kierunku językoznawstwo stosowane?

Liczbowe opracowanie wyników wygląda następująco:



Wykres 1. Liczba słów w ankiecie z 5 pytaniami otwartymi.

Należy zauważyć, że wszystkie prace były napisane w sposób czytelny, na co może mieć wpływ płeć (stereotypowo dziewczęta piszą wyraźniej) oraz fakt, że w przeciwieństwie do kolokwium, studentom naprawdę zależało, aby czytający ankiety mógł je zrozumieć.

Etap II

Na podstawie swobodnych odpowiedzi studentów, ułożono ankietę z pytaniami zamkniętymi w siedmiostopniowej skali Likerta (R. Likert 1932). Klasyczna skala Likerta zawiera 5 możliwości ustosunkowania się ankietowanego do przedstawionemu twierdzenia: 1. Nie; 2. Raczej nie; 3. Nie mam zdania; 4. Raczej tak; 5. Tak.

Można oczywiście użyć innych sformułowań – w naszej ankiecie posłużono się następującą skalą siedmiostopniową: 1. Całkowicie się nie zgadzam; 2. Nie zgadzam się; 3. Raczej się nie zgadzam; 4. Nie mam zdania; 5. Raczej się zgadzam; 6. Zgadzam się; 7. Całkowicie się zgadzam.

Przy układaniu skali Likerta ważnym jest, aby zachować symetryczność wartościowania, czyli by po prawej i po lewej od neutralnej postawy „nie mam zdania” było tyle samo elementów. Siedmiostopniowa skala różni się od pięciostopniowej jedynie stopniem wrażliwości. Wybór tej pierwszej w naszym przypadku może być oczywiście dyskusyjny, jednak wyniki ankiety przeprowadzonej na grupie badanych utwierdziły nas w słuszności dokonanego wyboru: respondenci chętnie poruszali się po wszystkich siedmiu elementach skali.

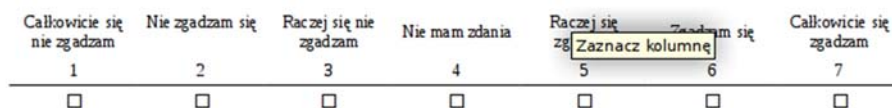
Arbitralnie stworzoną listę twierdzeń, ułożono tak, aby postawy pozytywne przeplatały się z negatywnymi. Zmieniano również postawy z negatywnych na pozytywne i odwrotnie, aby studentom niczego nie sugerować i nie doprowadzać do sytuacji, w której z większością (zważywszy na opinie studentów w ankiecie z pytaniami otwartymi) będą się zdecydowanie zgadzać bądź nie.

Ankietę ułożono celowo w nieformalnym stylu, bez specjalistycznego słownictwa, ze stosunkowo beztróskim wstępem i pierwszym stwierdzeniem upodmiotowującym ankietowanego. Ankietę wprowadzała następująca informacja:

„ANKIETA zawiera 20 pytań zamkniętych oraz na końcu miejsce na luźne uwagi, mogą być zupełnie luźne :-). Ankieta na temat studiów na specjalności ‘języki stosowane: język angielski i język francuski’.

Proszę szczerze, bardzo proszę, bardzo, bardzo.

Jestem zadowolony/a, że otrzymałem/am tę ankietę.



Wykres 2. Siedmiostopniowa skala Likerta.

:-))) A teraz już na poważnie:”.

Ludyczny charakter ankiety i pierwsze pytanie, stawiające w centrum uwagi studenta i jego samopoczucie, miały na celu zwiększenie szczerości udzielanych odpowiedzi.

W tym miejscu ankietowany przechodził do ustosunkowania się do 21 stwierdzeń.

(1) Zadane pytania-stwierdzenia.

Pod każdym stwierdzeniem umieszczono skalę Likerta z pełnym opisem jak wyżej, co choć powiększyło ankiety objętościowo, pozytywnie wpłynęło na ich przejrzystość i przyjazność.

Lista stwierdzeń:

- Wybrałem ten kierunek ponieważ chciałem studiować język angielski i francuski.
- Wykładowcy są wspaniałymi ludźmi.
- Nazwa kierunku „języki stosowane” odzwierciedla rzeczywistość, czyli nacisk kładziony jest na praktykę.
- Nawet najwspanialszy prowadzący nic nie poradzi, gdy przedmiot jest nudny, bo wszystko zależy od tego, co jest w programie danego przedmiotu.
- Prowadzący nie kontaktują się ze sobą i „przerabiane” są te same treści.
- Język angielski jest trzonem specjalności „języki stosowane: język angielski i język francuski”.
- Zajęcia z języka polskiego powinny być już na studiach pierwszego stopnia.
- Zajęcia z tłumaczenia powinny być od pierwszego roku studiów pierwszego stopnia.
- Zajęcia PNJF i PNJA powinny być traktowane jako najważniejsze.
- W trakcie studiów doksztalałem się na płatnych kursach, zajęciach itp.
- Gdyby ktoś zapytał mnie, czy warto wybrać ten kierunek studiów na UŚ, odpowiedziałabym, że TAK.
- Znam ludzi z innego uniwersytetu, gdzie języki stosowane prowadzone są lepiej.
- Najbardziej zależy mi na papierku, zakuć, zdać, zapomnieć i dostać już ten dyplom.

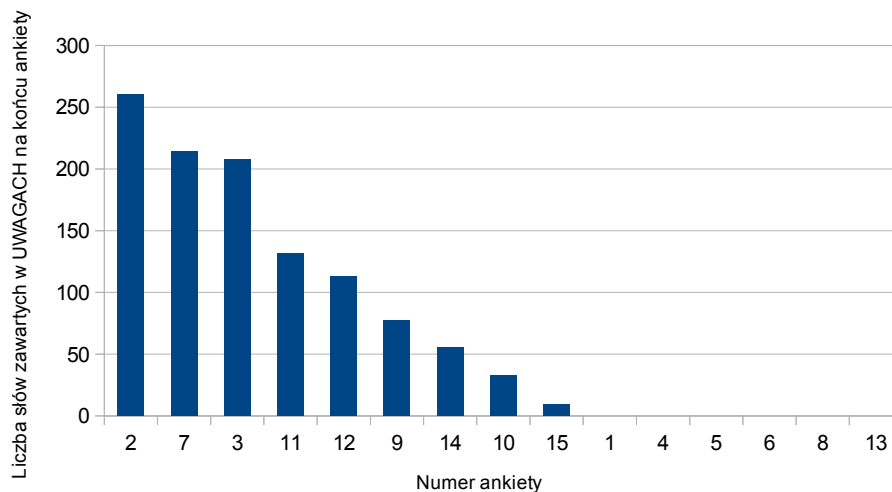
14. Studia te są bardzo stresujące.
15. Prowadzący nie plotkują na temat studentów.
16. W sumie warto było wybrać ten kierunek.
17. Dwa języki są nieporozumieniem, lepiej wybrać jeden.
18. Zbyt mało zajęć z konwersacji.
19. Zajęcia są dopasowane do potrzeb studenta.
20. Generalnie poleciłbym/abym ten kierunek po kilku modyfikacjach.

Następnie, wzorem prowadzonych w Polsce badań nad NNB (www.NNBproject.eu), w metryczce zawarto: rok urodzenia, znajomość języków obcych (deklarowana: języki francuski i angielski na poziomach do wyboru: podstawowym, średniozaawansowanym i zaawansowanym). Zadano również pytania o wykształcenie ojca i matki (podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe) oraz studiowanie bądź nie na drugim kierunku (obecnie lub w przeszłości).

Grupa badanych

15 osób kończących drugi cykl studiów na kierunku językoznawstwo stosowane: język francuski i język angielski.

Na końcu ankiety zamkniętej znajdowało się miejsce na uwagi własne: 21 linijek wypełniono jak w zestawieniu poniżej:



Wykres 3. Ankiety zamknięte. Liczba słów w uwagach.

Do większości oczekiwań uczestników konferencji względem prezentacji odniesiono się w niniejszym artykule – aż 85% pytań/ próśb dotyczyło wyjaśnienia terminu SPSS, który posłużył do analizy zebranych danych w drugim etapie badania.

4. Program IBM SPSS Statistics

Program IBM SPSS Statistics (skrót SPSS pochodzi od Statistical Package for the Social Sciences) jest rozbudowanym, wielomodułowym narzędziem, służącym do szeroko rozumianej analizy danych. Szczegółowy opis modułów programu można znaleźć

na stronach internetowych producenta¹ oraz polskiego dystrybutora oprogramowania².

Program ten jest szczególnie często wykorzystywany przy analizie danych ankietowych ze względu na jedno z podstawowych narzędzi związanych z ilościową analizą danych w naukach społecznych, którym jest kwestionariusz. Jeden z modułów programu – IBM SPSS Data Collection – jest narzędziem umożliwiającym projektowanie kwestionariuszy oraz ich publikację internetową. Dane zebrane za pomocą IBM Data Collection można automatycznie poddać analizie w programie głównym – IBM SPSS Statistics.

Poddając analizie prezentowane wyniki badań ankietowych, wykorzystano narzędzia związane z tablicami krzyżowymi, badaniem niezależności w oparciu o test chi-kwadrat oraz analizę korelacji (głównie w zakresie badania istotności wartości współczynników korelacji rang Spearmana). Wykorzystano również narzędzia do graficznej prezentacji danych (wykresy kołowe) oraz generowane przez program w raporcie tabele krzyżowe oraz wyniki analiz. Należy przy tym podkreślić, że na potrzeby przeprowadzonej analizy wykorzystano niewielką część funkcjonalności programu IBM SPSS Statistics.

5. Wybrane wyniki przeprowadzonego badania

Wynik nr 01.

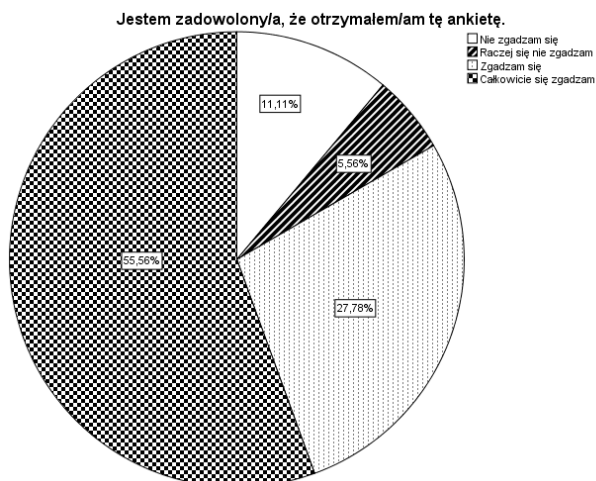
Pomimo, iż ankieta zamknięta została opracowana tak, aby wszystkie kwestie z ankiet otwartych znalazły swoje odzwierciedlenie w jej treści, studenci w ponad połowie przypadków korzystali z możliwości wyrażenia swych uwag w luźnej formie na końcu ankiet zamkniętej. Potwierdza to potrzebę pozostawienia przestrzeni na swobodną wypowiedź nawet w przypadku pytań zamkniętych. Uwagi te stanowią cenne źródło informacji i mogą wpłynąć na poszerzenie listy twierdzeń w kolejnej edycji ankietowania. Niemniej jednak, jeśli chodzi o liczbę słów, w ankiecie zamkniętej na końcu jest zdecydowanie mniej uwag niż w odpowiedziach w ankietach z pytaniami otwartymi: 38,89 % ankiet zamkniętych w ogóle nie zawiera wypełnionej części poświęconej na uwagi.

Wynik nr 02.

Pomiar zadowolenia przed i po wypełnieniu ankiety pokazuje na pozytywne nastawienie studentów. Jest ono tym bardziej widoczne po zakończeniu odpowiedzi na wszystkie pytania:

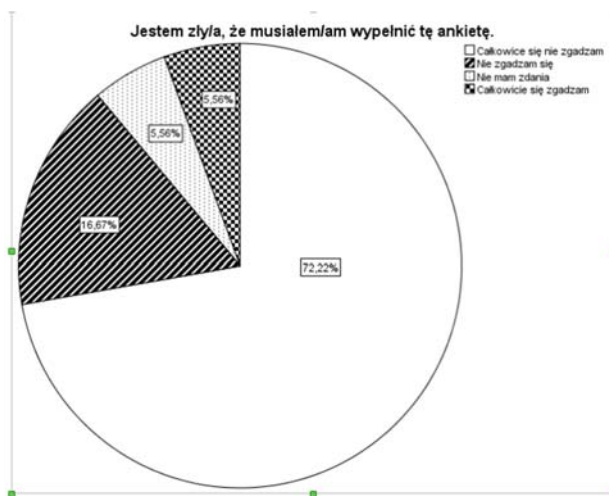
¹ <http://www-01.ibm.com/software/pl/analytics/spss>

² Predictive Solutions Sp. z o.o.: <http://www.predictivesolutions.pl/>



Wykres 4. Wyniki pomiaru stopnia zadowolenia z otrzymania ankiety.

Tylko jedna osoba, po zakończeniu wypełniania ankiety była niezadowolona z udziału w badaniu.

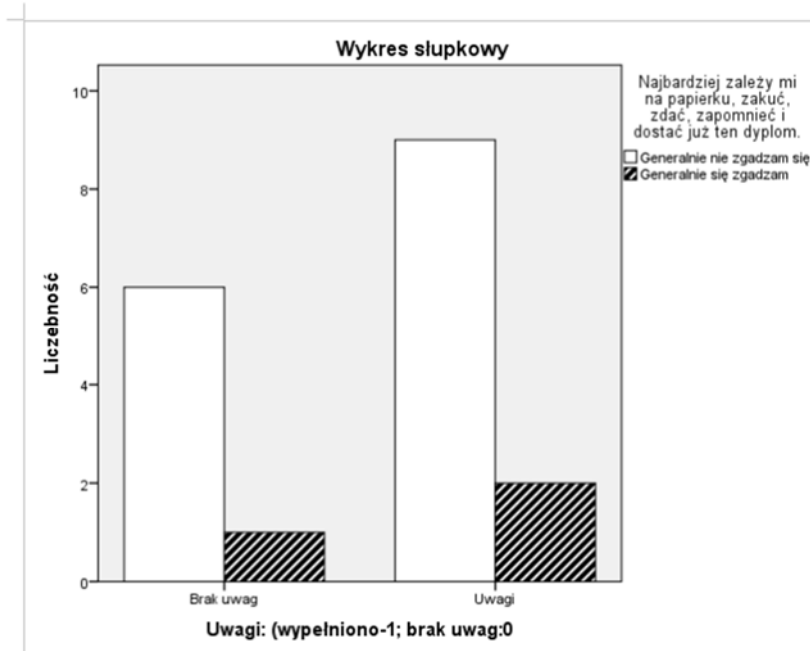


Wykres 5. Wyniki pomiaru stopnia niezadowolenia z wypełnienia ankiety.

Wynik nr 03.

Oprogramowanie pozwala na podział respondentów w ramach jednego pytania na grupy i analizę poszczególnych grup ze względu na odpowiedzi na inne pytanie, jak przedstawiono na grafiku poniżej.

Na uwagę zasługuje zestawienie wyników z pytań: „Najbardziej zależy mi na papierku, zakuć, zdać, zapomnieć i dostać już ten dyplom.” oraz „Uwagi lub ich brak”. Widzimy, że wśród osób, którym zależy tylko na tak zwanym “papierku”, większość nie zamieściła uwag. Ze względu na niewielką liczbę ankiet zamkniętych jest to jedynie ilustracja możliwego wykorzystania SPSS do analizy wyników ankiet służących kontroli jakości kształcenia.



Wykres 6. Wyniki pomiaru stosunku ankietowanych do twierdzenia „Najbardziej zależy mi na papierku [...] do wypełnionej na końcu rubryki poświęconej na uwagi”.

Wynik nr 04.

W związku z pojawiającym się w ankietach otwartych postulatem zajęć z języka polskiego na studiach pierwszego stopnia, włączono go do pytań zamkniętych (forma stwierdzenia nie została zmieniona – czasem zamiast zdań twierdzących podawano przeczące lub odwrotnie, w tym przypadku tego zabiegu nie zastosowano). Wyniki odpowiedzi na to pytanie podaje tabela poniżej.

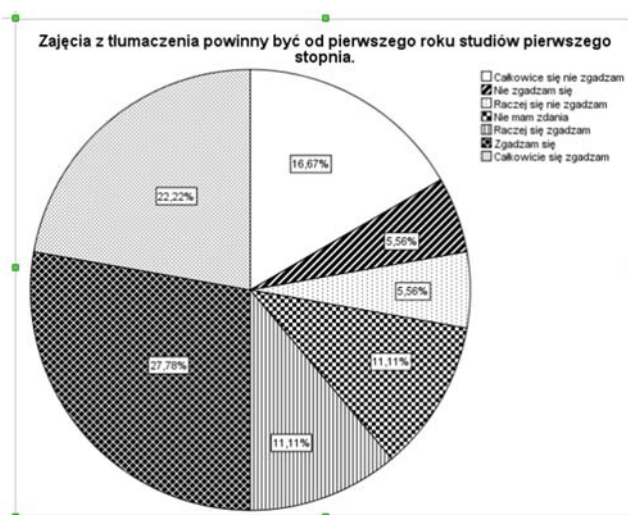
| Zajęcia z języka polskiego powinny być już na studiach pierwszego stopnia. | | | | | |
|--|------------------------|----------|---------|-----------------|---------------------|
| | | Częstość | Procent | Procent ważnych | Procent skumulowany |
| Ważne | Nie mam zdania | 1 | 5,6 | 5,6 | 5,6 |
| | Zgadzam się | 8 | 44,4 | 44,4 | 50,0 |
| | Całkowicie się zgadzam | 9 | 50,0 | 50,0 | 100,0 |
| | Ogółem | 18 | 100,0 | 100,0 | |

Wykres 7. Wyniki pomiaru stosunku ankietowanych do stwierdzenia: „Zajęcia z języka polskiego powinny być już na studiach pierwszego stopnia”.

Znamienne jest, że nikt nie sprzeciwił się pomysłowi wprowadzenia języka polskiego już od pierwszego cyklu studiów. Nie licząc jednej osoby, która nie ma zdania, wszyscy ankietowani chcą zajęć z języka polskiego już w cyklu licencjackim.

Wynik nr 05.

Natomiast opinie na temat wprowadzenia zajęć z tłumaczenia od pierwszego roku studiów są podzielone.

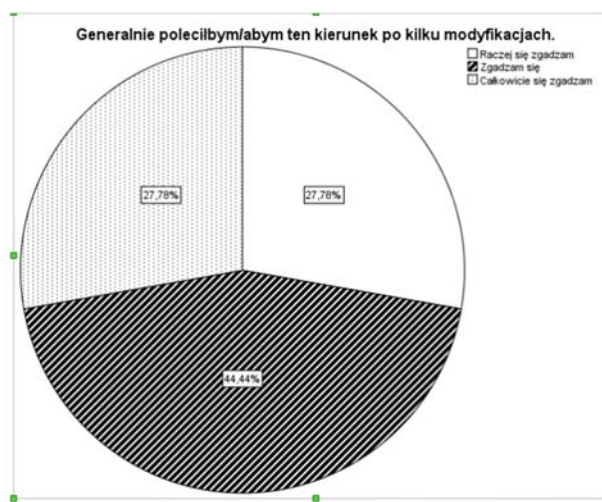


Wykres 8. Wyniki pomiaru stosunku ankietowanych do stwierdzenia: „Zajęcia z tłumaczenia powinny być od pierwszego roku studiów pierwszego stopnia”.

Program pozwala na przeanalizowanie, jak poszczególne grupy widoczne na grafiku, odpowiadały na inne pytania, jaki poziom językowy deklarowały, czy uważają, że zajęcia dopasowane są do potrzeb studenta itp.

Wynik nr 06.

Najbardziej budujące są odpowiedzi na pytanie, czy ankietowani poleciliby, po kilku modyfikacjach, studia na kierunku językoznawstwo stosowane.



Wykres 9. Wyniki pomiaru stosunku ankietowanych do stwierdzenia: „Generalnie polecilbym ten kierunek po kilku modyfikacjach”.

Bez wątplenia modyfikacje są potrzebne, a wnikliwa analiza wyników wskazuje ich kierunek. Z oczywistych względów nie prezentujemy wyników dla pozostałych pytań, w niniejszym artykule chcemy zwrócić uwagę na metodologię opracowywania ankiet zamkniętych, których stworzenie poprzedzają ankietki otwarte, a analiza wykonywana jest przy użyciu SPSS Statistics.

5. Wnioski

Badania pokazują, że studenci są świadomi słabych stron swojego kierunku studiów, nie ograniczają się jedynie do „wkuwania”, dziś nie studiuje się tylko dla papierka, najtrudniejsze kolokwium przeprowadzi im „rynek pracy”, na którym się znajdują. O chęci udziału studentów w poprawie jakości kształcenia świadczą nie tylko zestawienia słów w ankietach otwartych czy wypełnionych uwagach w ankietach zamkniętych, ale również fakt, że na każdym z etapów badań, ankietki zostały chętnie wypełnione.

W roku akademickim 2013/2014 na Uniwersytecie Śląskim opracowano kwestionariusz i po raz pierwszy przeprowadzono ankietę poziomu satysfakcji osób kończących studia, na chwilę obecną jedynie w odniesieniu do studentów studiów I stopnia.

Opracowana dwuetapowa formuła ankietowania z wykorzystaniem analizy statystycznej podgrup odpowiedzi jako element uzupełniający wewnętrzny system oceniania jednostek, zostanie omówiona na najbliższym ogólnouczelnianym seminarium na temat Krajowych Ram Kwalifikacji i Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia, dotyczącym jakości kształcenia na Uniwersytecie Śląskim.

Bibliografia

- Likert, R. (1932), *A Technique for the Measurement of Attitudes*, (w:) *Archives of Psychology* 55.
 Pintrich, P.R./ E.V. de Groot (1990), *Motivational and Self-Regulated Learning com-*

ponent of Classroom Academic Performance, (w:) Journal of Educational Psychology, Vol.82, I. 332. 40.

Szramek-Karcz, S. (2014), *Non-Native Bilingualism in Poland – a formulation of the problem*, (w:) *Linguistica Silesiana* 35. 293–303.

Szramek-Karcz, S./ M. Wolny (2014), *Attitudes towards NNB in Poland*. (w przygotowaniu)

Próchnicka. M. (red.) (2013), *Zeszyt dobrych praktyk dotyczących wewnętrznego zapewniania jakości kształcenia w uczelniach*. Warszawa.

www.ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/2013_pl_zeszyt_dobrych_praktyk_qa_www.pdf (dostęp: 29.05.2014).

Chmielecka, E. (2007), *Wewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia*, (w:) T. Szulc (red.), *Jakość kształcenia w szkołach wyższych*. Wrocław. 199–212.

Akty Prawne

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365 z późn. zmian.) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20051641365> [dostęp: 29.05.2014].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia (Dz. U. 2011 nr 243 poz. 1445 z późn. zmian.)

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112431445> [dostęp: 29.05.2014].

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 r. w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej (Dz. U. 2011 nr 207 poz. 1232), <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112071232> [dostęp: 29.05.2014].

Uchwała Nr 25 Senatu Uniwersytetu Śląskiego z dnia 27 czerwca 2006 r. w sprawie uchwalenia „Statutu Uniwersytetu Śląskiego”, <http://bip.us.edu.pl/uchwala-nr-252006> [dostęp 29.05.2014].

Uchwała Nr 110 Senatu Uniwersytetu Śląskiego z dnia 24 stycznia 2012 r. w sprawie statutu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, <http://bip.us.edu.pl/uchwala-nr-1102012> [dostęp 29.05.2014].

Uchwała Nr 74 Senatu Uniwersytetu Śląskiego z dnia 13 listopada 2007 r. w sprawie Systemu Zapewniania i Doskonalenia Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Śląskim, <http://bip.us.edu.pl/uchwala-nr-742007> [dostęp: 29.05.2014].

Uchwała nr 126 Senatu Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 24 kwietnia 2012 r. w sprawie Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Śląskim, <http://bip.us.edu.pl/uchwala-nr-1262012> [dostęp: 29.05.2014].

Zarządzenie nr 44/2009 z dnia 4 czerwca 2009 r. Rektora Uniwersytetu Śląskiego w sprawie ankiety oceny zajęć dydaktycznych. <http://bip.us.edu.pl/zarzadzenie-nr-442009> [dostęp: 29.05.2014].

Opracowany przez Uczelniany Zespół ds. Jakości Kształcenia wzór Wewnętrznego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia wydziału rekomendowany jednostkom do dalszych prac, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2013, http://www.us.edu.pl/sites/all/files/www/SZiDJK/pliki/2013.01.21_wz_WSZJK_rekomendowany_przez_UZJK.pdf.