

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 12: 1/2015

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

Redaktor tomu – *dr Ilona Banasiak*
Redakcja językowa – *dr Ilona Banasiak*
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 CONTENTS

ARTYKUŁY / ARTICLES

GLOTTODYDAKTYKA / GLOTTODIDACTICS

Magdalena BIAŁEK,

Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich kształcenia / The prospective German teachers' self-reflection and self-esteem as one of the criteria of their educational assessment, 1–14

Joanna BORATYŃSKA-SUMARA,

Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym –język niemiecki / Characteristic features of individual multilingualism acquired during formal instruction. The analysis based on Polish students of English Philology learning German as an additional language, 15–33

Sebastian CHUDAK,

Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych. Cele i sposoby łączenia aktywności poznawczych uczniów z przeżyciami emocjonalnymi / Places of memory in foreign language learning: Goals and ways of combining cognitive activities of students with emotional experiences, 35–46

Tatiana KWIATKOWSKA,

Wyrazy zapożyczone w nauce języka. Wybrane aspekty ekwiwalencji znaczeniowej w języku polskim i rosyjskim / Borrowings in language learning. Selected aspects of semantic equivalence in Polish and Russian, 47–56

Marcin ŁĄCZEK

Efektywność kreatywnych metod w rozwijaniu kompetencji językowych studentów w zakresie języka angielskiego / The effectiveness of creative methods in the development of university students' linguistic competence in the English language, 57–67

Izabela NOWAK,

Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej / Transfer in language teaching in the postcommunication era, 69–80

Izabela ORCHOWSKA,

O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach Neofilologa / About the transference of scientific knowledge and personal views concerning foreign language teachers' training. Some results of the meta-analysis of the articles published in the Neofilolog, 81–96

Łukasz PLEŚ,

DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym / Complementary aspects of teaching English and German as a foreign language, 97–105

Małgorzata ŻYTYŃSKA,

Etiudy fonetyczne – nauczanie wymowy sztuką / Phonetic études – teaching speaking as a kind of art, 107–117

RECENZJE / REVIEWS

Jolanta SZPYRA-KOZŁOWSKA, Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach, (=Second Language Acquisition: 82, Series Editor: David Singleton), Multilingual Matters, Bristol etc., 2015, 249 pp. Marcin ŁĄCZEK, 119–122

Magdalena BIAŁEK
Uniwersytet Wrocławski

Autorefleksja i samoocena przyszłych nauczycieli języka niemieckiego jako jedno z kryteriów weryfikacji sposobu ich kształcenia

Abstract:

The prospective German teachers' self-reflection and self-esteem as one of the criteria of their educational assessment

The objective of this article is to present the profile of a German philology student – the prospective teacher, based on his/her self-reflection and self-esteem. A brief analysis of teacher education standards (Ordinance of the Ministry of Science and Higher Education of 17 January 2012) and publications on the role of mindfulness in foreign language teaching and teacher education were the starting point for the theoretical discussion.

However, the analysis of conducted research and the presentation of the results were the priority of the article. The study based on the prospective teachers' self-reflection and self-esteem showed some tendencies in thinking about oneself and perceiving oneself as a teacher among the surveyed students. According to the findings, future teachers are mainly focused mainly on their own interpersonal skills and the need for ongoing development. The ability to build 'a good relationship with a student' was valued the highest. The results clearly show the prospective teachers' focus mainly on pedagogical and psychological aspects of their future job. The teaching dimension of the respondents' occupation was hardly underlined in the conducted study.

Apart from the detailed analysis of the research and its results, the article presents requirements which could serve as recommendations regarding certain changes to be introduced to the teacher education at class level.

Wstęp

Myśląc o kształceniu nauczycieli (tu mam na myśli nauczycieli języków obcych, a w szczególności germanistów) i licznych wynikach badań alarmujących o niskim poziomie nauczania języków obcych w naszym kraju, nie mogę się oprzeć pokusie i nie stwierdzić, że takich mamy nauczycieli jakich kształcimy. Nie da się przecież zaprzeczyć, że polscy nauczyciele konstytuują się w zdecydowanej większości z absolwentów wyższych uczelni, którzy zdobywają uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela w ramach studiów filologicznych z przygotowaniem pedagogicznym. W ogromnej części więc sytuacje rozgrywane się w polskich szkołach są wynikiem dydaktycznych oddziaływań instytucji kształcących przyszłego nauczyciela. Należy podkreślić tutaj oczywiście, że wpływ ten jest ogromny, lecz nie jest on jedynym determinantem zachowań nauczycieli. Dużym determinantem działań nauczycielskich są przecież ich teorie osobiste. Powołując się na R. Pachocińskiego (1994) stwierdzić można, iż rola i znaczenie

teorii osobistych w pracy nauczyciela wzrasta wtedy, kiedy poziom kształcenia zinstytucjonalizowanego się obniża. Wszelkie braki i deficyty w tym kształceniu popychają nauczycieli do stosowania takich metod, z jakimi sami spotykali się jako uczniowie. Bezsprzeczny wpływ teorii osobistych (oraz innych czynników) na kształtowanie się szeroko rozumianego warsztatu metodycznego nauczyciela, nie wyklucza roli i znaczenia zajęć dydaktycznych w tym zakresie. Wieloaspektowość stawania się nauczycielem inspiruje raczej do podejmowania działań celem optymalizacji zinstytucjonalizowanej formy kształcenia nauczycieli.

W niniejszym artykule podjęta zostanie próba stworzenia sylwetki studenta (przyszłego nauczyciela języka niemieckiego) na podstawie jego refleksji i samooceny. Realizacja tego celu jest zamierzeniem, które ma stanowić swoistą przeciwwagę (lub uzupełnienie) informacji zwrotnej otrzymywanej każdego roku podczas tzw. „egzaminu mistrzowskiego” w Instytucie Filologii Germańskiej w Uniwersytecie Wrocławskim. Co roku egzamin ten dostarcza relatywnie obiektywnej informacji na temat wiedzy i umiejętności metodycznych studentów kończących kształcenie nauczycielskie. Zaplanowane badanie uznać można za źródło takich samych danych, lecz z perspektywy samego studenta. W badaniu zakłada się, że perspektywa ta jest wynikiem głębokiego namysłu przyszłego nauczyciela, „jego introspekcji na takim poziomie, który pozwoliłby mówić o refleksji jako o spotkaniu z samym sobą – komunikowaniu z samym sobą w mowie wewnętrznej” (C.T. Fosnot/ R.S. Perry 2005: 23). Uzyskane w ten sposób dane mogą stać się wskazówką w kształceniu nauczycieli filologów.

1. Kształcenie nauczycieli języków obcych w Polsce – standardy z 2012 roku

Analizując standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.) zauważyć można dwie tendencje naczelną. Po pierwsze, kładzie się w nich nacisk na przekazanie studentom wiedzy i umiejętności, które mają służyć przede wszystkim uczniowi, poznawaniu i doskonaleniu strategii jego nauczania i wychowania. Drugim bardzo wyraźnie zarysowującym się aspektem jest kształcenie osobowościowe studenta, jego rozwój jako człowieka, który będzie korzystał z przyswojonej wiedzy w sposób właściwy. Co to znaczy „właściwy” w tym kontekście? Analizując opisywany dokument można powiedzieć, że właściwy znaczy tyle co refleksyjny. Uważam, że właśnie na koncepcji refleksyjności opiera się większość opisywanych standardów, bo jaka postawa czy też umiejętność pozwala na: wykorzystywanie wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki oraz psychologii, analizowanie i interpretowanie określonego rodzaju sytuacji i zdarzeń, posługiwanie się wiedzą teoretyczną, posługiwanie się umiejętnościami diagnostycznymi pozwalającymi na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, dobieranie i wykorzystywanie dostępnych materiałów, środków przy świadomości konieczności prowadzenia zindywidualizowanych działań pedagogicznych (dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych) (por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r.).

To tylko kilka przykładów zaczerpniętych ze wspomnianych standardów kształcenia. Myślę, że zakres działań i obowiązków nauczyciela, wyrażony w tym przypadku mnogością i różnorodnością czasowników operacyjnych, jest wystarczającym powodem, by umiejętność refleksji uznać za punkt wyjścia wszelkich poczynań nauczyciela

oraz punkt odniesienia jego wątpliwości. W obliczu wielu kompleksowych wyzwań współczesności wobec nauczyciela, gotowość do krytycznego namysłu, konstruktywnej krytyki oraz twórczego wyciągania wniosków wydaje się nabierać wartości porządkującej, weryfikującej oraz nadającej kierunek i tempo dalszej pracy dydaktycznej. Umiejętność oceny własnego warsztatu, zrewidowania swoich umiejętności, bądź też wyobrażeń na ich temat, wydaje się być dobrym sposobem stawania się skutecznym nauczycielem, zgodnym ze współczesnymi paradygmatami. Pragnę podkreślić, iż nie uważam, że w ten sposób przecenić można rolę refleksji. Jestem przekonana, że to zaledwie docenienie i podkreślenie jej ogromnej roli w stawaniu się dobrym nauczycielem. W tym kontekście bardzo bliski mi jest pogląd R.I. Arendsa (1994: 492), który twierdzi, że nauka nauczania wymaga „głównie umiejętności krytycznego słuchania i przenikliwej obserwacji. Połączenie jednego z drugim stanie się możliwe dzięki refleksyjnemu myśleniu i analizie” i pisze dalej „to nie doświadczenie jest najlepszym nauczycielem, ale refleksja i analiza” (ibid. 1994: 497). R.I. Arends (1994: 492) nie neguje przy tym i nie wyklucza roli doświadczenia lecz uważa, że „doświadczenie nabiera większej wartości dzięki refleksji (...) Człowiek uczy się przez doświadczenie, żeby jednak uczyć się szybko i na najwyższym poziomie, niezbędna jest zdyscyplinowana refleksja, głęboka i nieprzerwanie trwająca”. Refleksja i samokontrola stanowią warunek efektywnej pracy nauczyciela również w oczach E. Zawadzkiej-Bartnik (2004: 301), która podkreśla, że „bez niezbędnej refleksji i interpretacji własnego działania niemożliwe jest przyswajanie nowej wiedzy i burzenie starych i często nieefektywnych przyzwyczajeń”.

Konieczność refleksyjnego kształcenia nauczycieli stała się również myślą przewodnią w wielu pracach M. Wysockiej. Uważa ona, że „wyrobienie umiejętności oceny własnych umiejętności i wzięcia odpowiedzialności za ich rozwój staje się obowiązkowym elementem procesu kształcenia nauczycieli (...) Nauczyciel zdobywa profesjonalne kompetencje poprzez stałe monitorowanie własnych osiągnięć i ciągłą pracę nad doskonaleniem reprezentowanych przez siebie umiejętności” (M. Wysocka 2003: 14). Ważnym celem refleksyjnego kształcenia nauczycieli, jest „wyrobienie w kandydatach do tego zawodu poczucia odpowiedzialności za samodzielny rozwój własnej kariery po ukończeniu studiów” (M. Wysocka 2003: 24). Ich kształcenie rozpoczyna się od „autoobserwacji i autoanalizy swego działania w klasie, by następnie wygenerować i doskonalić własny styl dydaktyczny” (M. Wysocka 2003: 145). Prowadzi to do autoewaluacji czyli do „uczciwego powiedzenia samemu sobie, co umiem, a czego nie umiem” (M. Wysocka 2003: 24). Według M. Wysockiej (2003: 15), nauczyciel jest w stanie sam, bez pomocy ekspertów, przemyśleć swoje działania i wyciągnąć wnioski. Może sam przeprowadzić hospitację własnych zajęć, dokonać autoobserwacji, autoanalizy i autooceny. Dlatego przygotowując studentów/ słuchaczy do praktyki, trzeba wyposażyć ich w wiedzę o autonomii w uczeniu się nauczania oraz w narzędzia pracy uczące i skłaniające do autorefleksji (M. Wysocka 2003: 149).

Standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela bez wątpienia promują refleksyjną postawę nauczyciela. Umiejętność refleksyjnego namysłu nie jest oczywiście jedyną umiejętnością, której szczególna rola podkreślana jest w standardach. Krótkie nakreślenie problematyki refleksyjności uzasadnia jednak uczy-nienie z niej podstawy narzędzia opisywanego badania.

2. Cel i przebieg badania

Celem badania było stworzenie sylwetki studenta filologii germańskiej, przyszłego nauczyciela języka niemieckiego, na podstawie jego autorefleksji i samooceny. Autorefleksja i samoocena rozumiane są tutaj jako pojęcia bliskoznaczne, a moim celem nie jest próba ich rozgraniczania na poziomie semantycznym. Użycie ich w takim zestawieniu służy podkreśleniu faktu, iż opisywane badanie bazuje na subiektywnych rozważaniach studentów, czyli ich autorefleksji i samoocenie. W konsekwencji powyższego punktem wyjścia badania jest postawa otwarta badacza, nie stawiającego hipotez ani żadnych założeń, po to by móc zaobserwować, jaki kierunek refleksji obiorą sami badani postawieni przed pytaniami otwartymi, nie narzucającymi w żaden sposób odpowiedzi. Tak skonstruowane badanie niesie ze sobą z jednej strony ryzyko subiektywizmu i nadinterpretacji. Jednakże z drugiej strony, wypowiedzi swobodne mają taką wartość, że respondent czasami nieświadomie ujawnia rzeczywiste myślenie, a to stanowi dużą wartość dla interpretacji wyników badania.

Badanie zostało przeprowadzone w marcu 2014 roku na próbie 85 osób, studentów trzeciego roku studiów pierwszego stopnia w Instytucie Filologii Germańskiej w Uniwersytecie Wrocławskim. W trakcie przeprowadzania badania respondenci realizowali ostatni przedmiot przewidziany w ramach specjalizacji nauczycielskiej. Wszyscy badani zrealizowali już również praktyki pedagogiczne ciągłe i śródroczne w wymaganym wymiarze godzin. Teoretycznie (nie licząc 10 brakujących w momencie przeprowadzania badania godzin zajęć z bloku metodycznego, które zgodnie z planem powinny zostać zrealizowane do czerwca 2014 roku) respondenci zostali przygotowani do wykonywania zawodu nauczyciela. W tym kontekście materiałem badawczym staje się samoocena i refleksja nauczycieli z kwalifikacjami, niedotkniętych jednak jeszcze rzeczywistym wymiarem pracy dydaktycznej.

3. Narzędzia badawcze

Chcąc osiągnąć zamierzony cel skonstruowano ankietę, składającą się z dwóch części. Pierwszą jej część stanowił arkusz autorefleksji studentów i obejmował 10 otwartych pytań. Ich celem było wzbudzenie autorefleksji studentów na temat postrzegania siebie w roli nauczyciela. Zastosowanie pytań otwartych miało głębokie uzasadnienie i wynikało z chęci obserwacji, jaki kierunek refleksji obiorą sami respondenci. Wysłałam z założenia, że taka konstrukcja badania pozwoli studentom na obiektywne i samodzielne, niesterowane przez przykładowe odpowiedzi, wypowiedzenie się na własny temat.

Drugą część ankiety tworzył kwestionariusz badający samoocenę studentów względem umiejętności konstytuujących ich warsztat metodyczny. W tej części badania respondenci poproszeni zostali o wypisanie umiejętności metodycznych, które (według własnej oceny) posiadają w momencie wypełniania arkusza oraz takich, których jeszcze nie nabyli, a są one w zawodzie nauczyciela potrzebne.

Uzyskanie informacji na temat umiejętności posiadanych przez studentów miało uzupełnić stworzony na podstawie pierwszej części ankiety opis sylwetki przyszłych nauczycieli. Natomiast pytanie o brak pożądaných umiejętności wynikał z przekonania, iż zdolność definiowania własnej niewiedzy, stanowi o poziomie znajomości tematu przez udzielającego odpowiedzi. Uzyskane w ten sposób dane zostały uznane za relewantne dla zaprojektowanego badania.

Obie części ankiety sporządzone zostały w języku polskim, czyli ojczystym dla respondentów. Za takim wyborem przemawiał cel ankiety. W żadnym stopniu nie miała ona sprawdzać kompetencji językowych respondentów. Decyzja o przeprowadzeniu badania w języku ojczystym usprawniła ponadto jego przebieg i wykluczyła ewentualne luki interpretacyjne, które mogłyby wynikać z niedostatecznej umiejętności dokonywania autorefleksji i samooceny w języku obcym przez studentów, bądź też pewnego dyskomfortu respondenta implikowanego przez taką konieczność.

4. Analiza wyników badania

Wyniki przeprowadzonego badania dostarczają wielu informacji o przyszłych nauczycielach języka niemieckiego. Analiza pierwszej części ankiety pozwala na stworzenie sylwetki przyszłego germanisty w oparciu o jego refleksję i samoocenę. Obszerne odpowiedzi w tej części ankiety pozwalają na wyprowadzenie daleko idących wniosków. Analiza drugiej części ankiety, na którą składają się dwa pytania (o posiadane i nie posiadane przez studentów potrzebnych umiejętności metodycznych) pozwala na uzupełnienie obrazu sylwetki nauczyciela otrzymanego w pierwszej części badania. W ten sposób autorefleksja i samoocena stają się punktem wyjścia charakterystyki przyszłych nauczycieli.

Czy uważasz, że jesteś gotowy do tego, by być nauczycielem? Dlaczego?

Tworzenie sylwetki przyszłego polskiego germanisty rozpoczęto od określenia jego gotowości do podjęcia pracy w zawodzie. Wyniki interpretowane ilościowo wydają się mieć pozytywny wydźwięk, bo aż 63% badanych deklaruje swoją gotowość do podjęcia pracy w szkole, przy czym podkreślić należy, że gotowość nie oznacza tutaj dyspozycyjności i chęci podjęcia pracy zawodzie w określonym czasie, lecz wewnętrzne przekonanie respondenta o tym, iż jest on już do podjęcia tego zawodu przygotowany. Argumentacja wśród pozytywnie na to pytanie odpowiadających respondentów, jest bardzo jednolita. Zdecydowana większość z nich uważa, że decydujący wpływ na deklarowaną przez nich gotowość mają praktyki pedagogiczne (ich wystarczająca ilość i dobry poziom) oraz zajęcia praktyczne na uczelni. Kilka osób ocenia siebie jako „gotowych do podjęcia zawodu” ze względu na swoje zamiłowanie do nauczania i wewnętrzne przekonanie o słuszności obranej drogi. Na tym kończy się argumentacja respondentów, czy też jakakolwiek refleksja, którą dzieliliby się w związku z zadaniem pytaniem. Dziwić może jednoznaczność przekonań 63% badanych. W ich odpowiedziach nie pojawia się „wahanie”, czy też „zastanawianie się” nad odpowiedzią, nie pojawia się żaden rodzaj dyskusji z samym sobą o tym, czy „na pewno jestem” gotowy. W sytuacji tak jednoznacznych odpowiedzi na dość jednak niejednoznaczne pytanie powstaje obawa o pewne złudzenie kompetencyjności odpowiadających. Otrzymane odpowiedzi pozwalają na wniosek, że ta grupa respondentów wychodzić może z założenia, że nabycie pewnych kompetencji, wiedzy, czy też umiejętności pozwala na efektywne działania pedagogiczne. Niewątpliwie w pewnym stopniu tak jest i nie jest moim celem negowanie roli i znaczenia kompetencji, w które wyposaża kandydatów na nauczycieli uczelnia. Jednak oczywistym jest, że to wyposażenie nie jest wystarczające, by móc jednoznacznie określić się jako osobę gotową do bycia nauczycielem. Jak pisze W. Komar (2000: 158), „aby

wkroczyć w rejony sztuki pedagogicznej, nauczyciel musi opanować pewne podstawowe czynności rzemieślnicze ale sztuka polega jednak na przekraczaniu rzemieślniczości w indywidualny, niepowtarzalny, jednostkowy sposób”. Tej grupie respondentów wydaje się brakować świadomości odnośnie złożoności i niedookreśloności zawodu nauczyciela.

Być może taka świadomość jest udziałem 10% tych respondentów, którzy w swoich odpowiedziach nie udzielają jednoznacznej odpowiedzi. To osoby, które prowadzą wspomnianą wyżej dyskusję z „samym sobą” zastanawiając się w trakcie odpowiadania nad istotą pytania i odpowiedzi, co sprowadza się do namysłu nad procesem stawiania się nauczycielem. Dziękując się swoją refleksją respondenci ci dochodzą ostatecznie do wniosku, że „raczej nie są gotowi”, ale „chętnie spróbują zmierzyć się z rzeczywistością, po to by zweryfikować swoją wiedzę i przekonania”. To osoby, które za swoje credo uznają hasła „czas pokaże” i „nigdy nie będę tak naprawdę gotowa”. Myślę, że te właśnie osoby postrzegać można jako najbardziej gotowe do wykonywania zawodu nauczyciela.

Grupę osób, która w sposób eksplicytny deklaruje brak gotowości do podjęcia zawodu nauczyciela stanowi 27% badanych. Za główny powód takiej samooceny większość respondentów podaje brak doświadczenia, nieumiejętność rozwiązywania „bieżących” problemów i odpowiedniego reagowania na sytuacje konfliktowe, czyli wszystkie te umiejętności do których nabycia nieodzowna jest praktyka.

Jak myślisz, jakim będziesz nauczycielem?

W przypadku drugiego pytania 22% odpowiedzi ma charakter życzeniowy, tj. studenci posługują się sformułowaniami „mam nadzieję, że”, „chciałbym aby”, „cieszyłbym się gdyby”, „nie jestem pewien czy”, itd. Takie odpowiedzi, niezależnie od dalszego ich ciągu, pozwalają definiować formułującego je studenta, jako refleksyjnego i ostrożnego kandydata do zawodu nauczyciela. Pojawienie się niepewności, co do własnej kompetencji, może w takim przypadku świadczyć o głębokim namyśle nad sobą i swoją wiedzą. Pozostałe 78% respondentów definiuje siebie jako nauczyciela w sposób jednoznaczny, zdecydowany i pewny. W definicjach tych rysuje się przy tym wyraźna tendencja do prezentowania siebie w roli nauczyciela w zdecydowanej większości przypadków przez pryzmat tylko i wyłącznie cech charakteru, osobowości i pewnych charakterystycznych zachowaniach w określonych sytuacjach. Perspektywa dydaktyczna zdaje się mieć tutaj marginalne znaczenie. 25% badanych stwierdza, że będzie po prostu „dobrymi nauczycielami” nie opatrując tego sformułowania żadnym, szerszym komentarzem, ani nie próbując zdefiniować słowa „dobry” w kontekście bycia nauczycielem.

Dość duża grupa respondentów odpowiada na to pytanie komentując i uzasadniając swoje przekonania. Analiza tych wypowiedzi pozwala na wniosek, że najbardziej powszechną cechą wśród przyszłych polskich germanistów będzie wyrozumiałość i cierpliwość (45% wskazań). Odpowiedzi respondentów pozwalają też spodziewać się nauczycieli z „poczuciem humoru”, „otwartych na potrzeby uczniów”, „nawiązujących dobry kontakt z uczniem”, „przyjaznych”, „życzliwych”, „uśmiechniętych, dobrych, wrażliwych, pracujących z zapałem i zaangażowaniem oraz starających się aby czegoś dzieci nauczyć”. Dlaczego 95% odpowiedzi respondentów oscyluje wokół osobowościowego aspektu pracy nauczyciela? Myślę, że odpowiedzi te odzwierciedlają powszechnie panujący trend o konieczności rozwijania tzw. umiejętności „miękkich”. Kształcenie w oparciu

o eklektyczne podejście, w różnym stopniu uwzględniającym opcję humanistyczną, kognitywną i neobehawiorystyczną, studenci wydają się być przekonani, że ich wrażliwość i otwartość na ucznia, jest podstawowym albo co gorsza wystarczającym warunkiem, by stać się dobrym nauczycielem. Niezaprzeczalnym faktem jest, że warunki osobowościowe nauczyciela w bardzo dużym stopniu rzutują na to, co zrobi on ze swoją wiedzą pedagogiczną, ale nie są one na pewno jedynym wyznacznikiem skutecznej pracy dydaktycznej.

Dominującymi elementami w opisie sylwetki nauczyciela w tym punkcie badania są, jak wspomniano, cechy charakteru i uwarunkowania osobowościowe. Aspekt dydaktyczny konstituuje się z odpowiedzi 10% respondentów, którzy zamierzają „aktywizować swoich uczniów” oraz 25% wypowiedzi wyrażających przekonanie o „byciu wymagającym” wobec uczniów, ale tym samym (jak podkreśla połowa tej grupy badanych) sprawiedliwym, obiektywnym i konsekwentnym. Jedna osoba chciałaby być nauczycielem refleksyjnym. Co zaskakuje w analizie wyników tej części ankiety, to kilkanaście negatywnie zabarwionych stwierdzeń. 15% respondentów przewiduje mianowicie, że ich lekcje będą nudne, schematyczne i nieciekawe.

Jak myślisz, jak to będzie być Twoim uczniem?

Analiza odpowiedzi na kolejne pytanie potwierdza i rozszerza obraz nauczyciela wynikający z pytania drugiego. 37% badanych przewiduje, że będzie wymagająca, lecz „nie generująca stresu, zabawna, miła, uprzejma” i po raz kolejny „pełna zrozumienia i otwarta”. W odpowiedziach respondentów tu i w innych miejscach ankiety widać wyraźną tendencję do podkreślania swoich cech, powiedzieć można „dobrego człowieka”. Być może wynika to ze wspomnianej już wcześniej orientacji humanistyczno-kognitywnej i głębokiego przekonania, o konieczności bycia właśnie takim. Tu zadać można jednak pytanie, co w sytuacji gdy, ktoś nie jest stale uśmiechnięty, ani tak bardzo otwarty? A jak dodatkowo nie jest się zabawnym? Czy te „braki” wykluczają go z szeregów potencjalnych tzw. „dobrych nauczycieli”? Zastanawia fakt, dlaczego tendencja do swojego gloryfikowania takiego wzorca osobowościowego, który w kulturze masowej uchodzi za ten najbardziej pożądany, przenoszona jest przez studentów na zawód nauczyciela. Jeśli człowiek nie został wyposażony w układ genów, gwarantujący mu dobre samopoczucie i uśmiech w każdej sytuacji, lub nie nabył takich umiejętności w procesie pierwotnej socjalizacji, to czy uczelnie mogą go tego nauczyć? Odpowiedź jest oczywista. Dlaczego 15% studentów pisze, że „będzie bardzo nudno być moim uczniem, bo jestem poważny, nieśmiały, nie potrafię nawiązywać kontaktu, mam kiepskie poczucie humoru, nie umiem stwarzać przyjaznej atmosfery, ludzie nie mają do mnie szacunku, jestem zbyt cichy i mało przekonujący”. 10% twierdzi, że nikt nie będzie chciał chodzić na ich lekcje, bo nie są „przebojowi”, „uśmiechnięci” i „zabawni”. Uważam, że takie odpowiedzi pozwalają na wniosek, iż polska dydaktyka obcojęzyczna utożsamiana jest przez przyszłych dydaktyków z klimatem sztuczek kabaretowych, stawiających sobie za cel rozbawienie odbiorców i miłe spędzenie czasu.

Czego przede wszystkim chciałbyś nauczyć/ uczyć swoich uczniów?

Pewną zmianę perspektywy myślenia i postrzegania swojej zawodowej przyszłości „wymusza” na respondentach pytanie o to, czego chcieliby nauczyć swoich uczniów. Zdecydowana większość, bo 63% za swój główny cel uznaje konieczność rozwijania kompetencji komunikacyjnej uczniów. To jest odpowiedź, która może satysfakcjonować

(szczególnie w perspektywie analizy pytań wcześniejszych, gdzie aspekt dydaktyczny jest prawie niewidoczny). Rozumiejąc prymarność ukomunikatywnienia sytuacji ćwiczebnych, respondenci wydają się nie zauważać jednak żadnych innych, dydaktycznych aspektów procesu glottodydaktycznego. Zaledwie 4% badanych wymienia hasłowo: konieczność skupienia się na gramatyce i leksyce, elementach kulturowych oraz rozwijaniu umiejętności pisania. Te lapidarne odpowiedzi nie pozwalają na jakąkolwiek klasyfikację przyszłych nauczycieli, bo nie dostarczają wystarczającej ilości przewidywanych celów do realizacji. Po raz kolejny do głosu dochodzi pedagogiczno-psychologiczna perspektywa postrzegania procesu dydaktycznego przez przyszłych nauczycieli. Tendencja ta wyraża się bardzo wyraźnie w 62% odpowiedzi, gdyż taki odsetek badanych za cel swojej dydaktycznej działalności uważa konieczność rozwijania: postaw szacunku, radości uczenia się, odwagi do realizowania swoich marzeń, ciekawości świata, wiary w siebie, umiejętności współpracy, samorealizacji, odpowiedzialności za swoje czyny, pewności siebie, samodzielności czy doceniania wartości rodziny.

Scharakteryzuj krótko swoje lekcje (wizje swoich lekcji). Jakie one będą? Jak sobie je wyobrażasz? Jak je oceniasz?

Analiza piątego pytania pozwala na szersze wnioskowanie na temat koncepcji metodyczno-dydaktycznej przyszłych studentów. Tylko 10% pytanych porusza tym razem aspekty motywacyjno-psychologiczne, podkreślając jedynie konieczność wytwarzania „miłej atmosfery na zajęciach”. Pozostali skupiają się na aspektach dydaktycznych. Znamiennym jednak jest, że odpowiedzi jest relatywnie mało, są krótkie i lapidarne (w porównaniu z odpowiedziami na inne pytania). 30% respondentów chce prowadzić lekcję nastawioną na produkcję, 20% zwraca uwagę na konieczność dobrej organizacji, 10% na szybkie tempo pracy oraz wykonywanie większej ilości ćwiczeń i zadań na lekcji, celem uniknięcia zadawania zadań domowych. 5% pytanych zwraca uwagę na konieczność rozwijania autonomii, 4% chce położyć nacisk na rozwijanie wszystkich czterech sprawności. Pojedyncze osoby zamierzają „odpytywać jedną osobę na każdej lekcji”, „zapewnić dynamikę zajęć”, czy też „dać uczniowi poczucie sensu”, poprzez „zapewnienie mu bogatej oferty dydaktycznej”.

Tak jak pobrzmiewające w odpowiedziach na prawie każde inne pytanie, tak i tutaj pojawiają się sceptyczne wizje lekcji, jako „pasma nieudanych prób” czy też „monotonnych zabiegów, bez żadnych rezultatów”. Pojedyncze osoby podkreślają również mało dynamiczny charakter swoich zajęć, pracę głównie z podręcznikiem w związku z czym „schematyczną i nudną”. W sumie pojawia się 9% negatywnie nacechowanych odpowiedzi. Można więc wysunąć wniosek, że wśród respondentów jest grupa osób przekonanych o swojej niegotowości, niekompetencji czy też bezradności względem ewentualnej perspektywy pracy w zawodzie nauczyciela języka obcego.

Jak myślisz, co będzie sprawiało Ci trudność w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego? Jak myślisz, co nie będzie sprawiało Ci żadnego kłopotu w zawodzie nauczyciela języka niemieckiego?

W przypadku tych dwóch pytań, odpowiedzi respondentów oscylują zarówno wokół aspektu dydaktycznego jak i psychologiczno-pedagogicznego. Spekulując o trudnościach w zawodzie najwięcej wątpliwości i potencjalnych trudności wśród badanych ro-

dzi umiejętność „łamania stereotypów o brzydocie języka niemieckiego oraz negatywnego stosunku do języka naszych sąsiadów”. I tu wydaje się, że spekulacje na temat przewidywanych trudności są uzasadnione. Niechęć do języka niemieckiego w szkołach jest rzeczywiście zjawiskiem powszechnym. Liczne badania pokazują, że jako naród jesteśmy bardzo stereotypogenni, a stereotypowe postawy i myślenie zaszczeplamy już w najmłodszych. Negatywne opinie na temat języka niemieckiego oraz negatywny stosunek do Niemców potwierdzają również wyniki niepublikowanych jeszcze badań, które przytaczam z racji współpracy z przedstawicielami państw wyszehradzkich i prowadzenia wspólnych badań zmierzających do wydania publikacji „Quo vadis DaF”. Prowadzone przez Słowację, Czechy, Polskę i Węgry badania na temat kondycji języka niemieckiego w wybranych państwach europejskich, pokazują jednoznacznie, że w Polsce nastawienie do języka niemieckiego i Niemców jest o wiele bardziej negatywne niż w pozostałych państwach wspomnianej grupy. Z tym problemem będą niewątpliwie musieli zmierzyć się przyszli nauczyciele języka niemieckiego, bowiem brak motywacji i negatywne nastawienie do nauczanego języka jest zawsze wyzwaniem dla każdego pedagoga.

Kolejne przewidywane przez respondentów trudności to braki w zakresie umiejętności doboru zadań (13%), sprawiedliwego oceniania (12%) i wprowadzania gramatyki (25%). 10% badanych obawia się ponadto własnej „niekompetencji językowej” oraz „pracy papierkowej”. Wśród aspektów psychologiczno-motywacyjnych dają się natomiast wyodrębnić dwa główne problemy: po pierwsze, szeroko rozumiane „problemy wychowawcze” (20%) oraz bardzo konkretny problem wychowawczy – dyscyplina (ponad 50% wskazań).

Spekulując na temat „bezproblemowych aspektów” pracy nauczyciela, 35% badanych za takowe uważa „nawiązanie dobrego kontaktu z uczniami”. 29% sądzi, że żadnych problemów nie przysporzy im „aktywizowanie uczniów”. 15% pytanych jest zdania, że własna wiedza i kompetencja językowa, będzie czynnikiem ułatwiającym proces nauczania, a 13% nie spodziewa się mieć problemów z „jasnym przekazywaniem poleceń”, „indywidualizacją nauczania” (9%), „sprawdzaniem wiedzy” (9%) i „planowaniem lekcji” (8%). Ponadto 12% pytanych czuje się „osobiście zmotywowanych do pracy”, co uznają również za czynnik ułatwiający pracę. 10% respondentów cechuje duża cierpliwość, 10% konsekwencja, 8% stanowczość, 12% wie, jak wprowadzać dyscyplinę, a 9% jest otwarta na potrzeby uczniów i zgodnie z przewidywaniami ich zauważanie nie będzie stanowiło dla tej grupy respondentów żadnych trudności.

Co uznalbyś za swój największy sukces w zawodzie?

Pytanie, co respondenci uznaliby za sukces w swojej pracy dydaktycznej, pozwala na wniosek, że duża część badanych rozumie sukces bardzo wymiennie. Najwięcej przyszłych nauczycieli utożsamia go z zauważalnymi sukcesami uczniów – 40% respondentów upatruje swojego sukcesu w wygrywanych przez ich uczniów olimpiadach i konkursach. Następne 13% badanych upatruje sukcesu w „postępkach uczniów”. 24% respondentów nawiązując do słabej kondycji języka niemieckiego w Polsce, za swój sukces uznaloby zmotywowanie do nauki „zdeklarowanych” przeciwników języka niemieckiego, a dla kilku osób miarą sukcesu jest udział ich uczniów w różnorodnych przedsięwzięciach społeczno-kulturowych. Sukcesem dla kolejnych 24% procent jest „radość uczniów z lekcji” oraz „ich chętnie przychodzenie na zajęcia”. Dla 10% sukcesem jest

brak konieczności wystawiania złych ocen oraz umiejętność przekazywania wiedzy (7%). 15% badanych ceniliby sobie „szacunek, podziw i wdzięczność okazywane im ze strony uczniów”, a kilka osób „dobrą współpracę”.

Co uznałbyś za swoją największą porażkę w zawodzie?

W odpowiedzi na to pytanie krystalizują się dwie perspektywy rozumienia porażki. Za jedną z nich uznać można definiowanie porażki nauczyciela w kategoriach postrzegania procesu dydaktycznego przez ucznia. Uwzględniając tę perspektywę w analizie danych, zauważyć można, iż 35% badanych upatruje swojej porażki w „niechęci uczniów” oraz „braku ich zaangażowania w proces dydaktyczny”. 20% za porażkę uznałoby fakt, że „uczniowie nudzą się na lekcji”. Zdecydowanie więcej powodów ewentualnej porażki upatrują studenci we własnych działaniach. Tu respondenci wymieniają, że za porażkę uznałoby: konieczność wprowadzenia dyscypliny (2%), konieczność podnoszenia głosu na uczniów (2%), niedostrzeganie uczniów z problemami (6%), nieumiejętność zmotywowania ucznia do pracy (7%), wypalenie zawodowe (15%), brak umiejętności radzenia sobie z sytuacją problemową (1%), nieumiejętność radzenia sobie z hałasem (4%), skargi ze strony uczniów (5%), niezauważanie jakiegoś ucznia (1 osoba), kumoterstwo (1 osoba).

Jaką wiedzę/ które umiejętności nabyte w czasie specjalizacji nauczycielskiej uważasz za szczególnie przydatne w Twojej przyszłej pracy w zawodzie nauczyciela?

Kilka osób podkreśla za mało praktyczny wymiar zajęć na uczelni, w związku z czym pojawiają się stwierdzenia, że przedmioty te są zbędne. Analiza wypowiedzi respondentów pozwala na wniosek, iż studenci wydają się nie zdawać sobie sprawy ze znaczenia jakie dla praktyki zawodowej ma teoria, traktując ją jako zbędne, oderwane od rzeczywistości treści. Odnieść można przy tym wrażenie, że brak im umiejętności logicznego wyciągania wniosków z prezentowanej teorii i odnoszenia ich do sytuacji szkolnych. Myślę, że studentom brak krytycznego namysłu nad faktem, że większość rzeczy praktycznych wynika z określonej teorii i że teoria niejednokrotnie jest w stanie „wytłumaczyć” wiele sytuacji w klasie szkolnej i stanowi rozwiązanie dla wielu sytuacji problemowych, a nade wszystko, że teorię postrzegać należy jako szereg hipotez do zweryfikowania”. Studenci wydają się być nastawieni na otrzymywanie gotowych rozwiązań, najlepiej w postaci materiałów dydaktycznych, nadających się do natychmiastowego użycia w konkretnej klasie i na konkretnej lekcji. Nie neguję konieczności dostarczania studentom takich materiałów lecz działania te nie mogą zastąpić kształcenia krytycznego „namysłu glottodydaktycznego”, który umożliwi adekwatne działanie dydaktyczne nauczyciela do konkretnej sytuacji szkolnej (włączając w to samodzielne preparowanie materiałów glottodydaktycznych). Nie możemy kształcić nauczycieli, którzy nie potrafią przeprowadzić lekcji bez popularnych „dodatkowych kserokopii”. Te owszem są potrzebne, lecz priorytetem jest wykształcenie umiejętności samodzielnego projektowania ćwiczeń i zadań, które w rezultacie pozwolą na przeprowadzenie skutecznej lekcji.

Wyniki drugiej części badania, w której respondenci zostali poproszeni o ocenę swoich umiejętności oraz wymienienie tych, których nie posiadają, uzupełniają obraz przyszłego nauczyciela (otrzymany w wyniku analizy pierwszej części ankiety) głównie o cechy charakteru i postawy. Tylko niewielka liczba respondentów odnosi się w swoich

odповідziach rzeczywiście do „umiejętności metodycznych”, o których mowa w pytaniach. Większość badanych, jak gdyby ignorując treść pytań, koncentruje się na osobowościowym wymiarze zawodu nauczyciela. Być może taka sytuacja wynika z przekonania studentów o tym, iż dobrze rozwinięte „umiejętności miękkie” zapewniają większą skuteczność procesu glottodydaktycznego, niż dobrze przygotowany warsztat metodyczny. Możliwe jest też, że kształcenie i doskonalenie „umiejętności miękkich” postrzegane jest jako proces długofalowy i bardziej skomplikowany (być może też mniej dostępny w ramach kształcenia nauczycielskiego) niż doskonalenie warsztatu metodycznego. Obawa o niemożność rozwinięcia tych umiejętności mogłaby spowodować dającą się zaobserwować w analizie badania wysoką frekwencję występowania odpowiedzi oscylujących wokół aspektu psychologiczno-pedagogicznego na pytania o warsztat metodyczny.

Odpowiadając na pytanie pierwsze (*Wyobraź sobie komodę z szufladami jako metaforę warsztatu metodycznego. Jak wyglądałaby Twoja komoda? Do których szafek posiadasz klucze? Na wybranych (niektórych lub wszystkich) kwadratach wypisz umiejętności, które, zgodnie z Twoją samooceną, składają się obecnie na Twój warsztat metodyczny*), 80% respondentów spekuluje, że będzie miała dobry kontakt z uczniem. 30% respondentów prognozuje swoją otwartość na ucznia i jego potrzeby, 25% elastyczność oraz empatię. Prawie 20% pytanych wymienia umiejętność szybkiego reagowania na sytuacje konfliktowe i nieprzewidywalne, a 18% wskazuje na posiadanie umiejętności radzenia sobie z „sytuacjami trudnymi”. Ponadto respondenci pytani o posiadane umiejętności metodycznych, wymieniają: kulturę osobistą, brak stresu, konsekwencję, stanowczość, szacunek, zarządzanie czasem, poczucie humoru, pewność siebie, opanowanie, odporność na stres. Poza tym pojedynczy pytani podają: pomysłowość, punktualność, refleksyjność, chęć stałego rozwoju, wrażliwość na ucznia, elastyczność, konsekwencję oraz szacunek dla ucznia. W analizowanych odpowiedziach dominuje wprawdzie niezaprzeczalna koncentracja na aspektach osobowościowych, lecz wyłania się tu również perspektywa stricte metodyczna. 20% pytanych deklaruje umiejętność planowania i organizacji lekcji. 15% respondentów wymienia umiejętność uatrakcyjniania zajęć, a 10% przewiduje, iż będzie potrafiła aktywizować całą klasę do uczestnictwa w lekcji. Również 10% pytanych twierdzi, że potrafi w sposób jasny i zrozumiały dla ucznia przekazywać posiadaną wiedzę, a prawie tyle samo osób podkreśla, że posiada „dużą wiedzę merytoryczną w zakresie nauczania języka niemieckiego jako obcego”. 5% badanych w „umiejętnościach posiadanych”, wymienia: wykorzystywanie gier i zabaw w procesie dydaktycznym, pracę z filmem, reklamą i piosenką, pracę przy stacjach, a także indywidualizację procesu nauczania. Pojedyncze osoby wymieniają: sprawiedliwe ocenianie, preparowanie materiałów glottodydaktycznych, szybkie reagowanie na błędy, zastosowanie *story telling* w pracy na lekcji oraz pracę z osobami w różnym wieku.

Wśród tych nierzadko „rozproszonych” odpowiedzi, których kategoryzacja przysparza wielu trudności (czasem wręcz nie jest możliwa), wyłania się bardzo duży odsetek studentów (70%) wyrażających przekonanie o własnej umiejętności utrzymania dyscypliny w klasie. Abstrahując od braku możliwości weryfikacji tej umiejętności w sytuacji przed podjęciem pracy w szkole, zastanawia fakt tak dużego odsetka wskazań w przypadku tej odpowiedzi. Jedną z możliwych hipotez można sformułować odwołując się do

teorii faz nastawienia zawodowego zaproponowanej przez F. Fuller (1969) (por. R.I. Arends 1994: 49). Zgodnie z tą teorią, znajdujący się na początku swojej zawodowej kariery nauczyciel nastawiony jest na przetrwanie. Na tym etapie wszystkie wysiłki podejmuje w celu przetrwania i zaskarżenia sobie sympatii przełożonych oraz uczniów. Być może takie (podświadome) obawy stały się udziałem w ten sposób odpowiadających studentów.

Analiza pytania pierwszego pozwala na wniosek, iż przyszli nauczyciele pytani w sposób eksplicytny o umiejętności metodyczne, zdecydowanie chętniej piszą o uwarunkowaniach osobowościowych. Koncentracja na tym wymiarze kompetencji nauczyciela nie oznacza całkowitej eliminacji innych odpowiedzi. Jak wspomniano wyżej, niektórym respondentom nieobca jest refleksja nad własnym warsztatem metodycznym.

Wśród odpowiedzi udzielonych na drugie pytanie (*Druga komoda, to mebel, do którego nie masz kluczy. W wybranych miejscach wypisz umiejętności metodyczne, które chciałbyś zdobyć, żeby stawać się mistrzem w swoim zawodzie*), najwięcej osób (23%) wymienia brak umiejętności dyscyplinowania klasy. Widać więc bardzo wyraźnie, że problem dyscyplinowania pojawia się prawie w 100% odpowiedzi (70% jako odpowiedź na pierwsze pytanie). Może to potwierdzać postawioną wcześniej tezę, iż koncentrację na dyscyplinie uznać można za znak rozpoznawczy początkujących lub przyszłych nauczycieli.

Stosunkowo duży odsetek badanych (25%) zwraca uwagę na konieczność posiadania umiejętności pracy z uczniem dysfunkcyjnym. 5% odpowiadających twierdzi, iż nie potrafi organizować i planować zajęć oraz nie posiada umiejętności motywowania uczniów, ani też dobrego pomysłu na ciekawe lekcje. Pozostałe umiejętności oscylujące wokół wymiaru metodyczno-dydaktycznego, to wymieniane przez pojedyncze osoby: brak kreatywności, nieumiejętność pisania konspektu, przekazywania gramatyki, opracowywania autorskich scenariuszy bez podręcznika, przygotowywania testów, poprawnej pisowni na tablicy, tworzenia programów nauczania, oceniania, czy też nieumiejętność kreowania sytuacji komunikacyjnych. Oprócz wyżej wymienionych umiejętności, które można rozpatrywać jako pewne składowe warsztatu metodycznego, respondenci wymienili też szereg innych umiejętności, których poziom w mniejszym lub większym stopniu warunkowany jest długością i intensywnością doświadczenia zawodowego.

Pojawiające się w udzielanych odpowiedziach treści, podzielić można na trzy kategorie. Jedną z nich stanowią umiejętności, które nabyć można głównie w trakcie praktyki zawodowej („wiedza o dokumentacji szkoły”, „znajomość dziennika”, „kontakt z rodzicami”, czy też bardzo ogólnie formułowane przez respondentów „doświadczenie”). Również wykonywanie zawodu nauczyciela zapewnia doskonalenie i natychmiastową weryfikację umiejętności stanowiących w opisywanym badaniu grupę drugą. Zaliczyć do niej można wymieniane przez badanych: „otwarcie się na uczniów”, „zachęcanie uczniów do uczenia się języka niemieckiego”, „dostosowanie tempa pracy do możliwości uczniów”, „utrzymanie zdrowego dystansu z uczniami”, czy też „podejmowanie ryzyka na lekcji”. Pozostałe odpowiedzi sklasyfikować można jako uwarunkowania osobowościowe, podlegające treningowi i modyfikacjom w trakcie wykonywania zawodu nauczyciela. Są to: „cierpliwość”, „stanowczość”, „radzenie sobie w trudnych sytuacjach”, „radzenie sobie ze stresem”, „kreatywność”, „wytrwałość”, „pewność siebie”, „elastyczność”, „obiektywizm”, oraz „szybkie podejmowanie decyzji”.

5. Podsumowanie

Przeprowadzone badanie dało możliwość stworzenia „sylwetki polskiego germanisty”. Jest to na pewno obraz nie do końca jednoznaczny i obiektywny, chociażby z tego powodu, że powstał na bazie samooceny respondentów jednej uczelni. Jednak, mimo to, jest on zgodny z zamierzeniem badacza – celem badania było bowiem uzyskanie informacji jaki obraz siebie rysują przyszli nauczyciele u progu swojej zawodowej ścieżki w tym wybranym ośrodku dydaktyczno-naukowym.

Wyniki badania ukazują obraz nauczycieli bardzo mocno skoncentrowanych na umiejętnościach interpersonalnych, a przede wszystkim na posiadaniu dobrego kontaktu z uczniem. Nawet w pytaniach o konkretne umiejętności dydaktyczne respondenci odpowiadali odwołując się do aspektów pedagogiczno-psychologicznych. Podkreślić przy tym jednak należy, iż czasem można odnieść wrażenie, że umiejętności te wymieniane są na zasadzie hasel powtarzanych często w literaturze przedmiotu.

Analiza ankiet pozwala na wniosek, iż studenci uważają, że posiadanie takich cech osobowościowych, które w naszej kulturze uchodzą za dobre, jest również gwarantem odniesienia sukcesu w roli nauczyciela języka obcego. Zdecydowana większość studentów wydaje się ponadto charakteryzować konsumpcyjnym nastawieniem do zajęć dydaktycznych, przejawiającym się chęcią otrzymywania od prowadzących jak największej ilości gotowych, praktycznych rozwiązań, nadających się do natychmiastowego zastosowania na lekcji. Respondenci uznają wszelkie teoretyczne zajęcia za niepotrzebne na tej specjalizacji. Nie są przygotowani do traktowania teorii jako układu hipotez wymagających weryfikacji w każdym dniu ich pracy.

Mocną stroną dużej liczby respondentów wydaje się być umiejętność aktywizowania zespołu klasowego. Często jednak aktywizacja ta wydaje się być utożsamiana jedynie ze sprawianiem uczniowi przyjemności i uatrakcyjnianiem zajęć.

Tylko ponad połowa studentów zauważa i podkreśla prymarny cel zajęć językowych – rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Żaden inny aspekt z zakresu dydaktyki szczegółowej nie zarysował się wśród odpowiedzi w sposób tak wyraźny, żeby mógł być zdefiniowany jako ważny dla respondentów.

Analizując wypowiedzi studentów, sposób ich argumentowania i komentowania, odnieść można wrażenie, że umiejętność refleksji w zakresie interpretacji siebie jako nauczyciela jest niewielka.

6. Wnioski

Myślę, że wnioski mojego badania mogą być pewną wskazówką dla instytucji kształcących studentów.

Po pierwsze uważam, że należy bezwzględnie rozwijać refleksyjne postawy studentów, krytyczny namysł nad sobą jako nauczycielem jak również nad innymi elementami procesu glottodydaktycznego. Uważam, że po raz kolejny należy docenić rolę refleksji w stawaniu się „skutecznym nauczycielem” (co niejednokrotnie postulują polscy glottodydaktycy). Nie możemy przecież ostatecznie opracować profilu wiarygodnego nauczyciela. Jediną szansą jest kształtowanie w nim postawy refleksyjności, która może wpłynąć na zmianę nawyków mentalnych człowieka, który ma uczyć i wychowywać. Nie wystarczą bowiem koncepcje, które koncentrują się na zmianach roli edukatora jakby nie biorąc pod uwagę, że rola nie zmienia człowieka tylko jego grę. Nauczycielowi jako

człowiekowi potrzebna jest nowa optyka krytyczna wobec świata społecznego i kultury. I niewykluczone, że pomijanie tego faktu czyni kolejne pomysły kształcenia edukatorów tak mało skutecznymi (por. W. Komar 2000).

Należałoby przygotować studentów do korzystania z teorii. Nie chodzi tu o wpajanie uczącym się gotowych formuł pedagogicznych prowadzących do mniejszej lub większej indoktrynacji teoretycznej. Trzeba raczej pomagać w ich odkrywaniu i krytycznej analizie, trzeba nauczyć studentów traktować teorie jako zbiór hipotez, które muszą weryfikować samodzielnie, każdego dnia swojej pracy.

Ponadto, należy rozwijać świadomość przyszłych nauczycieli o niemożności definiowania zawodu nauczyciela poprzez pryzmat określonych kompetencji danych jako coś raz na zawsze. Zawód nauczyciela to ciągle rozwijanie własnej samodzielności i suwerenności w oparciu o swój własny profil kompetencyjny.

Bibliografia

- Arends, R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa.
- Fosnot, C.T./ R.S. Perry (2005), *Constructivism: A psychological theory of learning*, (w:) C. Fosnot (red.), *Constructivism. Theory, perspectives, and practice*. New York, N.Y. 8–38.
- Fuller, F. (1969), *Concerns of teachers: A developmental conceptualization*, (w:) *American Educational Research Journal* 6. 207–226.
- Komar, W. (2000), *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów*. Warszawa.
- Pachociński, R. (1994), *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*. Warszawa.
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2004), *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*. Kraków.

Źródła internetowe

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*
<http://isap.sejm.gov.pl/KeywordServlet?viewName=thasS&passName=szkolnictwo%20wy%C5%BCsze> (dostęp: 12.01.2015).

Joanna BORATYŃSKA-SUMARA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie

Specyficzne cechy wielojęzyczności indywidualnej nabywanej w kontekście szkolnym. Analiza na przykładzie studentów specjalności filologia angielska z językiem dodatkowym – język niemiecki

Abstract:

Characteristic features of individual multilingualism acquired during formal instruction. The analysis based on Polish students of English Philology learning German as an additional language

The complex phenomenon of the multilingual competence, which cannot be viewed as the sum of competences in every single language known to the speaker, not only requires a detailed analysis of its different aspects but should also be the subject of learners' reflection.

The following paper examines the outcome of a questionnaire which was a part of an empirical pilot study made among Polish students of English Philology learning German as an additional language during the academic year 2013. It is aimed to show some complexities that characterize tertiary language acquisition (TLA) in the sequential constellation English as the first (L2) and German as the second foreign language (L3) and to find out how the state of being multilingual is perceived by the learners themselves referring to the role played by English in the acquisition of German, the kind of interaction between Polish, English and German in both production and reception taking place within different language subsystems as well as the influence of multilingualism on the shaping of metalinguistic awareness. Recent concepts of multilingual language acquisition and the outcome of research focused on cross-linguistic influence in a multilingual mind have been taken as the basis for examining the learners' reflection.

Wstęp

Termin „osoba wielojęzyczna” kojarzony jest powszechnie z kontekstem socjolingwistycznym, kiedy to dana osoba przyswaja zazwyczaj już od wczesnego dzieciństwa więcej niż dwa języki, tzn. nabywa je w sposób naturalny poprzez codzienną, autentyczną komunikację z użytkownikami innych języków, czego efektem jest osiągnięcie porównywalnej, bieglej ich znajomości. Takie nabywanie języka typowe jest dla społeczeństw wielojęzycznych, posługujących się kilkoma językami na co dzień lub też społeczeństw jednojęzycznych, w których dzieci używają na co dzień dwóch lub więcej niż dwóch różnych języków – języków swoich rodziców i dodatkowo języka kraju, w którym żyją. Należy zaznaczyć, że postrzeganie wielojęzyczności wyłącznie z tej perspektywy jest skutkiem jeszcze do niedawna obowiązujących tendencji w badaniach nad wielojęzycznością.¹

¹ Z nowym spojrzeniem na zjawisko wielojęzyczności mamy do czynienia począwszy od lat dziewięćdziesiątych.

Z drugiej strony mamy dzisiaj do czynienia z innym wyobrażeniem na temat wielojęzyczności, obecnym w dyskusjach nad koniecznością wczesnego wprowadzenia nauki języków obcych w szkole i zwiększenia wymiaru godzin przeznaczonych na naukę języków obcych, będącym skutkiem promowania wielojęzyczności przez Unię Europejską. W dokumentach unijnych jest mowa o potrzebie uczenia się języków przez całe życie, o konieczności poszerzenia wachlarza nauczanych języków o języki nauczane mniej powszechnie oraz o konieczności wskazywania na korzyści wynikające z wielojęzyczności.²

Długoterminowym celem Komisji Europejskiej jest, aby każdy obywatel miał praktyczne umiejętności porozumiewania się w co najmniej dwóch językach poza ojczystym.

Komunikat Komisji Europejskiej „Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności” – podaje następującą definicję wielojęzyczności:³

Wielojęzyczność odnosi się do umiejętności danej osoby posługiwania się kilkoma językami oraz współistnienia różnych społeczności językowych na jednym obszarze geograficznym.

W dokumencie tym, termin ten jest używany w celu określenia nowego obszaru polityki Komisji, który promuje warunki sprzyjające do pełnej „ekspresji” wszystkich języków, „w których mogą pomyślnie się rozwijać nauczanie i uczenie się języków obcych”. W dokumentach unijnych termin „wielojęzyczność” odnosi się więc do osób nabywających języki obce w kontekście socjologicznym oraz w kontekście szkolnym, przy czym szczególny nacisk kładzie się na potrzebę rozwijania wielojęzyczności w kontekście szkolnym.

1. Wielojęzyczność według współczesnych koncepcji badawczych

1.1. Definicja wielojęzyczności indywidualnej

L. Aronin i B. Hufeisen (2009: 15) cytują następującą definicję osoby wielojęzycznej:

A multilingual is a person who has the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code-mixing. Different languages are used for different purposes, competence in each varying according to such factors as register, occupation, and education (T. McArthur 1992: 673).

Podobną definicję, podkreślającą umiejętność, zdolność używania kilku języków, podaje R. Franceschini (2009: 33):

The term/concept of multilingualism is to be understood as the capacity of societies, institutions, groups and individuals to engage on a regular basis in space and time with more than one language in everyday life.

W obydwu definicjach jest mowa o „umiejętności używania języków”. Pierwsza wskazuje dodatkowo na zmieniający się poziom kompetencji we wszystkich językach (w trzech lub więcej niż trzech), druga zaś na aspekt regularnego użycia tej umiejętności w życiu codziennym (w więcej niż w jednym języku). Wydaje się, że łatwiej jest policzyć, ilu języków ktoś aktualnie potrafi używać (używa), niż ile języków zna, gdyż ter-

² Na przykład w Rezolucji Rady z dn. 21 listopada 2008 r. w sprawie Europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (2008/C 320/01).

³ Cytat pochodzi z Komunikatu Komisji Europejskiej do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów z dn. 22.11.2005.

min „znajomość języków” jest bardzo płynny ze względu na to, że stopień zaawansowania w języku wzrasta oraz obniża się nieustannie. Termin „używanie języka” kojarzy się raczej z kontekstem naturalnym, jednakże „umiejętność używania języka” jest terminem bardziej ogólnym i może się odnosić do potencjalnej umiejętności używania w kontekście naturalnym, języków nabytych również w kontekście szkolnym. Z drugiej strony również w ramach kierowanej instrukcji szkolnej mamy do czynienia z regularnym używaniem języka.

Jak wynika z powyższych definicji, współcześni badacze, mówiąc o wielojęzyczności, mają na myśli „wielojęzyczność indywidualną”, która nie oznacza po prostu znajomości pewnej liczby języków przez indywidualnego użytkownika języka, lecz odnosi się do umiejętności indywidualnego użytkownika języka posługiwania się kilkoma językami. Konsekwentnie termin „wielojęzyczność” odnosi się również do procesów związanych z jej nabywaniem, zachodzących w umyśle indywidualnego użytkownika języka. O nabywaniu wielojęzyczności, jako o procesie, którego charakterystyczną cechą jest dynamizm i zmienność, mówi Ch. Kemp (2009: 19) w artykule „Defining multilingualism”:

(...) each language in the multilingual integrated system is a part of the complete system and not equivalent in representation or processing to the language of a monolingual speaker. Furthermore, because multilinguals' proficiencies in these communicative codes develop and attrite over the course of their lifetimes, testing them at one point in time gives a view of their capabilities at that time only.

Wielojęzyczność postrzegana jest przez współczesnych badaczy w ramach holistycznego modelu rozwoju wszystkich języków, języka ojczystego oraz języków dodatkowych nabywanych w różnych kontekstach, w obrębie jednego indywidualnego systemu. Charakterystyczne dla tej koncepcji wielojęzyczności jest to, że ucząc się każdego kolejnego języka, nie zaczynamy za każdym razem od zera, lecz wykorzystujemy i rozwijamy posiadaną wiedzę językową. Takie spojrzenie na wielojęzyczność nawiązuje do najnowszych badań nad funkcjonowaniem pamięci, teorii przetwarzania informacji i psycholingwistyki, mówiących o tym, że nowa wiedza tylko wtedy może zostać zapamiętana, jeżeli zostanie „zakotwiczona” w pamięci i zintegrowana z wiedzą już posiadaną; że celem nabywania kolejnych języków jest „Erweiterung des Sprachbesitzes und des Sprachlernbewusstseins” (B. Hufeisen 2003: 25), tzn. wiedza jak uczyć się efektywnie; i po trzecie, że poziom kompetencji i profil językowy (znajomość różnych poziomów dyskursu np. w zakresie języka pisanego, w zakresie określonego języka specjalistycznego itp.) w każdym z nabywanych języków, może bardzo się od siebie różnić. Odzwierciedlenie takiego spojrzenia na wielojęzyczność znajdujemy w następujących definicjach:

Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder in unterschiedlichen Diskursbereichen hat, zum Beispiel um soziale Kontakte in gesprochener Sprache aufnehmen, oder Texte lesen, oder Fachgespräche führen zu können (Y. Bertrand/ H. Christ 1990: 208).

Mehrsprachig ist eine Person, die in mehreren Sprachen die Schwelle in andere Sprachhäuser zu überschreiten gelernt hat (H. Christ 2001: 2).

Tak jak i we wcześniej cytowanych definicjach wielojęzyczności, ich autorzy dość enigmatycznie określają poziom znajomości języka, konieczny do tego, by móc zostać

zakwalifikowanym jako „osoba wielojęzyczna”. I tak definicja pierwsza mówi o „ograniczonych umiejętnościach” np. w zakresie języka mówionego, pozwalających na udaną komunikację lub np. o biernej znajomości języka, pozwalającej rozumieć teksty pisane. Autor drugiej definicji natomiast twierdzi, że o wielojęzyczności możemy mówić wtedy, gdy posiadana kompetencja w danym języku osiągnie taki poziom (próg), że stanie się punktem odniesienia dla kolejnych języków. Jak widać, autorom współczesnych koncepcji wielojęzyczności obce jest używanie terminu „near-nativeness”, jako celu rozwoju językowego w kolejnych nabywanych językach.

1.2. Dynamiczny model wielojęzyczności Herdiny i Jessner

Najbardziej kompleksowym modelem wielojęzycznego rozwoju językowego, który uwzględnia wyniki licznych badań z tej dziedziny, jest dynamiczny model wielojęzyczności (Dynamic Model of Multilingualism) P. Herdiny i U. Jessner (2002). Ten psycholingwistyczny model wielojęzyczności indywidualnej opiera się na holistycznym podejściu do kompetencji językowych wielojęzycznego użytkownika języków, którego wiedza językowa nie stanowi sumy kompetencji jednojęzycznych, w każdym z nabytych języków, ale ma charakter kompleksowy.⁴ Wskazuje on na indywidualne różnice między uczącymi się języków oraz bierze pod uwagę istnienie dynamicznych relacji między zmiennymi socjo- i psycholingwistycznymi, które kształtują proces nabywania języka. Według modelu DMM cechą charakterystyczną złożonej kompetencji językowej osoby wielojęzycznej jest jej zmienność w czasie, brak linearnego, tzn. stałego wzrostu oraz odwracalność, tzn. możliwość utraty wiedzy językowej. Aby utrzymać stabilność nabytej kompetencji językowej, konieczne jest podejmowanie wysiłku jej zachowania („language maintenance effort”), tzn. jest ona zależna od czasu i energii, jakie uczący się są w stanie przeznaczyć na nabywanie i zachowanie poszczególnych kompetencji językowych, te natomiast są zależne od potrzeb komunikacyjnych indywidualnego użytkownika języka. Takie postrzeganie rozwoju wielojęzycznego tłumaczy, dlaczego osoby np. dwujęzyczne nie osiągają takiego samego poziomu kompetencji w obydwu swoich językach, co osoby jednojęzyczne i dlaczego celem rozwoju językowego nie może być osiągnięcie ideału „near-nativeness” w każdym nowo nabywanym języku:

Monolinguals speak one language very well and bilinguals tend to speak two languages, but these somewhat less well. This might tie up with the theory of general cognitive effort suggesting, that if the effort required to master a language is split between two, it is likely to result in a reduction of the mastery of both (P. Herdina/ U. Jessner 2002: 13).

Badacze mówią tutaj o przewadze osób jednojęzycznych nad dwujęzycznymi, mając na myśli ich znacznie lepsze opanowanie jednego systemu językowego, będące efektem wkładania w jego utrzymanie całego wysiłku językowego. Z drugiej jednak strony, jak twierdzą autorzy (ibid. 2002: 129), można mówić o przewadze osób wielojęzycznych nad jednojęzycznymi, która polega na wykształceniu się u nich w procesie nabywania

⁴ Stwierdzenie to jest odwołaniem do cytatu F. Grosjeana (2008: 13–14) dotyczącego dwujęzyczności: „The bilingual is not the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The co-existence and constant interaction of two languages in the bilingual has produced a different but complete language system. (...) The bilingual is a fully competent speaker hearer; he or she has developed competencies (...) to the extent acquired by his or her needs and those of the environment”.

języków pozytywnych efektów kognitywnych wielojęzyczności, takich jak: umiejętność uczenia się języków („language learning skills”), zdolność zawiadywania posiadaną wiedzą językową („language management skills”) i umiejętność zachowania wiedzy językowej („language maintenance skills”). Dzięki temu posiadają oni umiejętność monitorowania swoich działań językowych i znacznie lepiej rozwiniętą świadomość metajęzykową.⁵

1.3. Jak liczyć języki?

Innym istotnym punktem, który należy uwzględnić analizując współczesną koncepcję wielojęzyczności, jest rozróżnienie na nabywanie pierwszego języka obcego (L2)/ języków drugich i drugiego języka obcego (L3)/ języków trzecich. Ten punkt widzenia uzasadniają J. Cenoz, B. Hufeisen i U. Jessner (2003: 2) w następujący sposób:

Research on multilingualism is more complex than research on bilingualism. Apart from all the factors and processes involved in bilingualism, it has to take into account the implications that the knowledge of more than the first language has on the acquisition of an additional language or the multiple relationships between the different linguistic systems in language comprehension and production.

Definiując pojęcia „L2”, „L3”, badacze preferują kryterium chronologii, jak na przykład B. Hufeisen (2000: 26), uzasadniając, że takie nazewnictwo jest weryfikowalne w odróżnieniu od kryteriów „częstość użycia” czy „poziom biegłości”. B. Hammarberg (2009: 4) natomiast zastanawia się, jak ponumerować języki, których uczymy się równocześnie w tym samym czasie lub których naukę przerywamy i potem wznowiamy, i wskazuje na fakt, że nie zawsze języki da się ponumerować na skali linearnej. Dlatego jako „L3” określa język aktualnie nabywany przez osobę, znającą już jeden lub więcej niż jeden język obcy „L2(s)” (ibid. 2009: 6). Wydaje się, że aby móc kogoś określić mianem osoby wielojęzycznej/ wielojęzycznego użytkownika języka, nie wystarczy policzyć języki, które ktoś kiedyś nabywał w sposób chronologiczny, ponieważ po pierwsze rzeczywiście trudno by było wyznaczyć jakiś progowy poziom posiadanej biegłości językowej, osiągnięcie którego decydowałoby o wliczaniu tego języka w czyjąś wielojęzyczność. Z drugiej strony możliwe jest, że język, którego nauczyliśmy się wiele lat temu, w którym osiągnęliśmy dość dobry poziom kompetencji, na skutek nieużywania uległ zatarciu („attrition”) i w pewnym sensie nie jest już obecny w umyśle, nie współzawodniczy z innymi językami (liczy się „current proficiency”), na etapie uczenia się był np. naszym L2, jednakże z czasem stracił ten status i „wypadł z gry”. W przypadku studentów germanistyki III roku, uczących się dodatkowo języka angielskiego w ramach lektoratu na studiach, wydaje się być naturalne, nazwać język niemiecki ich L2, a język angielski ich L3, ze względu na wyższy stopień biegłości w tym języku i znacznie większy kontakt z nim, mimo że to właśnie język angielski był chronologicznie ich pierwszym językiem obcym. Kryterium Hammarberga nie sprawdza się w tym wypadku ze względu na to, że obydwa języki są aktualnie nabywane. Zdaje się więc, że status nabywanych języków może zmieniać się w czasie wraz z nabywaniem innych języków, a liczenie języków jest kwestią arbitralną. W zależności od kontekstu badań, kryteria

⁵ O wzroście świadomości metajęzykowej pojawiającej się wraz z nabywaniem trzeciego języka mówi J. Cummins (2001).

chronologii, biegłości i użycia języków mogą się pokrywać lub nie, głównie ze względu na nielinearny, konsekwentny lub równoległy proces uczenia się języków.

1.4. Wielojęzyczność nabyta w kontekście szkolnym, jako wariant wielojęzyczności

Zgodnie ze współczesną koncepcją wielojęzyczności indywidualnej, znajomość jednego lub kilku języków obcych, nabyta w kontekście szkolnym jest wariantem wielojęzyczności, różniącym się jakościowo od wielojęzyczności nabytej w trakcie naturalnego nabywania języka. G. Neuner (2003), pisząc o wariantach wielojęzyczności w oparciu o klasyfikację F. Königs (2000) nazywa wielojęzyczność nabywaną przez jednojęzycznego użytkownika języka – który w szkole, uczestnicząc w lekcjach języka obcego, zaczyna budować swoją wielojęzyczność – „wielojęzycznością prospektywną” („prospektive Mehrsprachigkeit”). Autor pisze:

Fremdsprachenkenntnisse werden von zunächst monolingualen Lernern im schulischen Kontext in zeitlicher Abfolge nacheinander und zum Teil durch Überlagerung mehrerer Fremdsprachen, die nebeneinander unterrichtet werden, entfaltet (G. Neuner 2003: 15).

Termin ten używany jest tu w opozycji do wariantu „wielojęzyczność retrospektywna” („retrospektive Mehrsprachigkeit”), który odnosi się do wielu uczniów na świecie, dorastających w środowisku dwu-/wielojęzycznym i następnie uczących się jednego ze swoich języków w szkole, znacznie przewyższających w zakresie wiedzy i kompetencji językowej swoich kolegów oraz w opozycji do wariantu „wielojęzyczność retrospektywno-prospektywna”, gdy uczeń dorastający dwu-/wielojęzycznie, przewyższający pod względem wiedzy i umiejętności językowych swoich kolegów, rozpoczyna w szkole naukę kolejnego języka, który nie jest żadnym z języków mu znanych. Taka klasyfikacja wielojęzyczności pokazuje (dwa ostatnie warianty), że często wielojęzyczność budowana początkowo w procesie nabywania języka w kontekście naturalnym, jest rozbudowywana w procesie nabywania tego samego lub innego języka w formie nauki kierowanej. Jak widać więc, procesy te mogą zachodzić na siebie na różnych etapach życia.

1.5. Autentyczne i nieautentyczne użycie języka

Podstawowa różnica między nabywaniem języka w kontekście naturalnym oraz w kontekście nauki kierowanej, wiąże się z tym, że nabywanie języka w kontekście naturalnym następuje na skutek autentycznego użycia języka w warunkach niewymuszonej komunikacji, kiedy to język stanowi medium przekazu rzeczywistych informacji, myśli, odczuć – co sprzyja szybkiemu rozwojowi biegłości językowej (R. Ellis 1994: 561–664), chociaż, jak już wcześniej wspomniano, rzadko kiedy możliwe będzie osiągnięcie porównywalnej bardzo dobrej kompetencji w kilku językach. Tym bardziej uczenie się w procesie szkolnym nie będzie sprzyjać osiągnięciu tego celu, ze względu na wymuszony i zazwyczaj nieautentyczny charakter użycia języka. Przytaczając słowa M. Żylińskiej (2012: 104), nabywając język w trakcie autentycznej komunikacji – pod warunkiem, że kontakt z językiem jest odpowiednio długi i intensywny – nabywamy go automatycznie, nieświadomie, niejawnie, nieintencjonalnie, przy zaangażowaniu głównie

pamięci proceduralnej. Niejawna nauka jest skuteczniejsza niż kierowane i kontrolowane uczenie się, które ma charakter świadomy, intencjonalny i jawny, a jej efektem jest szybsze, bardziej spontaniczne i bezrefleksyjne użycie danej formy językowej. Zanurzenie na wystarczająco długi czas w naturalnym środowisku językowym jest zdecydowanie najbardziej optymalną formą nabywania wielojęzyczności, gdyż wymusza ono silną potrzebę komunikacji oraz gwarantuje częstą powtarzalność. Jak piszą P. Herdina i U. Jessner (2002: 106) w "Dynamic Model of Multilingualism":

Language use is primarily dependent on the communicative environment and the resulting frequency of communicative exchanges in a specific language. Every instance of use of a particular language system constitutes an activation of a particular item or items in a language system and thus functions as a memory refresher cycle for a specific language system. Language use therefore has an activating or refresher function contributing to the maintenance of a language system.

Również wyniki badań neuroobrazowania mózgu z ostatnich lat, wskazują na to, że takiego rodzaju kontakt z językiem obcym powoduje, że informacje językowe są przetwarzane przez mózg w sposób taki, jak przetwarza on język ojczysty. Jak możemy przeczytać w artykule on-line z Science Daily (28.03.2012) pt. "In Immersion Foreign Language Learning, Adults Attain, Retain Native Speaker Brain Pattern":

(...) The kind of exposure you have to the language can determine whether you achieve native-language brain processing, and that learning under immersion conditions may be more affecting in reaching this goal than typical classroom instruction.

Z drugiej strony jednak należy podkreślić, że przypisywanie kontekstowi szkolnemu wyłącznie uczenia się i zdobywania wiedzy jawnej, natomiast kontekstowi naturalnemu wyłącznie przyswajania i zdobywania wiedzy niejawnej – jakkolwiek słuszne w swoich podstawowych założeniach, nie zawsze okazuje się słuszne. B. Hufeisen wskazuje na to, że uczenie się nie może następować bez przyswajania i w związku z tym to ostatnie jest terminem nadrzędnym:

Dabei nehme ich an, dass der Aneignungsmodus Lernen einige besondere Merkmale aufweist, die den des Erwerbens nicht auszeichnen (u.a. strukturierter Input z.B. durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrpersonen, häufig metalinguistischer Art, oft geringer Input). Trotz allem sehe ich den Aneignungsmodus Erwerben als den übergeordneten an, mit dem der des Lernens eine große Schnittmenge an Merkmalen teilt. Oder anders herum formuliert: Lernen geschieht nie ohne Erwerb (B. Hufeisen 2003: 97).

Również R. Ellis (2005: 305–352) podkreśla, że wiedza świadoma i nieświadoma nieustannie ze sobą współpracują w obydwu tych procesach, a M. Paradis (2004: 35–38) wskazuje na fakt, że elementy języka nabyte podczas świadomego procesu i magazynowane w pamięci deklaratywnej, z czasem mogą stać się elementami nieświadomej pamięci proceduralnej, gdyż u podłoża obydwu procesów leżą podobne procesy psycholingwistyczne.

2. Badanie

Aby dowiedzieć się, jak sami studenci postrzegają różne aspekty swojej wielojęzyczności, takie jak: rola, jaką w akwizycji języka niemieckiego odgrywa język angielski, charakter interakcji między językiem polskim, angielskim i niemieckim w produkcji i recepcji w obrębie różnych podsystemów języka oraz wpływ wielojęzyczności na kształtowanie się świadomości metajęzykowej, przeprowadzono w 2013 r. ankietę wśród 23 studentów specjalności filologia angielska z przedmiotem głównym język angielski

i przedmiotem dodatkowym język niemiecki (PWSZ w Tarnowie) na drugim (9 osób) oraz trzecim (14 osób) roku studiów.

2.1. Uczestnicy badania

Jak wynika, z będącej pierwszą częścią ankiety, biografii językowej, większość studentów rozpoczęła naukę języka angielskiego w IV klasie szkoły podstawowej (9 lat nauki), natomiast języka niemieckiego w gimnazjum (6 lat nauki). W przypadku osób, które zaczęły się uczyć języka niemieckiego w gimnazjum lub dopiero w szkole średniej, językiem nauczonym wcześniej jako drugi język obcy, był język rosyjski. Wszyscy studenci uczyli się na I roku studiów języka łacińskiego, natomiast jeżeli chodzi o języki nowożytne nabywane poza szkołą, tylko pojedyncze osoby wymieniają inne języki obce nabywane przez krótki czas (język włoski i hiszpański). Studenci drugiego roku studiów określili swój poziom kompetencji w wiodącym języku angielskim jako B2, zaś w języku niemieckim B1. Studenci trzeciego roku studiów określili swój poziom kompetencji w wiodącym języku angielskim na B2/C1, zaś w języku niemieckim B1/B2.

Charakterystyczny dla tej specjalności jest intensywny kontakt z językiem angielskim oraz mniej intensywny kontakt z językiem niemieckim (w IV semestrze studiów: 9 godz. zajęć z PNJA + 8 godz. zajęć z przedmiotów kierunkowych prowadzonych w jęz. angielskim oraz 4 godz. zajęć z PNJN, w VI semestrze studiów 7 godz. zajęć z PNJA + 4 godz. zajęć z przedmiotów kierunkowych prowadzonych w jęz. angielskim oraz 7 godz. zajęć z PNJN i 2 godz. zajęć z przedmiotów kierunkowych prowadzonych w jęz. niemieckim). W grupie tej język angielski nazwany zostanie L2, natomiast język niemiecki L3. W przypadku grupy, którą badam – studentów filologii angielskiej, uczących się na studiach dodatkowo języka niemieckiego, kryterium chronologii pokrywa się z kryterium intensywności użycia i biegłości. Jest to typowy model szkolny, o którym mówi G. Neuner (2003: 14), w którym nauka pierwszego języka obcego nie jest zakończona w momencie wprowadzenia drugiego języka obcego, w związku z czym mamy do czynienia z równoczesnym uczeniem się dwóch języków obcych na różnych poziomach zaawansowania.

2.2. Analiza wielojęzyczności indywidualnej w badanej grupie na podstawie literatury badawczej

Zanim przedstawione zostaną wyniki badania, wydaje się celowe podjęcie próby scharakteryzowania badanej grupy w odniesieniu do wyników badań nad akwizycją języków trzecich. Szczególnie istotne wydaje się skupienie się na roli określonych czynników, mogących kształtować sposób wzajemnego oddziaływania na siebie: języka polskiego, angielskiego i niemieckiego oraz roli, jaką w akwizycji L3 odgrywa w badanej grupie świadomość metajęzykowa. Można oczekiwać, że taka analiza będzie pomocna przy interpretacji wyników ankiety.

A. Pod kątem interakcji między systemami językowymi

Istotna pod względem kompleksowości i dynamicznego charakteru kompetencji złożonej w badanej grupie jest sekwencja języków. Gdy L2 jest spokrewniony typologicznie z L3 i L1 nie jest spokrewniony z tymi językami, L2 będzie wpływał na nabywanie L3

(por. H. Ringbom 1987, 2001, J.M. Dewaele 1998, J. Cenoz 2001, De Angelis/ L. Selinker 2001, T. Odlin/ S. Jarvis 2004, G.G. De Angelis 2005). Decydujące znaczenie w takiej sekwencji języków ma również czynnik „status języka obcego” („L2 effect”), który oznacza, że jeden język obcy oddziałuje na drugi język obcy, nie zaś język ojczysty na język obcy (por. J. Cenoz 2001, G. De Angelis/ L. Selinker 2001, B. Hammarberg 2001, G. De Angelis 2005). Teza ta ma związek z wpływem czynnika „sposób i kontekst nabywania języków”, tzn. L2 i L3 nabywane są w podobny sposób podczas instrukcji szkolnej (magazynowanie w znacznym stopniu lub przez długi czas w pamięci deklaratywnej), co sprzyja występowaniu wpływów międzyjęzykowych głównie w obrębie L2 – L3, nie zaś L1 – L3 (por. J.M. Dewaele 2001, H. Ringbom 2005).

Kolejnymi czynnikami odgrywającymi bardzo istotną rolę w badanej grupie są: stopień aktywacji języka angielskiego i języka niemieckiego, wynikający z częstości jego używania (czynnik „recency of use”) oraz poziom kompetencji językowej w obydwu językach. Oznacza to w praktyce, że im dłuższy w czasie i bardziej intensywny kontakt z językiem, tym łatwiejszy dostęp do informacji leksykalnych (J.M. Dewaele 1998, S. Dentler 2000) oraz im większa różnica w poziomie biegłości między bardziej zaawansowanym L2 i mniej zaawansowanym L3, tym większy wpływ L2 na L3 (H. Ringbom 1987, S. Dentler 2000, B. Hammarberg 2001, T. Odlin/ S. Jarvis 2004). Czynniki te dodatkowo są wzmocnione przez stosunkowo niewielką różnicę w poziomie biegłości językowej studentów w języku angielskim i niemieckim (B2 i B1/B1+). Wysoki poziom aktywacji oraz poziom zaawansowania języka źródłowego (L2) sprzyja występowaniu transferu z L2 do języka docelowego (L3), gdy stopień aktywacji i poziom kompetencji w L3 jest zdecydowanie niższy, co zdaje się nie odpowiada badanej grupie. Specyfika badanej grupy polega na tym, że przy intensywnym kontakcie z językiem angielskim, kontakt z językiem niemieckim jest również dość intensywny (co znacznie różni się od typowego modelu: filologia angielska z lektorem języka niemieckiego), jednakże z drugiej strony naprzemienne użycie L2 i L3 może powodować trudności w przełączeniu się na inny kod językowy, w tym przypadku z L2 na L3 (z częściej używanego, bardziej zaawansowanego języka obcego na inny – rzadziej używany i mniej zaawansowany język obcy). Należy również zaznaczyć, że jeżeli chodzi o trudności w przełączaniu się na inny kod językowy, jak twierdzi H. Ringbom (1987: 128), znacznie trudniej jest kontrolować uczącemu się (w sensie umiejętności zarządzania językami) produkcję ustną niż produkcję pisemną, ze względu na jej spontaniczny charakter i dlatego też w produkcji ustnej pojawiają się większe problemy z dostępem leksykalnym.

B. Pod kątem wzrostu świadomości metajęzykowej

Badając czy nabywanie kolejnego języka przyczynia się do wzrostu świadomości metajęzykowej tj. do podejścia do języka w sposób świadomy, abstrakcyjny, analityczny i elastyczny, i czy daje umiejętność wykorzystania dotychczasowej wiedzy językowej, istotne wydaje się rozróżnienie na uczenie się/ przyswajanie języka i użycie języka oraz rozróżnienie: jaką rolę odgrywa częściej używany i bardziej zaawansowany język angielski w produkcji, a jaką w recepcji również dość często używanego i średniozaawansowanego języka niemieckiego. Ze względu na fakt, że mamy do czynienia z uczącymi się drugiego języka obcego, ale w głównej mierze w związku z tym, że są to studenci

neofilologii studiujący obydwa języki, można oczekiwać, że posiadają w wysokim stopniu rozwiniętą świadomość metajęzykową, która pozwala im nabywać/ uczyć się L3 w sposób bardziej efektywny. Należałoby się natomiast zastanowić, w jakim stopniu bardziej aktywny i bardziej zaawansowany język angielski studentów, wpływa na ich recepcję i produkcję w dość aktywnym i średniozaawansowanym języku niemieckim. Mając na uwadze poprawność językową, przyjmuje się, że na poziomie początkującym czy, w mniejszym stopniu, na poziomie średniozaawansowanym, podobieństwa między językami (głównie w zakresie leksyki) prowadzą do błędów w produkcji (fałszywi przyjaciele, błędna pisownia podobnych słów, kalki językowe), natomiast ułatwiają w znacznym stopniu czytanie i słuchanie ze zrozumieniem (rola kognatów, anglicyzmów i internacjonalizmów). Jednak należy podkreślić, że gdy L3 jest bardziej zaawansowany, uczący się tworzą bezpośrednie połączenia między danym leksemem w języku polskim oraz w pierwszym i drugim języku obcym, a danym konceptem w słowniku umysłowym, nie wykorzystując już w tym wypadku języka angielskiego jako „mostu” ułatwiającego dostęp do języka niemieckiego (G. Neuner/ B. Hufeisen/ A. Kursisa 2009: 29). Wydaje się jednak, że zaawansowana znajomość języka angielskiego oznacza, iż uczący się mogą odwołać się do znanych im strategii uczenia się, co ułatwia dostęp do tekstu w języku niemieckim oraz umożliwia np. pracę z tekstami o wyższym stopniu trudności. Z drugiej strony można przypuszczać, że w odniesieniu do produkcji, w badanej grupie pewne „usamodzielnienie się” języka L3, w związku z jego dość wysokim stopniem aktywacji na skutek częstego użycia i poziomu zaawansowania B1/B1+, powoduje, iż podobieństwa między językami w zakresie słownictwa i struktur gramatycznych nie będą już częstą przyczyną błędów. Należy również podkreślić, że ułatwiony dostęp do tekstu i świadomość metajęzykowa nabyta podczas uczenia się L2, powinna przekładać się na usprawnienie procesu produkcji w L3.

Zamykając rozważania teoretyczne, należy postawić pytanie, jak sami studenci określają stopień pozytywnego czy negatywnego oddziaływania języka angielskiego na ich uczenie się oraz używanie języka niemieckiego. Czy według nich intensywny kontakt z językiem angielskim, znajdującym się na poziomie dość zaawansowanym, w znacznym stopniu determinuje ich nabywanie języka niemieckiego? Czy może w ich opinii dość intensywny kontakt z językiem niemieckim, znajdującym się na poziomie średniozaawansowanym, powoduje, że nie traktują już języka angielskiego, jako punktu odniesienia w akwizycji języka niemieckiego?

2.3. Wyniki

Poniżej przedstawiam pytania z tej części ankiety wraz z odpowiedziami:⁶

1. Czy znajomość języka angielskiego (L2) na wyższym poziomie zaawansowania niż znajomość jęz. niemieckiego (L3) i większy kontakt z jęz. angielskim ułatwia czy utrudnia używanie jęz. niemieckiego w zakresie poszczególnych kompetencji?

a) W zakresie kompetencji produktywnych:

⁶ Spośród 23 ankietowanych – pojedyncze osoby nie udzieliły odpowiedzi na wszystkie pytania, dlatego też łączna ilość odpowiedzi przy każdym pytaniu jest czasem mniejsza niż 23.

	L2 ułatwia produkcję w L3	L2 utrudnia produkcję w L3	L2 nie ma wpływu na prod. w L3
W zakresie kompetencji mówienia w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (wymowa)	15	4	4
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	8	12	3
składniowego (budowa i szyk zdania)	5	17	1
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	14	8	1
W zakresie kompetencji pisania w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (ortografia)	3	15	5
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	4	16	3
składniowego (budowa i szyk zdania)	2	18	3
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	17	3	3

Tabela 1. Wpływ L2>L3 w produkcji.

Jeżeli chodzi o kompetencje produktywne, większość studentów (52,5%) twierdzi, że znajomość jęz. angielskiego ułatwia wymowę w jęz. niemieckim, natomiast powoduje utrudnienia w zakresie ortografii. Należy zwrócić uwagę na fakt, że większość studentów zauważa, że znajomość jęz. angielskiego utrudnia mówienie w jęz. niemieckim w odniesieniu do podsystemu morfologicznego (52% badanych) i składniowego (73% badanych), natomiast ułatwia w zakresie wymowy (65% badanych) i leksyki (60% badanych) oraz że znajomość jęz. angielskiego utrudnia pisanie w jęz. niemieckim w odniesieniu do ortografii (65% badanych), do podsystemu morfologicznego (69% badanych) i składniowego (78% badanych), natomiast ułatwia pisanie w zakresie leksyki (73% badanych). Tak więc zarówno w mówieniu jak i pisaniu znajomość jęz. angielskiego powoduje utrudnienia dotyczące formy i odmiany wyrazów oraz szyku zdania, natomiast ułatwia użycie leksyki.

b) W zakresie kompetencji receptywnych:

	L2 ułatwia recepcję w L3	L2 utrudnia recepcję w L3	L2 nie ma wpływu na recepcję w L3
W zakresie kompetencji czytania ze zrozumieniem w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (ortografia)	8	5	10
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	8	9	6

składniowego (budowa i szyk zdania)	4	14	5
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	17	3	3
W zakresie kompetencji słuchania ze zrozumieniem w odniesieniu do podsystemu:			
fonologicznego (wymowa)	6	14	3
morfologicznego (forma i odmiana wyrazów)	9	6	8
składniowego (budowa i szyk zdania)	5	15	3
leksykalnego (wyrazy i ich znaczenie)	11	8	4

Tabela 2. Wpływ L2>L3 w recepcji.

Jeżeli chodzi o sprawności receptywne większość studentów zauważa, że znajomość jęz. angielskiego utrudnia słuchanie w jęz. niemieckim w odniesieniu do podsystemu składniowego (60% badanych), natomiast ułatwia w odniesieniu do podsystemu leksykalnego (73% badanych) oraz utrudnia słuchanie ze zrozumieniem w jęz. niemieckim w odniesieniu do wymowy (60% badanych) i systemu składniowego (65% badanych). Jeżeli zaś chodzi o formę i odmianę wyrazów, zdania ankietowanych, co do pozytywnej lub negatywnej roli jęz. angielskiego w zakresie sprawności receptywnych są podzielone. Okazuje się zatem, że zarówno w czytaniu jak i słuchaniu znajomość jęz. angielskiego powoduje utrudnienia w zakresie budowy i szyku zdania w jęz. niemieckim.

2a). Czy źródłem błędów w jęz. niemieckim (L3), które popełnia Pani/ Pan w wyniku interferencji, jest jęz. polski (L1) czy jęz. angielski (L2)?

	źródło: język polski (L1)	źródło: język angielski (L2)
często	11	12
rzadko	9	8
nigdy	2	1

Tabela 3. Interferencja L1>L3 i L2>L3.

Około połowa ankietowanych studentów wskazuje na to, że zarówno język polski jak i język angielski są często źródłem błędów, popełnianych w języku niemieckim w wyniku interferencji, zaś około 1/3 badanych twierdzi, że zdarza się to, ale rzadko. Tylko 3 osoby są zdania, że źródłem błędów nigdy nie są inne języki.

2b). Czy źródłem błędów w jęz. angielskim (L2), które popełnia Pani/ Pan w wyniku interferencji, jest jęz. polski (L1) czy jęz. niemiecki (L3)?

	źródło: język polski (L1)	źródło: język niemiecki (L3)
często	9	3
rzadko	7	11
nigdy	6	6

Tabela 4. Interferencja $L1 > L2$ i $L2 < L3$.

Jeżeli chodzi o błędy popełniane w języku angielskim na skutek interferencji, można zauważyć, że w opozycji do wyraźnego negatywnego wpływu języka angielskiego na poprawność językową w języku niemieckim, jako częste źródło błędów nie jest wskazywany język niemiecki (tylko 15% badanych), język polski odgrywa natomiast tutaj podobną rolę, jak w przypadku interferencji $L1 > L3$. Jak więc można było oczekiwać, studenci nie stwierdzają często występującego transferu retroaktywnego z L3 do L2, aczkolwiek prawie połowa ankietowanych dostrzega jego rzadkie przejawy.

3. Czy w Pani/ Pana ocenie znajomość więcej niż jednego języka obcego przyczynia się do wzrostu świadomości metajęzykowej, tj. do podejścia do języka w sposób świadomy, abstrakcyjny, analityczny i elastyczny i dzięki temu potrafi Pan/ Pani wykorzystać zgromadzoną wiedzę językową?

Wielojęzyczność sprzyja wzrostowi świadomości metajęzykowej.		
tak	trudno powiedzieć	nie
16	7	0

Tabela 5. Wpływ wielojęzyczności na świadomość metajęzykową.

Jeżeli chodzi o zauważalne zmiany w świadomości metajęzykowej, ponad 2/3 badanych (69%) jest zdania, że znajomość więcej niż jednego języka obcego przyczynia się do jej wzrostu. Pozostałe osoby nie mają zdania na temat.

4. Czy nabywa Pani/ Pan drugi język obcy (L3) szybciej i bardziej efektywnie, niż pierwszy język obcy (L2).

Wielojęzyczność sprzyja efektywności uczenia się.		
tak	trudno powiedzieć	nie
4	12	7

Tabela 6. Wpływ wielojęzyczności na efektywność uczenia się.

Szybsze i bardziej efektywne nabywanie drugiego języka obcego w porównaniu z nabywaniem pierwszego języka obcego, dostrzega u siebie tylko ok. 1/5 (17%) studentów, a ok. 1/3 (30%) takiego efektu nie dostrzega. Około połowa badanych (52%) nie ma zdania na ten temat. Z powyższego zestawienia wynika, że chociaż w opinii stu-

dentów ich świadomość metajęzykowa rośnie, umiejętność wykorzystania dotychczasowej wiedzy językowej raczej nie przyczynia się do bardziej efektywnego uczenia się drugiego języka obcego.

5a). Proszę zaznaczyć wypowiedzi, które charakteryzują Pani/ Pana odczucia, związane z wypowiedziami ustnymi w jęz. niemieckim:

Przy wypowiedziach ustnych potrafię przełączyć się na inny kod językowy:		
z trudnością		bez trudności
20		3
Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w jęz. angielskim.	20	
Często nasuwają mi się najpierw wyrazy w jęz. angielskim.	20	

Tabela 7. Przełączenia kodu w produkcji ustnej.

Odnosnie odczuć, związanych z ustnym wypowiadaniem się w języku niemieckim, aż prawie 90% osób zaznaczyło odpowiedzi: „Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w języku angielskim” oraz „Mam trudności w odszukaniu właściwego wyrazu w pamięci, gdyż najpierw nasuwają mi się wyrazy w języku angielskim”.

5b). Proszę zaznaczyć wypowiedzi, które charakteryzują Pani/ Pana odczucia, związane z wypowiedziami pisemnymi w jęz. niemieckim.

Przy wypowiedziach pisemnych potrafię przełączyć się na inny kod językowy:		
z trudnością		bez trudności
14		9
Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w jęz. angielskim.	14	
Często nasuwają mi się najpierw wyrazy w jęz. angielskim.	12	

Tabela 8. Przełączenia kodu w produkcji pisemnej.

W odpowiedzi na pytanie, dotyczące odczuć, związanych z ustnym wypowiadaniem się w języku niemieckim, ok. 60% osób zaznaczyło odpowiedzi: „Często nasuwają mi się najpierw struktury językowe w języku angielskim”, a niewiele więcej niż połowa (52%): „Mam trudności w odszukaniu właściwego wyrazu w pamięci, gdyż najpierw nasuwają mi się wyrazy w języku angielskim”.

6. Jak rozumie Pani/Pan określenie „osoba wielojęzyczna”?

Pytanie to ma charakter otwarty. Wnioski z analizy wypowiedzi studentów zostaną przedstawione w sekcji „Wnioski”.

2.4. Wnioski do badania

Jak wskazują wyniki badania – w ocenie studentów – znajomość jęz. angielskiego ułatwia użycie leksyki w języku niemieckim, natomiast utrudnia produkcję w zakresie formy i odmiany wyrazów oraz szyku zdania. Takie postrzeganie roli języka angielskiego w akwizycji języka niemieckiego w zakresie leksyki, wydaje się być niezgodne z wynikami badań nad akwizycją L3. Współcześni badacze zgodni są co do tego, że podobieństwa wyrazów (brak wyraźnego kontrastu), wynikające z typologicznego pokrewieństwa języków, powodują błędy w produkcji. W przypadku podobieństwa systemów językowych uczący się zakładają rzekomo całkowitą zgodność, nie dostrzegając istniejących różnic semantycznych i strukturalnych (por. S. Dentler 2000: 94, G. De Angelis/ L. Selinker 2001: 55, H. Ringbom: 2001: 65). Ponadto, to właśnie system leksykalny, jako otwarty system językowy jest wyjątkowo podatny na transfer ze względu na ogromne bogactwo jednostek leksykalnych i możliwość ich kreatywnego użycia w przeciwieństwie do zamkniętych systemów języka (por. Szulc 1976: 120 i n.). Dostrzegając pozytywny wpływ jęz. angielskiego na produkcję w języku niemieckim w odniesieniu do leksyki, studenci mają zapewne na myśli to, że nie postrzegają popełniania błędów, wynikających z wpływu L2 na L3, jako dominującego aspektu tego wpływu, i że dzięki znajomości jęz. angielskiego mogą często zapłacić luki w wiedzy w języku niemieckim i osiągnąć sukces w komunikacji. Wydaje się słuszne, przytoczyć w tym miejscu pogląd S. Gass i L. Selinkera (2008: 99), którzy zauważają, że gdy uczący się popełnia błędy językowe, nie doświadcza zazwyczaj poczucia zmagania się z jakąś trudnością. Z punktu widzenia uczącego się, następstwem procesu myślowego tego rodzaju jest bardzo często właśnie forma poprawna.

Jeżeli chodzi o negatywne postrzeganie przez badanych wpływu, jaki wywiera język angielski na język niemiecki w produkcji na poziomie morfologicznym (forma i odmiana wyrazów) i syntaktycznym (szyk wyrazów), taka opinia również nie znajduje odzwierciedlenia w wynikach badań nad akwizycją L3.⁷ Błędy popełnione pod wpływem transferu z języków źródłowych, pojawiają się znacznie rzadziej na poziomie syntaktycznym, niż na poziomie leksykalnym. Takie błędy w zakresie morfologii są natomiast zjawiskiem marginalnym. Ponadto należy podkreślić, że język angielski, jako język znacznie uboższy morfologicznie od języka niemieckiego, nie wydaje się stanowić bogatego źródła błędnego przenoszenia form i reguł morfologicznych. Jako wytłumaczenie takiego poglądu badanych można rozważyć hipotezę, że postrzegają oni niuanse podsystemu składniowego i morfologicznego w jęz. niemieckim przez pryzmat języka angielskiego i traktują je w związku z tym podświadomie jako redundantne, czego efektem są skutkujące błędami językowymi uproszczenia (por. H. Ringbom 1987: 51). Możliwe jest również, że taka odpowiedź świadczy o tym, że generalnie studenci postrzegają podsystem morfologiczny i składniowy jęz. niemieckiego, jako bardzo trudny do opanowania (zautomatyzowania), i że porównując swój niższy stopień znajomości języka niemieckiego ze znacznie lepszą znajomością języka angielskiego, widzą w tym aspekcie swoją nieporadność w języku niemieckim. Należy również wziąć pod uwagę, że badani

⁷ Za każdym razem, gdy używam sformułowania „badania nad akwizycją L3”, lub określenia „współcześni badacze” w kontekście akwizycji L3, opieram się na badaniach przytoczonych w pkt. 2.2.A.

mogą odnosić określenie „forma wyrazów” (określenie to figuruje w nawiasie obok pojęcia „poziom morfologiczny, całe wyrażenie brzmi „forma i odmiana wyrazów”), zarówno do morfemów związanych, jak i swobodnych. Tymczasem współcześni badacze rozumieją wykorzystanie morfemów swobodnych języka niedocelowego w trakcie produkcji w języku docelowym, jako transfer na poziomie leksykalnym.

Jak można było oczekiwać, studenci zauważają, że znajomość języka angielskiego ułatwia czytanie ze zrozumieniem w języku niemieckim w odniesieniu do leksyki. O takim wpływie na słuchanie ze zrozumieniem mówi jednak tylko prawie połowa badanych. Wydaje się, że taka perspektywa wynika ze szczególnego charakteru procesu słuchania ze zrozumieniem, który pozwala na znacznie mniejszy stopień monitorowania (kontrolowania) inputu niż proces czytania ze zrozumieniem. Porównując wpływ L2 na L3 w produkcji i recepcji dostrzegany przez studentów, widoczne jest jednak, że znacznie mniej osób wskazuje na negatywny wpływ L2 na L3 w recepcji niż w produkcji. Wynika to zapewne z faktu, że recepcja wymaga niższego progu aktywacji języka niż produkcja (M. Paradis 2004: 28).

W odniesieniu do recepcji w L3, badani są zdania, że zarówno w czytaniu jak i słuchaniu znajomość języka angielskiego powoduje utrudnienia w zakresie budowy i szyku zdania w języku niemieckim. Takie postrzeganie wpływu znajomości języka angielskiego na recepcję w języku niemieckim wydaje się być dość zaskakujące, gdyż współcześni badacze uważają, że podobieństwa systemów językowych, w recepcji są źródłem transferu pozytywnego, tzn. wpływu o charakterze ułatwiający. Najprawdopodobniej mamy tutaj do czynienia z podobną przyczyną wskazania na trudności, występujące w tych podsystemach języka, jak w przypadku produkcji, tzn. postrzeganie przez badanych użycia języka niemieckiego na poziomie obydwu podsystemów, jako bardzo trudne.

Porównując opinie badanych, odnoszące się do roli, jaką w wielojęzyczności odgrywa świadomość metajęzykowa i wpływu znajomości jednego języka obcego na efektywność uczenia się kolejnego języka obcego, możemy zaobserwować pewną sprzeczność. W opinii studentów, wielojęzyczność przyczynia się do wzrostu świadomości metajęzykowej, ale nie wiąże się z bardziej efektywną nauką kolejnego języka. Tak jak wspomniano już wielokrotnie wcześniej, taka odpowiedź świadczy najprawdopodobniej o tym, że generalnie studenci oceniają język niemiecki (przez pryzmat języka angielskiego), jako język trudny, szczególnie w zakresie morfologii i składni i zdają sobie sprawę, że chociaż proces zdobywania wiedzy jawnej (deklaratywnej) w L3 następuje może w bardziej efektywny sposób, brakuje im wystarczająco intensywnej praktyki językowej, która oprócz wiedzy o języku potrzebna jest do wykształcenia się wiedzy proceduralnej o charakterze zautomatyzowanym (por. H. Ringbom 1987: 26). W sytuacji, gdy język angielski jest językiem wiodącym, uczący się muszą podzielić wysiłek (czas i energię) podejmowany w celu rozwijania i utrzymania kompetencji językowej na dwa języki obce (por. model DMM P. Herdina/ U. Jessner 2002). Dodatkowo ich potrzeby komunikacyjne we „wszechobecnym” języku angielskim są zdecydowanie znacznie większe niż w języku niemieckim, co nie sprzyja skutecznej nauce.

Jeżeli chodzi o odczucia badanych – związane z wypowiedziami ustnymi w języku niemieckim – prawie wszyscy obserwują u siebie trudności w przełączaniu się na inny

kod językowy, tzn. w tym wypadku z L2 na L3, zarówno pod kątem struktur językowych, jak i wyrazów. Mniej osób (więcej niż połowa) zauważa takie trudności również w produkcji pisemnej. Taka opinia badanych odzwierciedla zapewne bardziej ograniczoną umiejętność monitorowania produkcji ustnej w stosunku do produkcji pisemnej. Wydaje się oczywiste, iż u osób używających na co dzień naprzemiennie dwóch języków obcych (do tego typologicznie pokrewnych), zmuszonych do regularnego przełączania kodów językowych, obydwie te języki uaktywnione są w umyśle (oprócz języka ojczystego) i wzajemnie ze sobą współzawodniczą. Współzawodnictwo „wygrywa” zaś ten język, który używany jest dłużej, częściej lub bardziej intensywnie (por. pkt. 2.2.A).

Definiując termin „osoba wielojęzyczna”, studenci wskazują głównie na stopień znajomości języka odzwierciedlający się w tym, „jak biegle ktoś mówi” w danym języku, a nie na ogólną umiejętność używania języka na różnych poziomach dyskursu. Ilość osób, które uważają, że do wielojęzyczności potrzebna jest biegła znajomość kilku języków oraz że wystarczająca jest komunikatywna znajomość kilku języków, jest porównywalna. „Być wielojęzycznym” dla zdecydowanej większości badanych” znaczy: mówić biegle i swobodnie lub na takim poziomie zaawansowania, który wystarcza do udanej komunikacji.

3. Podsumowanie

Należy podkreślić fakt, iż w świetle badań nad wielojęzycznością indywidualną w kontekście szkolnym, należy spojrzeć na proces nabywania języków obcych w tej sekwencji w sposób znacznie bardziej kompleksowy, niż tylko w ramach ogólnej dydaktyki nauczania języków obcych i w dydaktyce nauczania uwzględnić specyficzne aspekty, będące konsekwencją różnojęzyczności uczniów i studentów. Istotne jest, aby studenci studiujący filologię angielską z dodatkowym językiem niemieckim (jak również z lektora-tem z języka niemieckiego), posiadali podstawową wiedzę dotyczącą specyfiki nabywania języków trzecich. Istotne jest, aby kiedyś w przyszłości mogli przekazać tę wiedzę swoim uczniom i w ten sposób pomagali im stawać się osobami, świadomymi konsekwencji swojej wielojęzyczności. Chodzi o to, aby zarówno studenci, jak i ich przyszli uczniowie, ucząc się kolejnego języka obcego, potrafili wykorzystać posiadaną wiedzę językową z zakresu pierwszego języka obcego oraz rozumieli na czym polega kompleksowość i dynamizm zjawiska multikompetencji.

Bibliografia

- Aronin, L./ B. Hufeisen (red.) (2009), *The Exploration of Multilingualism*. Applied Linguistics Series. Volume 6. Amsterdam/ Philadelphia.
- Bertrand, Y./ H. Christ (1990), *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht*, (w:) Neusprachliche Mitteilungen 43/4. 208–213.
- 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./ B. Hufeisen/ U. Jessner (2003), *Why Investigate the Multilingual Lexicon*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 1–9.
- Christ, H. (2001), *Wie das Postulat der Erziehung zur Mehrsprachigkeit den Fremdsprachenunterricht insgesamt verändert*. Fachverband Moderne Fremdsprachen. Landesverband Niedersachsen. Mittlungsblatt 2. 2–9.
- Cummins, J. (2001), *Instructional conditions for trilingual development*, (w:) *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4/1. 61–75.
- De Angelis, G. (2005), *Interlanguage Transfer of Function Words*, (w:) *Language Learning* 55/3. 379–414.
- De Angelis, G./ L. Selinker (2001), *Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 42–58.
- Dentler, S. (2000), *Deutsch nach Englisch – das gibt immer Krieg*, (w:) S. Dentler/ B. Hufeisen/ B. Lindemann (red.), *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen. 77–98.
- Dewaele, J.M. (1998), *Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3*, (w:) *Applied Linguistics* 19/4. 471–490.
- Dewaele, J.M. (2001), *Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 69–89.
- Ellis, R. (1994), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego.
- Ellis, R. (2005), *At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge*, (w:) *Studies of Second Language Acquisition* 27/2. 305–352.
- Franceschini, R. (2009), *The Genesis and Development of Research in Multilingualism*, (w:) L. Aronin/ B. Hufeisen (red.), *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. 27–60.
- Gass, S./ L. Selinker, (2008), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York/ London.
- Grosjean, F. (2008), *Studying Bilinguals*. Oxford/ New York.
- Hammarberg, B. (2001), *Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 21–41.
- Hammarberg, B. (red.) (2009), *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh.
- Herdina, P./ U. Jessner (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon.
- Hufeisen, B. (2000), *How do Foreign Language Learners Evaluate Various Aspects of their Multilingualism?*, (w:) S. Dentler/ B. Hufeisen/ B. Lindemann (red.), *Tertiär und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen. 23–40.
- Kemp, Ch. (2009), *Defining Multilingualism*, (w:) L. Aronin/ B. Hufeisen (red.), *The Exploration of Multilingualism. Applied Linguistics Series. Volume 6*. Amsterdam. Philadelphia. 11–16.
- Königs, F. (2000), *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit*. X Lateinamerikanischer Germanistenkongress. Caracas. 1–17.
- McArthur, T. (red.) (1992), *The Oxford Companion to the English Language*. Oxford.

- Neuner, G. (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*, (w:) B. Hufeisen/ G. Neuner, *Tertiärsprachen – Mehrsprachigkeitskonzept – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg. 13–34.
- Neuner, G./ B. Hufeisen/ A. Kursisa (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München.
- 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.
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon.
- Ringbom, H. (2001), *Lexical Transfer in L3 Production*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London. 59–68.
- Ringbom, H. (2005), *L2 Transfer in Third Language Acquisition*, (w:) B. Hufeisen/ R. Fouser (red.), *Introductory Readings in L3*. Tübingen. 771–782.
- Szulc, A. (1976), *Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*. Warszawa.
- Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

Źródła internetowe

- Hufeisen, B. (2003) *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*, (w:) N. Baumgarten/ C. Böttger/ M. Motz/ J. Probst (red.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen*. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 8 (2/3), 97–109.
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> (dostęp: 05.05.2014).
- In Immersion Foreign Language Learning, Adults Attain, Retain Native Speaker Brain Pattern:* <http://sciencedaily.pl/releases/2012/03/120328172212.htm> (dostęp: 02.05.2014).
- Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności*, Dziennik Urzędowy C 320, 16/12/2008 P. 0001 – 0003,
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0001:01:pl> (dostęp: 28.04.2014).
- Nowa strategia ramowa w sprawie wielojęzyczności*. 2005. Komunikat Komisji do Rady, Parlamentu Europejskiego, Komitetu Ekonomiczno-Społecznego oraz Komitetu Regionów. /* COM/2005/0596 końcowy */.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0596:PL:NOT> (dostęp: 28.04.2014).

Sebastian CHUDAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych. Cele i sposoby łączenia aktywności poznawczych uczniów z przeżyciami emocjonalnymi

Abstract:

Places of memory in foreign language teaching: Goals and ways of combining cognitive activities of students with emotional experiences

It is a fact that language education ought to include the teaching of culture and developing of cultural sensitivity. Intercultural competence is in our contemporary world the expected outcome in language learning and teaching. The intercultural learning paradigm is directed toward educating learners to communicate successfully with speakers from other cultures. Learners are to learn to understand those cultures, to develop empathy for the Other, and to understand others and their point of view. Intercultural learning thus requires learners to not only acquire knowledge about everyday living in other countries but also to explore their culture. Exploring culture must involve not only what is being stored in a cultural memory system of a community. It must also involve the reflection on the reasons why people store certain items or events and the reflection on their relevance for cotemporary individuals and communities. Dealing with the cultural memory could take the *places of memory* (Pierre Nora) as a starting point. Unfortunately, the textbooks rarely contain any information about them. The didactisation of that content in many cases leaves much to be desired. The aim of this paper is to discuss how to involve learners personally and actively in the process of reflection on the *places of memory*.

Wstęp

Bezspornym faktem jest, że nauczanie i uczenie się języka obcego oznacza prezentowanie przez nauczyciela i przyswajanie przez osoby uczące się wiedzy krajo- i kulturoznawczej. Potwierdza to m.in. C. Altmayer (2005: 154), który pisze w tym kontekście:

Das Erlernen einer fremden Sprache lässt sich nicht auf die Aneignung sprachlicher Kenntnisse und Teilfertigkeiten im engeren Sinn reduzieren, sondern ist mit der Aneignung fremdkultureller Inhalte und Bedeutungen aufs Engste verbunden. Dem haben sowohl der Fremdsprachenunterricht als auch die fremdsprachenbezogene Forschung in angemessener Weise Rechnung zu tragen.

Każdy nowo poznawany język jest jak okno, przez które osoba ucząca się owego języka zagląda do innego, nowego dla niej świata, w którym żyją i komunikują się ze sobą ludzie najprawdopodobniej inaczej niż ona sama postrzegający otaczający ich świat, uznający nierzadko odmienne wartości, przejawiający inne od znanych jej z własnego kręgu kulturowego zachowania nie tylko w zakresie werbalnym (np. inaczej rozumiejąc znaczenia pojedynczych jednostek leksykalnych), ale także w niewerbalnym

(np. zachowując mniejszy lub większy dystans przestrzenny, unikając dotyku lub kontaktu wzrokowego, mniej lub bardziej intensywnie gestykułując) czy też parawerbalnym (np. mówiąc bardzo głośno lub cicho). Nie da się też oddzielić nauczania języka od zdobywania wiedzy o szeroko pojętej kulturze krajów języka docelowego. Jej marginalizowanie należy uznać za błąd, gdyż stanowi ona czynnik, który niewątpliwie w bardzo silny sposób determinuje poziom kompetencji komunikacyjnej oraz kompetencji interkulturowej osób uczących się języków obcych.

Zdobycie możliwie bogatej wiedzy na temat szeroko pojętej kultury krajów, w których mówi się danym językiem, to zdecydowanie ważny cel edukacji językowej. Jego wagę podkreśla się w licznych publikacjach, m.in. w dokumencie „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht” (1990: 60–61), w którym w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka niemieckiego jako obcego mówi się o nim jako „integraler Bestandteil des Sprachunterrichts”. Znaczenie poznawania (niezależnie od poziomu biegłości językowej uczniów) nie tylko języka, ale także kultury podkreśla się również w „Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego” (Europarat 2001) i opracowanym na jego podstawie „Europejskim Portfolio Językowym”. W znajdujących się we wspomnianych dokumentach opisach poszczególnych zakresów kompetencji przeczytać można m.in., że już na poziomie biegłości językowej B2 uczeń prowadząc rozmowę z rodzimymi użytkownikami języka, nie powinien ich w sposób niezamierzony rozbawiać, irytować ani prowokować do zmiany ich naturalnego sposobu komunikowania się. Innymi słowy, oczekuje się od niego nie tylko odpowiedniej kompetencji lingwistycznej, ale także wysokiego poziomu wiedzy socjokulturowej i wrażliwości interkulturowej. Aby osiągnąć tak określony cel, osoba ucząca się musi z jednej strony niewątpliwie posiadać znaczącą wiedzę o interesującym ją obszarze kulturowym, z drugiej zaś strony pracować nad rozwojem cech takich jak otwartość, ciekawość czy też tolerancja dwuznaczności oraz stale pogłębiać refleksję na temat własnego tła kulturowego i kultury docelowej oraz innych kultur (por. J. Bolten 2007: 86). Wszystko to, a w szczególności wspomniana refleksja, ma w konsekwencji prowadzić do (lepszego) zrozumienia szeroko pojętej kultury, jej struktury głębokiej i wynikających z niej zachowań osób, z którymi wchodzi ona w różnego rodzaju interakcje, wykorzystując przy tym język docelowy.

1. Podręczniki a rozwój kompetencji uczniów

W tym kontekście należy postawić pytanie, czy materiały glottodydaktyczne używane w procesie dydaktycznym i w znacznym stopniu determinujące jego przebieg oraz wyniki – w tym obraz innych krajów, konstruowany przez każdego ucznia indywidualnie na bazie własnych doświadczeń, zdobytej wiedzy i nowych bodźców dostarczanych mu w procesie kształcenia (por. C. Badstübner-Kizik 2010: 104) – zawierają treści, które umożliwiają zrozumienie tego, co inne, dwuznaczne lub obce, i stymulują pracujących z nimi uczniów do wspomnianej refleksji na temat kultury i jej różnorodności? Jest to tym bardziej istotne, gdy weźmie się pod uwagę fakt, że w ramach zinstytucjonalizowanej edukacji językowej możliwe jest zaprezentowanie uczniom jedynie niewielkiego wycinka kultury docelowej i że to w ich gestii leży dalszy rozwój własnych kompetencji przez samodzielne poszukiwanie informacji i odkrywanie znaczenia poznawanych elementów szeroko pojętej kultury, tj. kontynuowanie procesu konstrukcji wiedzy także po

zakończeniu etapu edukacji szkolnej, w ramach której wykształcić może się co najwyżej kompetencja podstawowa (*initial competence*). W tym kontekście należy zapytać, jakiego rodzaju tematy są poruszane przez autorów materiałów glottodydaktycznych? W jaki sposób są one prezentowane? A także co należałoby zmodyfikować lub uzupełnić?

Analizując materiały glottodydaktyczne i szukając odpowiedzi na postawione powyżej pytania dojść można do wniosku, że dostępne na rynku wydawniczym i używane przez nauczycieli materiały do pewnego stopnia wspierają kształcenie w tym zakresie. Najczęściej są one jednak jedynie źródłem wiedzy faktograficznej. Prezentowany w nich obraz kultury docelowej jest raczej bardzo ogólny, wyrywkowy, uproszczony, wyidealizowany, nierzadko też zafałszowany (por. C. Altmayer 1997: 1, S. Chudak 2010, 2014) i zwykle ogranicza się do tematów z zakresu tzw. uniwersalnych doświadczeń życiowych (niem. *universelle Daseinserfahrungen*; G. Neuner/ H. Hunfeld 1993: 113) (por. U. Koreik 2009: 14). Jak pokazuje analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego (S. Chudak 2014), uczniowie znajdują w nich głównie informacje na temat geografii krajów niemieckojęzycznych (nazwy większych miast, krajów związkowych, rzek itp.), świąt i zwyczajów (Boże Narodzenie, karnawał itp.), systemu szkolnego, popularnych sportowców, piosenkarzy, zespołów muzycznych, modelek, projektantów mody (Karl Lagerfeld, Tokio Hotel, Heidi Klum, Oliver Kahn, Xavier Naidoo, Sven Hannawald, Steffi Graf, Boris Becker, Michael Schumacher), zabytków (katedra w Kolonii, Brama Brandenburska w Berlinie). Postaci, takie jak Marlene Dietrich, Johann Wolfgang Goethe, Johann Sebastian Bach czy też Albrecht Dürer, pojawiają się w prawie każdym analizowanym podręczniku (por. C. Badstübner-Kizik 2010: 106). Wszystko to omawiane jest jednak bardzo skrótowo. Stan ten trafnie opisuje używane przez M. Majjala (2007: 551) pojęcie „Stichwortlandeskunde” podkreślające hasłowość wiedzy prezentowanej uczniom w formie drobnych ciekawostek wtrącanych między jednym a drugim ćwiczeniem gramatycznym czy leksykalnym itp. Ten rodzaj wiedzy, jak krytycznie zauważa U. Koreik (2012: 1), może być pomocny co najwyżej w wygrananiu partii gry w „kraje, miasta, rzeki”. Refleksja na temat znaczenia prezentowanych zagadnień, wydarzeń i postaci dla docelowego kręgu kulturowego wydaje się być stymulowana – jeśli w ogóle – jedynie w minimalnym stopniu.

Za dobry przykład może posłużyć tutaj poruszany w praktycznie każdym podręczniku i to już na najniższych poziomach biegłości językowej temat obchodzenia przez Niemców urodzin. Polscy uczniowie z kierowanych do nich podręczników dowiadują się najczęściej, że w Niemczech obchodzi się właśnie urodziny (a nie imieniny). Repertuar treści i zadań związanych z tym tematem ogranicza się zwykle do poznania krótkiej formuły życzeń urodzinowych (najczęściej „Herzlichen Glückwunsch.../ Alles Gute zum Geburtstag!”) oraz niemieckojęzycznej adaptacji piosenki „Happy Birthday”, tj. „Zum Geburtstag viel Glück“. Oprócz faktu, że brak tu zróżnicowania (brak informacji o innych niemieckich zwyczajach i piosenkach urodzinowych, jak choćby „Hoch soll er/ sie leben...” lub „Wie schön, dass du geboren bist...” (R. Zuckowski 1981; por. S. Chudak 2007) najbardziej niepokoi to, że materiały te wydają się zupełnie nie stymulować do zadawania pytań o przyczyny i do (samodzielnego) poszukiwania odpowiedzi. I tak np. nawet studenci filologii germańskiej (około 300 osób, uczestnicy prowadzo-

nych przeze mnie w ostatnich latach w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu zajęć, w tym seminariów magisterskich, licencjackich i specjalizacyjnych, w ramach których omawiany jest także temat „Landeskundevermittlung”), tj. osoby, które z całą pewnością na którymś z etapów swojej edukacji językowej omawiały ten temat, nierzadko mające też kontakty z przedstawicielami kultury docelowej i wydawałyby się potencjalnie zainteresowane poznaniem i zrozumieniem kultury krajów niemieckojęzycznych, w zdecydowanej większości przypadków nie znają odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego w Niemczech obchodzone są właśnie urodziny. Co ciekawe nie potrafią też wyjaśnić genezy zwyczaju świętowania w Polsce imienin, co może świadczyć o niskim poziomie ich refleksji na temat własnego tła kulturowego i być interpretowane – obok braku odpowiednich bodźców w podręcznikach – jako jedna z przyczyn braku lub niskiego poziomu refleksji na temat kultury docelowej.

Podsumowując można zaryzykować tezę, że rozwój wspomnianej wyżej kompetencji socjolingwistycznej i interkulturowej stymulowany jest przez używane w procesie dydaktycznym materiały w sposób niedostateczny. Uczniom prezentowane są wprawdzie pewne informacje o szeroko pojętej kulturze docelowej (w tym o historii, malarstwie, muzyce, literaturze). Nie wskazuje się przy tym jednak raczej na to, co jest w kontaktach z przedstawicielami innej kultury potencjalnie konfliktogenne, co może być przyczyną tzw. *Critical Incidents*, jak np. *Hot Spots*, *Hot Words* czy też *Key Words* (por. H.J. Heringer 2004: 162–180, G.G. Hiller 2007: 44–47, S. Wolting/ M. Wolting 2011: 139–140, S. Chudak 2013: 148). Nie mówi się też prawie nic o tematach, które są istotne w kontekście poznania i zrozumienia tego, co stanowi podstawę tożsamości osób wywodzących się z docelowego kręgu kulturowego, co wpływa na ich postrzeganie świata, na ich sposób myślenia, na ich zachowania itd. Do takich tematów należą niewątpliwie tematy historyczne, w tym tzw. miejsca pamięci.

Miejsca pamięci (fr. *lieux de memoire*/ niem. *Erinnerungsorte*), za których prekursora uznawany jest P. Nora (2001), definiowane są jako zinstytucjonalizowane formy zbiorowych wspomnień przeszłości i są osadzone w tradycji badań nad społecznymi ramami pamięci zbiorowej Mauricea Halbwachsa (por. K. Schmidt/ S. Schmidt 2007b: 421–422, A. Szpocinski 2008). Pod pojęciem tym, rozumie się nie tylko miejsca w sensie geograficznym, ale także postaci mityczne, instytucje, dzieła sztuki itp. E. François i H. Schulze (2001b: 18) definiują je jako „langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Übligkeiten eingebunden sind”. Miejsca te mają – jak podkreślają m.in. S. Wolting i M. Wolting (2011: 138) – „eine besonders aufgeladene symbolische Bedeutung, die für die jeweilige Gruppe eine identitätsstiftende Bedeutung hat“. Związane z nimi wspomnienia porównywane są przez K. Schmidt i S. Schmidt (2007b: 421–422) do pomostu łączącego przeszłość z współczesnością i przyszłością, są czynnikiem wpływającym na indywidualne i kolektywne poczucie tożsamości: „Erinnerungen haben (...) die Funktion, eine Brücke von der Vergangenheit in die Gegenwart und möglicherweise in die Zukunft zu schlagen. (...) Erinnerungen dienen der individuellen und kollektiven Sinnstiftung, indem sie Identität und Kontinuität schaffen“.

2. Dydaktyka historii a dydaktyka języków obcych

Postulat włączania treści historycznych do repertuaru tematów poruszanych na lekcjach języków obcych pojawia się już stosunków dawno, m.in. we wspomnianych wyżej „ABCD-Thesen...” (1990: 61). W dokumencie tym podkreśla się fakt, iż wiedza krajowej kulturoznawcza to także wiedza o tym, w jaki sposób wydarzenia, procesy czy też postaci historyczne wpływają na teraźniejszość:

Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Texte sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst.

Głównym celem nie jest tu zatem wyposażenie uczniów w wiedzę faktograficzną, ale raczej wykształcenie umiejętności analizowania i wyciągania wniosków, tj. wszystkiego tego, co jest także celem lekcji historii i na co wskazuje m.in. H. Winkler (2011):

Ja, nicht die Anhäufung von Wissen ist das, was wir den Studierenden vermitteln sollten, sondern die Erkenntnis von Zusammenhängen, die Fähigkeit, einzelne Erscheinungen in einen größeren Kontext einzuordnen. Das setzt in allererster Linie Problemverständnis voraus, die Fähigkeit, nach Motiven, Handlungsspielräumen und Alternativen der Akteure zu fragen. Das ist die Grundlage jedes historischen Urteils. Das – glaube ich – ist ein Zugang zur Geschichte, der uns auch offen macht für die Herausforderungen der Gegenwart.

Powyższa wypowiedź dotyczy wprawdzie osób studiujących historię. Jest ona jednak niewątpliwie aktualna także dla dydaktyków języków obcych, ponieważ osiągnięcie wymienianych tu celów jest warunkiem (lepszego) zrozumienia kultury docelowej i rozwoju wspomnianych wyżej kompetencji.

Konieczna jest oczywiście refleksja nad tym, jakie tematy historyczne należałoby omawiać na lekcjach języków obcych. Oczywiście jest, że nie można myśleć tu o prezentacji całości historii docelowego kręgu kulturowego, a zamiast tego należy ograniczyć się np. do wydarzeń szczególnie ważnych, punktów zwrotnych itp. (por. U. Koroik 2012: 5). Niewątpliwie należy kierować się tu kryterium poziomu biegłości językowej, zainteresowań i potrzeb uczniów oraz – na co wskazuje M. Maijala (2006: 28) – stanem ich wiedzy i świadomości historycznej („Geschichtsbewusstsein”). Z drugiej jednak strony dokonując wyboru trzeba brać pod uwagę aktualność i poziom drażliwości tematów łączących kulturę docelową z tą, z której wywodzą się uczniowie. W kontekście polsko-niemieckim warto zatem zwrócić uwagę np. na publikację „Polsko-niemieckie miejsca pamięci” (R. Traba/ H.H. Hahn 2012).

Ponadto warto też zastanowić się nad doбором materiałów dydaktycznych (zarówno wizualnych, jak i audialnych czy audiowizualnych) i technik pracy, które powinny aktywizować uczniów, jak np. analiza tekstów źródłowych (w tym oryginalnych dokumentów, (auto)biografii, pamiętników), samodzielne poszukiwanie informacji, inscenizacje, wycieczki do miejsc związanych z omawianymi wydarzeniami historycznymi, tj. wszystko to, co należy lub powinno należeć do repertuaru form pracy na lekcjach historii (por. J. Maternicki/ Cz. Majorek/ A. Suchoński 1994, U. Kocka 2013: 360–363). Nauka historii w kontekście nauki języka obcego nie powinna opierać się tylko na prezentowaniu faktów historycznych. Niestety obecnie taki sposób prezentacji treści historycznych jest – co konstatuje m.in. M. Maijala (2004: 345) – sposobem zdecydowanie dominującym.

3. Czy poznawaniu historii muszą towarzyszyć przeżycia i emocje?

Jedną z głównych zasad pracy na lekcji powinno być także wzbudzenie pozytywnych emocji u uczniów. Wskazywali na to już autorzy „ABCD-Thesen...” (1990: 61): „Bei den Lernenden sollen Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden”. Rolę emocji w procesie poznawania historii podkreśla się także w publikacjach z zakresu dydaktyki historii. W klasycznej już monografii J. Maternickiego, Cz. Majorka i A. Suchońskiego (1994) przeczytać można np., że „do ucznia trzeba ‘przemawiać’ faktami poruszającymi wyobraźnię i wywołującymi pożądane napięcie emocjonalne” (ibid. 1994: 71), a „historię opanowuje się nie tylko umysłem, ale także mniej lub bardziej głęboko przeżywa” (ibid. 1994: 86), zaś „przeżycia są (...) podstawą przekonań, które z kolei warunkują formowanie się idei, wpływają motywacyjnie na procesy woli, a przez to stają się istotnym czynnikiem postępowania i działania” (ibid. 1994: 248). Autorzy postulują „stosowanie takich metod, które sprzyjałyby równoczesnemu uczeniu się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie” (ibid. 1994: 242) i zwracają uwagę na to, że odkrywanie odgrywa tu kluczową rolę, gdyż jest „równocześnie przyswajaniem, jest także przeżywaniem, a zwłaszcza działaniem, ponieważ stanowi zespół czynności aktywizujących ucznia nie tylko (...) w sferze intelektualnej” (ibid. 1994: 245). Obok wykorzystywania w procesie poznawania historii tzw. „historii oralnej” (ibid. 1994: 77) lub przeprowadzania lekcji w muzeach (ibid. 1994: 247) J. Maternicki, Cz. Majorek i A. Suchoński (1994) wymieniają szereg środków dydaktycznych, które uznają za szczególnie aktywizujące i dające możliwość przeżywania faktów i wypracowywania do nich stosunku emocjonalnego: obok tekstów historycznych (w tym tekstów źródłowych, literatury pamiętnikarskiej i popularnonaukowej) także środki symboliczne (mapy, szkice itp.), środki obrazowe (ilustracje) oraz środki audiowizualne (w tym programy telewizyjne oraz filmy dokumentalne, dydaktyczne i fabularne) (ibid. 1994: 427–433).

Znaczenie indywidualnych przeżyć dla inicjowania i wzmacniania zainteresowania tematyką historyczną, szczególnie zaś miejscami pamięci, potwierdza także U. Kocka (2013: 356–357), która wspomina własne doświadczenia związane z opuszczonym w dzieciństwie domem rodzinnym i swoim początkowym brakiem zainteresowania tym okresem historii rodzinnej. Jej nastawienie zmieniło się jednak znacząco, kiedy po wielu latach odwiedziła owe miejsce. Moment ten był nacechowany silnymi emocjami, a szczególne znaczenie odegrało spotkanie z jego nowymi mieszkańcami i odzyskanie tabliczki z nazwiskiem, która wisiała kiedyś na drzwiach wejściowych. Autorka podkreśla jednak, że jakkolwiek przeżycie tego rodzaju („Erinnerungserlebnis”) i towarzyszące mu emocje są bardzo ważne, to jednak wielkie znaczenie ma następująca później praca („historisches Lernen”), której celem jest pogłębienie wiedzy i zrozumienie wydarzeń będących przedmiotem subiektywnego i emocjonalnego przeżycia:

Das Gefühl von Rührung, von emotionalem Überwältigtsein im positiven, wie im negativen Sinn wäre bald vergessen oder für Missdeutungen offen, auf jeden Fall nicht immer reproduzierbar, wenn an diese Erlebnisse nicht historisches Lernen anknüpfen würde. (...) Offensichtlich gehen von Erinnerungserlebnissen Motivationen aus, weiter nachzufragen und über das Erlebnis hinaus zu lernen. (...) Dieses Erlebnis wird zwar in meiner Erinnerung bleiben, doch bald verblässen und bedeutungslos werden, wenn ich nicht nach dem historischen Kontext Frage. (...) Subjektive und emotionale Erinnerungen müssen mit Lernen verbunden werden, wenn sie nicht in Bedeutungslosigkeit und baldigem Vergessen versinken sollen (U. Kocka *ibid.*).

4. Miejsca pamięci w nauczaniu języków obcych

Miejsca pamięci, jeśli pojawiają się wśród tematów poruszanych w podręcznikach, traktowane są podobnie jak inne treści krajo- i kulturoznawcze, tj. hasłowo, bardzo ogólnikowo (por. T. Lis 2012: 445–446). Uczniowie informowani są zatem np., że J.W. Goethe to poeta niemiecki... O tym, jak wielowymiarowe jest jego znaczenie dla niemieckiego kręgu kulturowego (por. D. Borchmeyer 2001, G. Bollenbeck 2001, G. Mattenklott 2001) nie dowiadują się praktycznie nic. Podobnie rzecz ma się z innymi miejscami pamięci, np. z zamkiem Neuschwanstein, który zobaczyć można na ilustracjach w wielu podręcznikach. O jego historii, „bajkowym”/ „szalonym” królu Ludwiku II Wittelsbachu ani tym bardziej o znaczeniu symbolicznym tego miejsca (por. C. Clemens 2001) nie dowiemy się z nich jednak praktycznie niczego. Podobnie rzecz ma się z pozostałymi z listy ponad 120 miejsc pamięci opisanych w publikacji „Deutsche Erinnerungsorte” (E. François/ H. Schulze 2001a) i innych podobnych publikacjach (por. H. Caspar 2008, M. Sabrow 2009). Głównym problemem jest to, że nawet jeśli któreś z miejsc pamięci jest wspomniane przez autorów danego podręcznika, to nie tylko brakuje pogłębienia tej tematyki ale i przeżyć oraz doświadczeń sprzyjających wytworzeniu emocji, które byłyby bodźcem do dalszego poszukiwania, badania, analizowania itp. W odniesieniu do zawartych w podręcznikach elementów wizualnych i akustycznych konstatuje to również C. Badstübner-Kizik (2010: 106) i to nie tylko w odniesieniu do używanych w polskich szkołach podręczników do nauki języka niemieckiego, ale także do języka polskiego, historii, muzyki i plastyki:

Im Hinblick auf (...) Informationen über die deutschsprachigen Länder steht Fülle vor Intensität, sie werden präsentiert und erklärt, aber nicht erlebt. (...) Selbstbestimmtes Fragen, Suchen, Vergleichen, Auswerten und Zusammenstellen verstreuter und disparater Informationen spielen kaum eine Rolle. Dominierend ist das Gefühl der Fremdheit und die Überzeugung, dass die in der Schule vermittelten visuellen und akustischen Begegnungen mit den deutschsprachigen Ländern nichts mit den eigenen Interessen, Gewohnheiten und Gefühlen zu tun haben.

Tym samym podręczniki w niewystarczającym stopniu przyczyniają się do realizacji podstawowego celu kształcenia w zakresie wiedzy krajo- i kulturoznawczej, tj. uwrażliwiania (niem. *Sensibilisierung*) uczniów na inność/ specyfikę kulturową osób posługujących się językiem docelowym jako ojczystym (por. „ABCD-Thesen...” 1990: 60) i uświadamiania im potencjalnych przyczyn konfliktów w kontaktach interkulturowych. Wątpliwe wydaje się też to, że stymulują one ciekawość pracujących z nimi osób i że kształtują postawę „badacza kultury”, niezbędną do tego, aby również po zakończeniu edukacji szkolnej osoby te samodzielnie pracowały nad dalszym rozwojem zdobytych już kompetencji.

Pojawiają się oczywiście także podręczniki, które w porównaniu do pozostałej oferty podręcznikowej zawierają interesujące i nowatorskie propozycje dydaktyczne. Jest ich jednak niewiele, a ich jakość z pewnością mogłaby być lepsza. Za przykład posłużyć może tu podręcznik „Rundum. Einblicke in die deutschsprachige Kultur” (I. Faigle 2005), w którym w rozdziale poświęconym historii Niemiec poruszony został wątek Muru Berlińskiego (str. 96–97). W odróżnieniu od innych treści historycznych autorka podręcznika nie ograniczyła się tu wyłącznie do podania faktów. Dobór ilustracji (m.in. fotografii P. Leibniga z 15.08.1961 r.) i fragmenty wspomnień Conrada Schumanna, mlijanta, który jest jednym z najbardziej znanych uciekinierów z NRD, mają – jak można

przypuszczać – większy potencjał do stymulowania refleksji uczniów niż sformułowane w łańcuchu encyklopedycznym stylu notatki o ważnych wydarzeniach historycznych i zadania leksykalno-gramatyczne, które znajdziemy np. w podręczniku „Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene” (A. Köker i in. 2004: 42–49).

Szczególnie wyróżniającym się przykładem jest publikacja pt. „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht” (K. Schmidt/ S. Schmidt 2007a), której autorki jako pierwsze podjęły próbę opracowania tekstów i zadań przeznaczonych dla uczniów o poziomie biegłości językowej od B1 do C1. Innowacyjność tego podręcznika polega na tym, że „zdydaktyzowane miejsca pamięci pojawiają się na lekcji języka niemieckiego właśnie jako miejsca pamięci, dzięki czemu samo pojęcie miejsc pamięci zostaje wprowadzone do praktyki dydaktycznej” (T. Lis 2012: 446, por. U. Koreik 2012: 6). Zbiór oferowanych tu materiałów jest na tyle bogaty, że pozwala na stosunkowo głęboką analizę znaczenia omawianych miejsc (w tym przypadku jedynie miejsc pamięci w sensie miejsc geograficznych: „topografisch fixierbare Orte” (M. Kaluza/ K. Schmidt/ S. Schmidt 2009: 592)). Jest ona oczywiście do pewnego stopnia ograniczona (m.in. przez możliwości językowe uczniów lub ramy czasowe), jednak o wiele intensywniejsza niż w przypadku wszystkich innych dostępnych obecnie podręczników. Problemem pozostaje tu jednak nadal kwestia przeżyć i emocji, o których znaczeniu wspominają także K. Schmidt i S. Schmidt (2007b: 423): „Erinnerung ist per se mehrkanalig: wir erinnern uns an Erlebnisse, an Bilder, Geräusche, Gerüche, Emotionen, Berührungen. Die Komplexität des Erinnerungsvorgangs fordert und erfordert mediale Vielfältigkeit in der Materialauswahl, -bearbeitung und -präsentation“. Poddając analizie opracowany przez autorki materiał dydaktyczny, można odnieść wrażenie, że nie osiągnęły one optimum w zakresie stymulowania emocji i przeżyć. Jedynie w kontekście jednego z miejsc pamięci, tj. Muru Berlińskiego, pojawiają się tu w formie nagrań dźwiękowych ciekawe relacje świadków wydarzeń z lat jego powstania i istnienia. Dobór i jakość materiału ilustracyjnego mogłyby być zdecydowanie lepsze. Niewątpliwie jednak opracowany przez nie materiał dydaktyczny to krok w dobrą stronę.

5. Film w dydaktyce miejsc pamięci

Szukając sposobów intensyfikacji przeżyć i emocji nie sposób nie wspomnieć o materiałach audiowizualnych. Na ich potencjał wskazywali już ponad ćwierć wieku temu we wspomnianej już pracy J. Maternicki, Cz. Majorek i A. Suchoński (1994: 432–433):

(...) filmy o tematyce historycznej niezależnie od rodzaju wywierają poważny wpływ na wzrost zainteresowania przeszłością. Kształtując prawidłowe wyobrażenia, film ułatwia pracę nad wprowadzeniem i wzbogaceniem pojęć historycznych, pomaga w dostrzeganiu związków pomiędzy faktami (...). Film przybliża klimat epoki i tło historyczne omawianych wydarzeń, skutecznie pomaga w utrwalaniu wiedzy historycznej (...).

O pracy z materiałem filmowym wspomina także U. Koreik (2012: 11), który dostrzegając jego potencjał, ostrzega jednocześnie przed pewnymi niebezpieczeństwami: „Filmmaterial entwickelt im Unterricht sehr leicht eine Eigendynamik und ist, auch wenn heutzutage alle Lerner über sehr viel Filmseherfahrung verfügen, aufgrund der Komplexität, die Lernern in der Regel nicht bewusst ist, am schwierigsten zu bearbeiten“. Ostatecznie jednak wyraża pogląd, że tego rodzaju praca jest dobrym uzupełnieniem

niem zadań przeprowadzanych w oparciu o tekst, gdyż daje uczniom możliwość poznania innych niż ich własne lub prezentowane w podręcznikach interpretacji tematów historycznych.

Także B. Schmenk i J. Hamann (2007: 385–390) dostrzegają korzyści wynikające z zastosowania materiałów filmowych w procesie odkrywania przez uczniów znaczenia miejsc pamięci. Odnosząc się do faktu zmienności i dynamiki ich znaczenia, który podkreślają E. François i H. Schulze (2001b: 18), B. Schmenk i J. Hamann wskazują na to, że oglądanie i analiza filmów poruszających tematy historyczne może być pomocne w zrozumieniu tego, jakie znaczenie dane miejsce pamięci ma dla współcześnie żyjących ludzi. Immanentną cechą filmów fabularnych jest wprawdzie to, że prezentowany w nich obraz jest subiektywną wizją autora scenariusza, reżysera lub innych osób zaangażowanych w proces produkcji i nie zawsze w stu procentach odpowiada ona faktom historycznym. Niemniej jednak można założyć, że sposób postrzegania prezentowanego wydarzenia przez twórców filmu odpowiada w dużej mierze ocenom, poglądom i emocjom wywoływanym przez ów temat wśród osób wywodzących się z tego samego kręgu kulturowego. Podając za przykład Mur Berliński i film „Good bye Lenin!” (reż. Wolfgang Becker 2003) B. Schmenk i J. Hamann (2007: 387–388) formułują tezę, że film fabularny (w tym przypadku komedia) może być silnym bodźcem do refleksji nad znaczeniem miejsc pamięci:

The movie ‘Good bye Lenin!’ (...) illustrates this kind of focus on memory par excellence. Unlike most films and documentaries on the fall of the Berlin Wall and German unification, ‘Good bye Lenin!’ tackles this vast chapter on German/ European cultural and sociopolitical history in a humorous manner. Indeed, the film enables viewers to think more deeply about history, memory, and truth than perhaps one normally would precisely because it is not a historical documentary full of seemingly, objective, sequential, and distant facts, but rather a self-conscious construct with engaging fictional characters, numerous visual ambiguities, and entertaining and perhaps ever more absurd scenarios whose focus is the cultural fabrication of (a personal) and (collective) memory.

6. Wnioski

Podsumowując można powiedzieć, że jeżeli celem edukacji językowej ma być rozwijanie kompetencji (inter)kulturowej uczniów, tj. także wiedzy socjokulturowej i wrażliwości interkulturowej, umiejętności analizowania i konstruowania wiedzy na temat różnych kultur (w tym szeroko pojętej kultury docelowej), to konieczne jest poruszanie w procesie kształcenia tematyki historycznej, w tym także miejsc pamięci. Podkreślić należy jednakże, że celem nie jest tu nauka historii rozumiana jako pamięciowe opanowywanie nazwisk, faktów, dat itp., ale raczej rozwijanie umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, wyciągania wniosków i rozwijania na tej podstawie strategii pomocnych w kontaktach z przedstawicielami innych kultur.

Proces konstrukcji wiedzy musi być jednak odpowiednio zainicjowany i stymulowany. Przydatne będą tu z pewnością zróżnicowane formy pracy, w tym przede wszystkim takie, które są aktywizujące i skierowane na działanie, jak praca metodą projektu, samodzielne poszukiwanie informacji, dokumentowanie itp. Celem wszystkich tych działań jest dostarczenie osobom uczącym się przeżyć i wzbudzenie emocjonalnego stosunku do poznawanych treści („Erinnerungserlebnis”), które będą bodźcem do dalszych samodzielnych aktywności poznawczych.

Impulsem takim może być oczywiście także film (niekoniecznie dokumentalny, ale również – mimo wszystkich związanych z tym gatunkiem niebezpieczeństw – film fabularny). Odpowiadać będzie to potrzebom uczniów, którzy żyją w „omnimedialnej rzeczywistości” (C. Badstübner-Kizik 2013: 44), co nie pozostaje bez wpływu na sposoby przyswajania sobie przez nich informacji (por. S. Chudak 2013: 16–18). Celowym wydaje się zatem prowadzenie dalszych badań nad zastosowaniem filmów w opisanym powyżej kontekście. Szczególnie wartościowe zaś byłoby opracowanie katalogu filmów, które w połączeniu z odpowiednią dydaktyzacją mogłyby być wykorzystane na lekcjach i poza kontekstem lekcyjnym jako element autonomicznego doskonalenia przez uczniów ich kompetencji.

Bibliografia

- Altmayer, C. (1997), *Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2/2 (http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_2/beitrag/almayer3.htm) (dostęp: 8.04.2014).
- Altmayer, C. (2005), *Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 3. 154–159.
- Badstübner-Kizik, C. (2010), *Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen*, (w:) Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15/2. 99–112 (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>) (dostęp: 4.04.2014).
- Badstübner-Kizik, C. (2013), *Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen*, (w:) S. Chudak (red.), *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt am Main. 33–46.
- Bollenbeck, G. (2001), *Weimar*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte I*. München. 207–224.
- Bolten, J. (2007), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt.
- Borchmeyer, D. (2001), *Goethe*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte I*. München. 187–206.
- Caspar, H. (2008), *Erinnerungsorte in Berlin: Führer zu Schauplätzen deutscher Geschichte*. Petersberg.
- Chudak, S. (2007), *Wir feiern Geburtstag... czyli propozycja lekcji poświęconych zwyczajom urodzinowym*, (w:) *Nauczaj lepiej – język niemiecki* 4. Warszawa. 4–15.
- Chudak, S. (2010), *Lehrwerk... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen*, (w:) T. Welke/ R. Faistauer (red.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien. 61–83.
- Chudak, S. (2013), *Körpersprache als Fremdsprache? Nonverbale Aspekte der Kommunikation als Gegenstand der Reflexion im kulturkontrastiv ausgerichteten Unterricht DaF im polnischen Kontext*, (w:) A. Moosmüller/ I. Waibel (red.), *Wissenschaftsmobilität und Interkulturelle Kommunikation im deutsch-polnisch-tschechischen akademischen Kontext*. Marburg. 144–157.

- Chudak, S. (2014), *Zum Deutschlandbild in polnischen DaF-Lehrwerken nach der Wende*, (w:) E. Tichy/ V. Ilse (red.), *Deutsch in Mittelosteuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerausbildung, DaF-Lehrwerke und DaF-Unterricht*. Frankfurt am Main. 83–98.
- Clemens, C. (2001), *Neuschwanstein*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte III*. München. 422–435.
- Europarat, Rat Für Kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin i. in.
- Fachverband Moderne Fremdsprachen/ Goethe Institut (1990), *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht*, (w:) Fremdsprache Deutsch 3. 60–61.
- Faigle, I. (2005), *Rundum. Einblicke in die deutschsprachige Kultur*. Barcelona i in.
- François, E./ H. Schulze (red.) (2001a), *Deutsche Erinnerungsorte I-III*. München.
- François, E./ H. Schulze (2001b), *Einleitung*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte I-III*. München. 9–24.
- Heringer, H.J. (2004), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen.
- Hiller, G.G. (2007), *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität-Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents*. Frankfurt am Main/ London.
- Kaluza, M./ K. Schmidt/ S. Schmidt (2009), *Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) A. Hunstiger/ U. Koreik (red.), *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt*. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 78. Göttingen. 591–598.
- Kocka, U. (2013), *Erinnerung und Lernen. Geschichtsdidaktische Überlegungen*, (w:) H.H. Hahn/ R. Traba (red.), *Deutsch-polnische Erinnerungsorte. Band 4: Reflexionen*. Paderborn. 355–364.
- Koreik, U. (2009), *Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft*, (w:) Info DaF 36/1. 3–34.
- Koreik, U. (2012), *Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht – zur Arbeit mit historischen Quellen*, (w:) M. Hieronimus (red.), *Historische Quellen im DaF-Unterricht*. Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 86. Göttingen. 1–14.
- Köker, A./ Ch. Lemcke / L. Rohrman/ P. Rusch/ T. Scherling/ R. Sonntag (2004), *Berliner Platz 3. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Berlin.
- Lis, T. (2012), *Miejsca pamięci narodowej w nauczaniu języków obcych*, (w:) P. Sznurkowski/ E. Pawlikowska-Asendrych/ B. Rusek (red.), *Neofilologie na przełomie tysiącleci. Najnowsze tendencje w literaturze, językoznawstwie, przekładzie i glotto-dydaktyce*. Częstochowa. 441–449.
- Maijala, M. (2004), *Deutschland von außen gesehen. Geschichtliche Inhalte in Deutschlehrbüchern ausgewählter europäischer Länder*. Frankfurt am Main.
- Maijala, M. (2006), *Die Darstellung von Geschichte in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache – am Beispiel des Nationalsozialismus*, (w:) Info DaF 33/1. 13–30.

- Maijala, M. (2007), *Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) Info DaF 34/6. 543–561.
- Maternicki, J./ Cz. Majorek./ A. Suchoński (1994), *Dydaktyka historii*. Warszawa.
- Mattenklott, G. (2001), *Faust*, (w:) E. François/ H. Schulze (red.), *Deutsche Erinnerungsorte III*. München. 603–619.
- Neuner, G./ H. Hunfeld (1993), *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin i in.
- Nora, P. (2001), *Czas pamięci*, (w:) ResPublica Nova 07.2001 (tł. Wiktor Dłuski). 37–43.
- Sabrow, M. (red.) (2009): *Erinnerungsorte der DDR*. München.
- Schmenk, B./ J. Hamann (2007), *From History to Memory: New Perspectives on the Teaching of Culture in German Language Programs*, (w:) Ch. Lorey/ J.L. Plews/ C.L. Rieger (red.), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Inter-cultural Literacies and German in the Classroom*. Festschrift für Manfred Prokop. Tübingen. 373–394.
- Schmidt, K./ S. Schmidt (2007a), *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin.
- Schmidt, K./ S. Schmidt (2007b), *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*, (w:) Info DaF 34/4. 418–427.
- Szpociński, A. (2008), *Miejsca pamięci (lieux de memoire)*, (w:) *Teksty drugie* 4. 11–20.
- Traba, R./ H.H. Hahn (red.) (2012), *Polsko-niemieckie miejsca pamięci*. Warszawa.
- Winkler, H. (2011), *Wir sind rückwärts gekehrte Propheten*, (w:) UniSpiegel, (<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/heinrich-winkler-ueber-historiker-wir-sind-rueckwaerts-gekehrte-propheten-a-751563-2.html>) (dostęp: 4.04.2014).
- Wolting, S./ M. Wolting (2011), *Kulturthemen – Erinnerungsorte – Schlüsselbegriffe – Hotspots – Hot Words. Überlegungen zu einem Kulturkanon unter Berücksichtigung vermittlungsrelevanter Inhalte deutschsprachiger Kultur aus interkultureller Perspektive*, (w:) C. Badstübner-Kizik (red.), *Linguistik anwenden*. Frankfurt am Main. 135–143.
- Zuckowski, R. (1981), *Radio Lollipop* (CD). Universal Music. Hamburg.

Tatiana KWIATKOWSKA
Uniwersytet Śląski

Wyrazy zapożyczone w nauce języka. Wybrane aspekty ekwiwalencji znaczeniowej w języku polskim i rosyjskim

Abstract:

Borrowings in language learning. Selected aspects of semantic equivalence in Polish and Russian

This article discusses some words of foreign origin adopted into Polish and Russian from other languages. The lexical characteristic of borrowings has been selected for the analysis in order to show some similarities and differences in the scope of various lexical fields. For the purpose of this analysis two models of symmetric and asymmetric borrowing have been developed and tested. As a regular model have been classified those borrowings in which the quantity of meanings is equal, and those in which the quantity and scope of meanings are different in both languages under review as well as in relation to the source language. The most common problems and pitfalls of relevance to language learning have been identified, which mainly arise from the formal similarity of the adopted tokens.

Wstęp

Powszechnie wydaje się, iż zapożyczenia z innych języków obecne w języku, którym się posługujemy lub którego się uczymy, nie stanowią większego problemu. Ta opinia związana jest ze współczesnym nurtem dominującego przenoszenia jednostek leksykalnych z języka angielskiego (czy też raczej anglo-amerykańskiego) do różnych języków europejskich i ich podobieństwem w wielu językach związanym z małym stopniem adaptacji. Nie zamierzamy oczywiście z tą tendencją polemizować lub jej zaprzeczać, chcemy jedynie w niniejszym artykule zwrócić uwagę na niektóre aspekty przejmowania znaczeń do języków-biorców (będą to języki polski i rosyjski), uwzględniając różne typy zmian znaczeniowych, jakim te wyrazy mogą podlegać.

G. Kleparski (2001: 26) wymienia 3 podstawowe typy zmian znaczeniowych w trakcie zapożyczania: zwężenie znaczenia, poszerzenie znaczenia, przeniesienie znaczenia. Według badaczek rosyjskich J.E. Birżakowej, L.A. Wojnowej i L.L. Kutinej modyfikacja znaczenia danej jednostki zapożyczanej, rozszerzanie tego znaczenia możliwe jest tylko na etapie kontaktu języków między sobą (Е.Э. Биржакова/ Л.А. Войнова/ Л.Л. Кутина 1972), późniejsze modyfikacje odbywają się już na gruncie rodzimym i zależą od czynników, które mogą nie mieć żadnego związku z procesem zapożyczania oraz z językiem-dawcą. Są to na przykład procesy i tendencje charakterystyczne dla języka zapożyczającego (obecność synonimów, wypieranie znaczeń przestarzałych, zmiany w obrębie sys-

temu, zmiany normy językowej i uzusu). Te właśnie możliwe modyfikacje będą nas interesowały w aspekcie konfrontatywnym polsko-rosyjskim, spróbujemy zbadać i na konkretnym materiale pokazać paralele i różnice w sposobie istnienia jednostek zapożyczonych do języków polskiego i rosyjskiego.

Jak wiadomo, słowo zapożyczone nazywa mniejszy fragment rzeczywistości w języku-biorcy niż w języku, który jest źródłem tego zapożyczenia. Dodatkowo wyraz zapożyczony ma mniejszy potencjał znaczeniowy i kontekstualny (Л. Гребинник 2008: 120), ponieważ zapożyczenie leksemu czyli swego rodzaju „wyjęcie, wyrwanie” wyrazu z systemu, może powodować naturalne pozbawienie go wszelkich związków i skojarzeń, które posiadał on, będąc w systemie danego języka, tym samym wiąże go silniej z przedmiotem nominacji (Л. Гребинник 2008: 122). Jest to proces jednoczesny. Zdaniem wielu współczesnych lingwistów słowo pozbawione wewnętrznych związków i swoistej formy znaczeniowej, wewnętrznej, żyje swoim życiem i może być na gruncie języka zapożyczającego zmodyfikowane do takiego stopnia, który nie będzie miał już nic wspólnego z jednostką zapożyczoną i językiem-dawcą (З.Н. Козлова 1970: 93).

Badania zestawiające leksemy, w których obserwujemy podobieństwa (mogą one oczywiście być tylko formalne lub wręcz fałszywe) na poziomie leksyki mają długą historię i są szczególnie ważne dla dydaktyki języka obcego. Ponadto badania porównawcze zakresu znaczeniowego wyrazów mają często na celu doskonalenie praktyki tłumaczeniowej (M. Tryuk 1989: 13).

Symetria bądź też asymetria znaczeń wyrazów obcych zależy w dużym stopniu, jak pisze K. Luciński (2000: 99) w opracowaniu dotyczącym anglicyzmów, od specyfiki danego języka-biorcy oraz aktualnego „zapotrzebowania” na określone słowa. Dlatego też część leksyki, którą uznamy za symetryczną pod względem znaczeń to najczęściej słowa niezbędne i uznane przez dany system językowy za konieczne w procesie komunikacji. Innym wariantem istnienia zapożyczenia jest jego niezbędność na początkowym etapie, wyparta na przestrzeni czasu przez jednostkę rodzimą lub inne zapożyczenie. Jeszcze innym sposobem istnienia jest pozostanie na etapie wtrętu obcojęzycznego bez oswojenia na gruncie rodzimym.

W niniejszym szkicu wzięte zostaną pod uwagę leksemy zapożyczone do obu języków, rosyjskiego i polskiego, w których obserwujemy formalne i znaczeniowe podobieństwo, wynikające z tego samego źródła zapożyczenia (z możliwością udziału języków-pośredników), dla których możliwe jest porównanie znaczeń, ich ewentualnych modyfikacji oraz braku tych znaczeń (rozbieżność, która zaszła w procesie zapożyczenia oraz/ lub na gruncie rodzimym; rozbieżność wynikająca z zapożyczenia wyrazu w jednym ze swoich znaczeń, kiedy dochodzi do opozycji znaczenia podstawowego i wtórnego w obu badanych językach-biorcach). Próbowaliśmy wyodrębnić modele zapożyczeń leksykalnych według kryteriów modyfikacji/ braku modyfikacji znaczenia, ilości znaczeń, pokrywania się definicji leksykograficznej. Analiza wskazała charakterystyczne bloki tematyczne oraz leksykalno-stylistyczne o określonych stałych tendencjach. Jedną z nich jest paralelność w obu językach leksyki terminologicznej, która przynależy do leksyki internacjonalnej. W celu ilustracji podajemy pełną informację leksykograficzną dla obu języków.

1. Brak modyfikacji znaczenia zapożyczenia w obu językach

Zapożyczenia, w których znaczenie lekсыkalne nie zmieniło się to lekсыmy związane silnie z denotatem, a więc lekсыmy monosemantyczne. Należą tutaj zarówno lekсыmy zapożyczone do obu języków we wcześniejszych wiekach, jak i współczesne. Stosując przyjęty powszechnie podział na grupy tematyczne, będą to nazwy przedmiotów (np. *interfejs/интерфейс, klawiatura/клавиатура, faks/факс*), (szczególnie takie, które pierwotnie oznaczały realia obce obu krajom – egzotyzy), nazwy kulinarne (np. *becon/бекон, hamburger/гамбургер, kakao/какао, keks/кекс, keczup/кетчун*), związane z odzieżą, modą (np. *tokasynu/мокасыны, bikini/бикини*), współczesne słownictwo związane z ekonomią (np. *leasing/лизинг, lombard/ломбард, weksel/вексель*), nazwy roślin (np. *oleander/олеандр, malwa/мальва, kaktus/кактус*) i zwierząt (np. *lama/лама, leming/леминг, zebu/зебу, tarantula/тарантул*), nazwy związane ze sztuką (np. *lento/ленто, libretto/либретто, tremolo/тремоло, melodia/мелодия*), sportem (np. *futbol/футбол, basketball/баскетбол, hobby/хобби, hokej/хоккей*), życiem społecznym (np. *kongres/конгресс, aliens/альянс, kampania/кампания*). Część z tych nazw ma rodowód łaciński, jednak trafiła do języków polskiego i rosyjskiego poprzez języki zachodnioeuropejskie (w przypadku rosyjskiego – często za pośrednictwem języka polskiego).

Poniżej podajemy kilka paralelnych grup zapożyczeń z określonych pól tematycznych (dla porównania podajemy lekсыmy wraz z objaśnieniem¹), np.:

ros. РАГУ [fr. ragout] ‘кушанье из мелко нарезанного мяса или рыбы с овощами и пряной приправой’ – pol. RAGOUT [fr. ragoût] ‘potrawka z kawałków mięsa, jarzyn i przypraw’;

ros. РОКФОР [sob. от местности Roquefort на юге Франции] ‘острый твердый сыр из овечьего молока’ – pol. ROQUEFORT [fr. Roquefort] ‘ostry ser owczy, niebieskawu, żyłkowany, wyrabiany w miasteczku fr. Roquefort-sur-Soulzon’;

ros. ПИЦЦА [it. pizza] ‘тонкая лепёшка из теста с запечёнными на ней под соусом кусочками мяса, сыра, овощей и др.’ – pol. PIZZA [wł. pizza] ‘duży, płaski placek z ciasta, pieczonego z dodatkiem pomidorów, sera, mielonego mięsa itp.’.

Podobnie zbieżną semantycznie grupą są zapożyczenia z dziedziny sportu, mające swoje źródło w języku angielskim, będą to, oprócz wymienionych wcześniej, lekсыmy typu:

ros. БАТЕРПОЛО [англ. water-polo] ‘спортивная игра мячом на воде’ – pol. WATER-POLO [ang. waterpolo] ‘piłka wodna, gra w piłkę dwu drużyn po 7 graczy w basenie wodnym’;

¹ Materiał został wyekscerpowany z następujących źródeł: *Новейший словарь иностранных слов и выражений* 2005; *Большой словарь иностранных слов в русском языке* 1998; M. Szymczak 1994; M. Bańko 2003; F. Aranowicz/ B. Nesterowicz 2005; B. Nestorowicz/ E. Skupińska-Dybek 2002; A. Миревич i in. 1993.

ros. РЕГБИ [соб. название англ. города] ‘спортивная командная игра с овальным мячом’ – pol. RUGBY [od ang. nazwy Rugby] ‘gra piłką owalną dwu drużyn’;

ros. СЁРФИНГ [англ. surfing] ‘вид водного спорта, скольжение по гребню волны прибоя на специальной доске’ – pol. SURFING [ang. surfing] ‘pływanie na długiej, wąskiej desce unoszonej przez czoło fali morskiej’.

Charakterystyczna dla danej grupy leksemów jest możliwość wskazania konkretnego desygnatu będącego źródłem danej nazwy. Przedmiot ten, potrawa, zjawisko należy do obcych realiów i pojawia się w języku-biorcy wraz z nim. Dlatego też w tej grupie znajdują się również zapożyczone nazwy przyrządów, materiałów oraz przedmiotów konkretnych powszechnego użytku, np.:

ros. ОБЪЕКТИВ [нем. Objektiv] ‘часть оптического прибора (включающая по крайней мере одну линзу), обращенная к рассматриваемому предмету’ – pol. ОБИЕКТИВ [нем. Objektiv] ‘soczewka (a. zespół soczewek) w przyrządzie optycznym, zwrócona do obserwowanego (fotografowanego) przedmiotu’;

ros. ЛАЗЕР [англ. laser] ‘прибор для получения чрезвычайно интенсивных и узконаправленных пучков светового излучения’ – pol. LASER [skrót ang. Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation] ‘urządzenie kwantowe służące do wytwarzania lub wzmacniania światła drogą stymulowania (w stosownym układzie) emisji (z wzbudzonych atomów a. centrów) przez inne promieniowanie tej samej częstotliwości’.

Terminy językoznawcze należą do leksyki o wąskim znaczeniu, w aspekcie porównawczym polsko-rosyjskim różnią je aspekty formalne czyli sposób adaptacji. Ich pochodzenie wskazuje najczęściej na pośrednictwo różnych języków europejskich, na przykład:

ros. ОМОНИМИЯ [гр. homonymia] ‘совпадение слов или выражений по форме при полном несовпадении их значений’ – pol. HOMONIMIA [fr. homonymie] ‘jednobrzmienność dwóch wyrazów mających różne znaczenia’;

ros. ЛАКОНИЗМ [фр. lakonisme] ‘сжатость и выразительность речи’ – pol. LAKONIZM [fr. lakonisme] ‘zwięzłość w wyrażaniu myśli’;

ros. ЛЕКСИКОЛОГИЯ [нем. Lexikologie] ‘раздел языкознания, изучающий словарный состав языка, его лексику’ – pol. LEKSYKOLOGIA [нем. Lexikologie] ‘nauka o słownictwie, o zasobie wyrazów i związków wyrazowych’.

W zebranych materiale jest to bardzo liczna grupa. Znalazły się w niej również: *leksyka/ лексика, leksem/ лексема, neologizm/ неологизм, sufiks/ суффикс, homonim/ омоним, gramatyka/ грамматика*, i wiele innych.

Najnowsze słownictwo, stanowiące dziś bazę międzynarodową, należy do dziedzin intensywnie rozwijających się. Są to bankowość, ekonomia, informatyka. Słownictwo tych dziedzin ma swoje źródło najczęściej w języku angielskim, choć przykłady ilustrują różne drogi ich zapożyczenia; często anglicyzmy przenikają do rodzimych leksykonów bez adaptacji. Dla porównania zestawmy kilka terminów:

ros. МАКЛЕР [нем. Makler] ‘посредник при заключении торговых сделок’ – pol. MAKLER [нем. Makler] ‘zawodowy pośrednik handl., zwł. na giełdzie i w obrocie morskim’;

ros. МАРКЕТИНГ [англ. marketing] ‘система мероприятий по изучению рыночных отношений и активному воздействию на потребительский спрос’ – pol. MARKETING

[ang. marketing] ‘działania gospodarcze polegające na poznaniu potrzeb konsumentów, ustaleniu wielkości produkcji oraz metod dystrybucji, sprzedaży i reklamy towarów’;

ros. МЕНЕДЖЕР [анг. manager] ‘специалист по управлению (производством)’ – pol. MENEDŻER [ang. manager] ‘osoba zarządzająca’;

Słownictwo z tej tematyki ma ten sam zakres znaczeniowy, a nierzadko i formę, na przykład: *manko/манко*, *import/импорт*, *akredytywa/акредитив*, *akcyza/акциз*, *karter/картер*, *dewaluacja/девальвация*, *eksport/экспорт*, *holding/холдинг*, *ażiotaż/ажуотаж*.

2. Modyfikacje znaczeń wyrazów zapożyczonych

Modyfikacje znaczeń leksykalnych mogą dotyczyć stopnia aktywności/ pasywności leksemu (archaizacja znaczeń), przynależności do leksyki specjalistycznej/ niespecjalistycznej (np. terminologicznej), nacechowania lub jego braku (np. leksyka potoczna, wartościująca).

Najwięcej różnic w badanych jednostkach zaobserwowano w aspekcie aktywności/ pasywności, czyli archaizacji znaczeń, dlatego też ta tendencja zostanie tu omówiona. Część znaczeń danego leksemu, a czasem jedno zapożyczone zostaje wyparte przez słownictwo rodzime lub inny leksem zapożyczony. Z analizy wybranych jednostek wynika, iż baza zapożyczeń przyswojonych we wcześniejszych fazach rozwoju dla obu języków była większa niż dziś, obecnie współczesna wspólna baza należy do zasobów internacjonalnych, a więc szerszych niż tylko polsko-rosyjskie leksykony (nie możemy tego powiedzieć np. o takich parach słów jak *trotuar/ тротуар* czy *landshaft/ ландшафт*). W wyniku konkurencji we wcześniejszych latach i wiekach, leksemy wyszły z użycia lub też na tyle zmodyfikowały swoje znaczenie, że dziś trudno je już wiązać ze wspólnym „przodkiem”.

Archaizacja może dotyczyć całości zapożyczenia, które wyszło z użycia, ale również poszczególnych znaczeń, które funkcjonowały wcześniej. W takich przypadkach możemy mieć do czynienia z wtórnym zapożyczeniem jakiegoś nowego znaczenia (wtedy zapożyczenie funkcjonuje) lub przejściem leksemu do leksyki pasywnej. Jak pokazał badany materiał rzadko jest to proces paralelny w językach polskim i rosyjskim. Pomimo wielu podobieństw obu systemów, wspólnych języków-dawców, z przyczyn, które trudno czasem jednoznacznie wskazać, archaizacja ma często charakter niesymetryczny.

3. Znaczenie współczesne, aktywne w języku rosyjskim – znaczenie archaiczne, przestarzałe w języku polskim

Archaizacja znaczeń w języku polskim, które funkcjonują w języku rosyjskim występuje częściej niż w języku rosyjskim. Należy jednakże tutaj dodać, iż w źródłach leksykograficznych poszczególne leksemy często nie mają jednolitej charakterystyki. Przez jednych językoznawców są traktowane jako *przestarzałe*, *dawne*, *archaiczne*, *historyczne*, w innych źródłach nie mają żadnej kwalifikacji. Dodatkowym czynnikiem stanowiącym przy doborze materiału była ich nieobecność w części współczesnych słowników, która pozwala zakładać, iż te leksemy współcześnie nie są używane. Dotyczy to na przykład leksemu *sort* (a właściwie *sorta*) zapożyczonego z języka francuskiego, który w SJPD otrzymuje kwalifikator *dawne*, *przestarzałe*:

ros. СОРТ [фр. *sorte*]. ‘1. Разряд чего-н., обладающий определенными качественными признаками. 2. Разновидность культурных растений, обладающих одинаковыми или сходными свойствами’. – pol. SORT, SORTA [fr. *sorte*] daw. ‘rodzaj, gatunek’.

Leksem ten funkcjonuje dziś w zasadzie w języku potocznym w związku wyrazowym *prima sort* oznaczającym żartobliwie ‘coś pysznego’ (dokładnie ‘pierwszego gatunku’) i nie występuje w innych słownikach. Dyskusyjna jest również na przykład kwalifikacja rzeczownika *profesja*, zapożyczenie z języka francuskiego, którą słownik pod redakcją W. Doroszewskiego (SPJD) traktuje jako *wychodzącą z użycia*, w słowniku pod red. M. Szymczaka (SJPSz) (1994) natomiast traktowana jest jako *książkowa*. Oczywiście jest, że *profesja* ma dziś w języku polskim ograniczone użycie, ciężące w kierunku archaizacji całego tego leksemu:

ros. ПРОФЕССИЯ [фр. *profession*]. ‘Основной род занятий, трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования’. – pol. PROFESJA [fr. *profession*] *wychodzące z użycia* ‘zawód, zajęcie zawodowe, fach, specjalność’.

Archaizacja może dotyczyć całego leksemu, który w wyniku konkurencji oraz wewnątrz- i zewnątrzjęzykowych czynników zostaje wyparty przez leksem rodzimy, jak na przykład:

ros. МАСШТАБ [нем. *Maßstab*]. ‘1. отношение длины линий на карте, чертеже, плане к действительной длине на местности. 2. *перен.* размах, охват, значение’. – pol. MASZTAB [niem. *Maßstab*] ‘*przest.* 1. Podziałka. 2. Skala’;

ros. ЗОНА [фр. *zone*] ‘1. Пояс, полоса, пространство между какими-н. границами или вдоль границы, а также вообще область, территория, характеризующиеся какими-н. общими свойствами, признаками. 2. *разг.* Охраняемая территория вместе с жилыми и производственными постройками, на которой отбывают срок наказания заключенные’. – pol. ZONA [fr. *zone*]

1. *przest.* strefa. 2. W ZSRR obóz przymusowej pracy ‘lagier’;

ros. ТАНК [англ. *tank*]. 1. Бронированная самоходная машина на гусеничном ходу с мощным вооружением.; 2. тех. Специально оборудованный резервуар для хранения и перевозки жидкостей. – pol. TANK [ang. *tank*] ‘1. *przest.* zbiornik (na ciecz); 2. *przest.* czołg’;

ros. ТИНКТУРА [лат. *tinctura* букв. окрашивание < *tingere* окрашивать; пропитывать, увлажнять] ‘Настойка лекарственного вещества на спирте или эфире’. – pol. TINKTURA [łac. *tinctura*] *przest.* ‘nalewka’;

ros. ТРОТУАР [фр. *trottoir* < *trotter* иди, бежать]. ‘1. Пешеходная дорожка по сторонам улицы вдоль домов; 2. то же, что панель’. – pol. TROTUAR [fr. *trottoir*] *przest.* ‘chodnik uliczny (w odróżnieniu od jezdni)’.

gdzie dziś funkcjonujące ekwiwalenty znaczenia w języku polskim to: *zona* – *strefa*, *masztab* – *skala*, *tank* – *czołg*, *trotuar* – *chodnik*, *tinktura* – *nalewka*. W tej grupie archaizowanych zapożyczeń, wypartych przez rodzime odpowiedniki można wymienić również: *sportsmen* – *sportowiec*, *biusthalter* – *biustonosz*, *ekskursja* – *wycieczka*. W języka rosyjskim są to współcześnie używane leksemy.

Archaizacja może również dotyczyć tylko niektórych znaczeń (także w obu językach):

ros. АТТЕСТАТ [< лат. attestatio свидетельство, подтверждение]. ‘1. Официальный документ об окончании среднего учебного заведения, о присвоении ученого или специального звания. 2. Документ, выдаваемый военнослужащему при переводе его по службе, длительной командировке и т. п. и дающий ему право быть зачисленным на различные виды довольствия’. 3. *устар.* Рекомендация с места прежней службы. 4. *устар.* Документ, удостоверяющий породистость животного’. – pol. ATESTAT [wł. attestato] *przest.* ‘świadectwo’;

ros. ПЕНСИЯ [фр. pension] ‘Денежное обеспечение за выслугу лет, по инвалидности, нетрудоспособности’. – pol. PENSJA [łac. pensio] 1. stała płaca (miesięczna, roczna); 2. *dawn. renta, emerytura*; 3. *przest. szkoła dla dziewcząt*’;

ros. ПАСПОРТ [нем. Passport < фр. passeport < ит. passaporto]. ‘1. Официальный документ, удостоверяющий личность его владельца. 2. Регистрационный документ машины, здания, аппарата, предмета хозяйственного оборудования и т. п.’ – pol. PASZPORT [fr. passeport] ‘1. Dokument osobisty stwierdzający tożsamość, uprawniający do wyjazdu zagranicę 2. *arch. dowód osobisty*’.

W przypadku leksemu *atestat*, w języku polskim posiadał on tylko jedno znaczenie i dziś jest to znaczenie przestarzałe, wyparte przez rodzimy ekwiwalent *świadectwo*, natomiast *pensja* i *paszport* stały się archaizmami w znaczeniach, które w języku rosyjskim pozostały aktualne, co może być przyczyną błędnego użycia tych leksemów przez osoby uczące się tych języków.

4. Znaczenie archaiczne, przestarzałe w języku rosyjskim – znaczenie współcześnie używane w języku polskim

Interesującym jest fakt, iż najwięcej przykładów archaizacji znaczenia w języku rosyjskim dotyczy zapożyczeń za pośrednictwem języka polskiego, takich asymetrii w analizowanym materiale jest najwięcej i są to zarówno rzeczowniki konkretne, jak i abstrakcyjne, zapożyczone z języków europejskich lub klasycznych. Porównajmy:

ros. АФРОНТ [польск. afront < фр. affront]. *устар. книжн.* ‘Неудача, посрамление’. – pol. AFRONT [fr. affront] ‘uchybiecie, ublizenie, zniewaga, obelga’;

ros. ФОРТЕЦИЯ [< ит. fortezza]. ‘*устар.* Крепость’. – pol. FORTECA [wł. fortezza] ‘twierdza; warownia; miejsce trudne do zdobycia’;

ros. ГОЛКИПЕР [англ. goal-keeper]. ‘*устар. спорт.* В спортивных командных играх (футболе, хоккее и т. п.): вратарь’ – pol. GOLKIPER [ang. goalkeeper] ‘bramkarz, szczególnie w drużynie piłki nożnej’;

ros. РЕСТОРАТОР [фр. restaurateur < лат.]. ‘*устар.* Владелец ресторана’. – pol. RESTAURATOR [niem. fr. restaurateur] ‘właściciel lub szef restauracji’;

ros. АБДИКАЦИЯ [лат. abdicatio отречение]. ‘*устар.* Отречение от престола, отказ от власти, должности или сана’. – pol. ABDYKACJA [łac. abdicatio] ‘zrzeczenie się tronu, rezygnacja z władzy monarszej’;

ros. АВТО [фр. auto — сокр. слова automobile]. ‘*устар., разг.* То же, что автомобиль’. – pol. AUTO [fr. auto] ‘samochód, zwłaszcza osobowy’.

Dla archaicznych znaczeń funkcjonują w języku rosyjskim dziś ekwiwalenty: *афронт – неудача, фортеция – крепость, голкипер – вратарь, авто – автомобиль*, a także definicje opisowe (ponieważ zapożyczenie nie przyjęło się w systemie) *абдикация – отречение от престола, ресторатор – владелец ресторана*. Podobnie również *фанабэрия – кичливость, амуниция – снаряжение, фармазон – вольнодумец*.

Archaizacja poszczególnych znaczeń lub całego leksemu zachodzi dla obu języków, w niektórych przypadkach ma ona charakter symetryczny, znacznie częściej jednak mamy do czynienia ze starzeniem się znaczenia tylko w jednym z badanych języków. Powodują ją zarówno czynniki wewnątrz- jak i zewnątrzjęzykowe. Archaizacja leksemu może nastąpić w wyniku konkurencji z ekwiwalentem rodzimym, jak i może pozostać jako egzotyizm zamieniony definicją opisową, która świadczy o luce w systemie. W przypadku języka rosyjskiego obserwujemy archaizację znaczeń przejętych bezpośrednio z języka polskiego. Z kolei w języku polskim zauważalna jest większa różnorodność. Współczesną tendencją jest również powrót znaczeń niegdyś przestarzałych jako zapożyczeń wtórnych.

5. Modyfikacje z całkowitym rozejściem się znaczeń w obu badanych językach

Analiza asymetrii w zakresie znaczeń lekсыkalnych i charakterystyki stylistycznej pozwala wyodrębnić jeszcze jeden charakterystyczny model, który umownie nazwany został „*całkowitym rozejściem się znaczeń*”, chodzi mianowicie o leksemy, mające w obu językach ten sam źródłosłów (w niektórych przypadkach w języku rosyjskim mamy do czynienia z pośrednictwem polskim), lecz ich znaczenia lekсыkalne we współczesnym brzmieniu nie pokrywają się. Aspekt ten dotyczy leksemów zapożyczonych na wcześniejszych etapach rozwoju systemu, jednakże jego przedstawienie wydaje się ważne nie tylko dla naszych badań i całości obrazu, ale również z punktu widzenia dydaktyki. Są to bowiem leksemy formalnie tożsame, lekсыkalnie różne. Oczywiście te znaczenia dotyczą najczęściej tego samego pola znaczeniowego, ale trudno tu mówić o pełnej ekwiwalencji znaczeniowej. Prześledźmy kilka przykładów:

ros. АППЕНДИКС [*lat. appendix*]. ‘*анат. Червеобразный отросток слепой кишки*’. – pol. APENDYKS [*łac. appendix*] ‘*dodatek, załącznik do książki*’;

ros. ОРДИНАТОР [*лат. ordinātor*]. ‘1. *Врач лечебного учреждения, работающий под руководством заведующего отделением. 2. Врач, проходящий курс специализации в клинике или научно-исследовательском медицинском учреждении (обычно – после окончания медицинского учебного заведения)*. – pol. ORDYNATOR [*łac. ordinator*] ‘*lekarz kierujący oddziałem szpitala*’;

ros. ЛИФТ [*англ. lift*] ‘*подъемная машина для вертикального перемещения людей и грузов в кабине, движущейся внутри шахты*’. – pol. LIFT [*ang. lift*] *sport*. ‘*w tenisie: specjalne odbicie piłki, po którym spada ona na kort wcześniej, niż się spodziewa przeciwnik*’;

ros. ТЕРАПЕВТ [*фр. therapeute*]. ‘*Врач, специалист по внутренним болезням*’. – pol. TERAPEUTA [*fr. therapeute*] ‘1. *inaczej psychoterapeuta 2. osoba specjalizująca się w określonym rodzaju terapii, np. w fizykoterapii lub muzykoterapii*’.

Śledząc źródłosłów dla badanych leksemów, można stwierdzić, że część z tych słów została na gruncie rodzimym zawężona, uszczegółowiona w swoim znaczeniu, np. *terapeuta* – *терапевт*, jednakże słowniki dwujęzyczne ilustrują wyraźnie zauważone modyfikacje znaczeń, np.:

pol. ORDYNATOR – ros. ВРАЧ, ЗАВЕДУЮЩИЙ ОТДЕЛЕНИЕМ

ros. ОРДИНАТОР – pol. LEKARZ ASYSTENT

ros. АППЕНДИКС – pol. WYROSTEK

pol. APENDYKS – ros. ПРИЛОЖЕНИЕ, ДОПОЛНЕНИЕ

ros. ЛИФТ – pol. WINDA

pol. LIFT – ros. ПОДЪЁМ

ros. ТЕРАПЕВТ – pol. INTERNISTA

pol. TERAPEUTA – ros. ТЕРАПЕВТ

Dotyczą one tego samego pola znaczeniowego (*ordynator*) lub całkiem innego (*lift*), pozostając w bezpośrednim związku znaczeniowym ze źródłem: całkowicie lub w jakimś jego aspekcie. Jednostki tego typu uległy modyfikacji, której przyczyny trudno jest jednoznacznie określić. Na pewno dotyczą one leksemów zakorzenionych już w językach-biorcach, niejako „obrośniętych” znaczeniami i konotacjami. Podobna rozbieżność występuje w przypadku słów zapożyczonych bezpośrednio z języka polskiego:

ros. ЛЕКЦИЯ [польск. lekcja < łac. *lectio* чтение] 1. учебное занятие в высшем учебном заведении, состоящее в устном изложении предмета преподавателем. 2. Публичное выступление на какую-н. тему. – pol. LEKCJA [łac. *lectio*] ‘1. (zazw. 45-minutowy) odcinek zajęć szkolnych; 2. materiał zadany uczniowi do odrobienia; 3. epistoła, wyjątek z Biblii, czytany (albo śpiewany) we mszy; 4. sposób odczytania tekstu w rękopisie; 5. jeden z wariantów tekstu’;

ros. КАНИКУЛЫ [польск. kanikuła < łac. *canicula*]. ‘Перерыв в занятиях (преимущ. В учебных заведениях), в работе на летнее время или на праздничные дни’. – pol. KANIKUŁA [łac. *canicula*] ‘najgorętszy okres lata; upały’.

W przypadku zapożyczenia *lekcja*, zapożyczenie w języku rosyjskim jest wyraźnie zawężone do „czytania na głos”, stąd w języku rosyjskim *лекция* oznacza dziś tyle co *wykład*, w języku polskim nie ma tego znaczenia. Drugie zapożyczenie za pośrednictwem języka polskiego leksemu *kanikuła* (w języku rosyjskim liczba mnoga) dla nominacji czasu upałów w czasie lata, na gruncie rosyjskim rozszerzyło swoje znaczenie do każdego wolnego czasu odpoczynku, szczególnie dla dzieci i młodzieży (por. *летние каникулы*, *зимние каникулы*). W języku polskim jego odpowiednikiem jest dziś słowo *wakacje*.

Taka rozbieżność znaczeń ważna jest szczególnie dla aspektu dydaktycznego, mianowicie nauki danego języka jako obcego, bowiem brak lub niewystarczające wyczulenie na rozbieżności w ramach znaczeń leksykalnych leksemów tak samo brzmiących może powodować błędne ich używanie.

Badanie aspektów leksykalnych i stylistycznych leksemów zapożyczonych nie jest zadaniem łatwym ani ostatecznym. Na konkretnym materiale została podjęta próba systematyzacji tendencji poprzez modele przekształceń (lub ich braku) w aspekcie konfrontatywnym polsko-rosyjskim. Symetrię znaczeniową i stylistyczną zaobserwowano dla określonych grup tematycznych oraz leksyki międzynarodowej. Przekształceniom semantycznym w małym stopniu podlegają zapożyczenia: rzeczy oraz terminy. Analiza potwierdziła, iż wiele z tych modyfikacji wynika z polisemii zapożyczeń rozwijającej się już w językach-biorcach, w wyniku ich włączenia do systemów. Zapozyczenie może również zmieniać swoją charakterystykę stylistyczną w procesie przyswajania na gruncie rodzimym. Jak pokazały badania może to być proces symetryczny lub nie, dany wyraz może wejść do leksyki ogólnej, potocznej albo pozostać specjalistycznym terminem.

Bibliografia

- Apanowicz, F./ B. Nesterowicz (2005), *Polsko-rosyjski słownik wyrazów obcych*. Gdańsk.
- Kleparski, G. (2001), *Angielskie zapożyczenia leksykalne w języku polskim i niektóre problemy ich adaptacji*, (w:) *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie*, Zeszyt 42. 18–28.
- Luciński, K. (2000), *Anglicyzmy w języku polskim i rosyjskim*. Kielce.
- Nesterowicz, B./ E. Skupińska-Dybek (2002), *Rosyjsko-polski słownik wyrazów obcych*. Gdańsk.
- Słownik języka polskiego* [SJPD]. W. Doroszewski (red.), wersja elektroniczna: <http://doroszewski.pwn.pl>.
- Słownik języka polskiego* [SJPSz]. (1994), M. Szymczak (red.), Warszawa.
- Wielki słownik wyrazów obcych PWN*. (2003), M. Bańko (red.), Warszawa.
- Tryuk, M. (1989), *Konfrontatywne badania leksyki w aspekcie glottodydaktycznym na materiale francuskim i polskim*. Warszawa.
- Биржакова, Е.Э./ Л.А. Войнова/ Л.Л. Кутина (1972), *Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII в. Языковые контакты и заимствования*. Ленинград.
- Большой словарь иностранных слов в русском языке*. (1998), Москва.
- Гребинник, Л. (2008), *Смысловая структура и семантический объем полисемичных лексем в процессе заимствования. Вопрос корреляции*, (w:) *Prace Filologiczne* LIV. 119–130.
- Козлова, З.Н. (1970), *Заметки о семантической эволюции заимствованных слов*, (w:) *Научные доклады высшей школы. Филологические науки* 6. 92–96.
- Мирович А./ И. Дулевич/ И. Грек-Пабис/ И. Марыняк (1993), *Большой русско-польский и польско-русский словарь*. Москва – Варшава.
- Новейший словарь иностранных слов и выражений* (2005), Минск.

Marcin ŁĄCZEK
Uniwersytet Warszawski

Efektywność kreatywnych metod w rozwijaniu kompetencji językowych studentów w zakresie języka angielskiego

Abstract:

The effectiveness of creative methods in the development of university students' linguistic competence in the English language

The application of innovative methods in modern foreign language teaching ought to result in better effectiveness of learning operationalised as results in standardized tests of achievement. In particular, one expects here high effectiveness of the discursive method which is part of innovative teaching trend, and developed in foreign language teaching as a counterbalance to traditional methods, a good example of which is the classic grammar-translation method.

The author of the article presents the results of his research based on a heterogeneous research schema. The results showed that in the initial phase of teaching English the traditional method ought to be applied and communicative approach only once students have reached the level of English proficiency appropriate for them (research 1). The results of research 2 were similar to those of the first one with the only difference being that it was the discursive method that was more effective in the case of intermediate students.

On the whole, the research confirmed the effectiveness of the discursive method in developing university students' language skills in the English language. It turned out, too, that this effectiveness was mostly determined by the initial level of the competence taught, and the sphere of the skills developed.

Wstęp

Niniejszy artykuł, w swojej warstwie teoretycznej, zawiera krytyczną analizę głównych metod i podejść stosowanych w nauczaniu języków obcych oraz eksplorację możliwości wykorzystania dyskursu klasowego w nauczaniu angielskiego jako języka obcego. W swojej warstwie metodologicznej zaś wpisuje się w paradygmat empirycznej dydaktyki języków obcych.¹

Wykorzystanie we współczesnej glottodydaktyce (F. Grucza 2013a, 2013b) innowacyjnych metod skutkować powinno większą skutecznością uczenia się. Postawiona hipoteza zakładała, że metoda dyskursywna jest skuteczna w indywidualizowaniu oddziaływań dydaktycznych, jednak jej złożoność sprawia, że działa szczególnie skutecznie w przypadku studentów o wysokim poziomie kompetencji językowych i głównie w obszarze mówienia.

¹ Szczegółowe wyniki badań przedstawione zostały w M. Łączek (2014).

1. Metody nauczania języka obcego

Mówiąc o historii metod i podejść do nauczania nowożytnych języków obcych nie można nie wspomnieć o znaczeniu języka łacińskiego i roli jaką odegrał aż po wiek szesnasty w mówionej i pisanej komunikacji – łacina to prawdziwa *lingua franca* tamtych czasów. Później, z powodu zmian politycznych rozgrywających się w Europie, język angielski, francuski i włoski przejmują stopniowo tę rolę i zaczynają nabierać większego znaczenia, a status łaciny zostaje pomniejszony, jak piszą J.C. Richards i T.S. Rodgers (2004: 3) „z żywego języka do okolicznościowego przedmiotu”.² Pomimo tych zmian, klasyczna łacina a raczej studium jej gramatyki i retoryki służą w dalszym ciągu za przykład podczas badania jakiegokolwiek języka obcego począwszy od wieku siedemnastego aż po wiek dziewiętnasty.

Te założenia pomagają w ukształtowaniu scharakteryzowanej poniżej metody gramatyczno-tłumaczeniowej, w złotym okresie której pojawiają się głosy C. Marcela, F. Gouina oraz T. Prendergasta (jak piszą J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2004) o konieczności uczenia się języka obcego z zamiarem komunikacji werbalnej – w swoich analizach nauczania języka obcego, powoływali się oni na obserwacje dotyczące sposobu przyswajania języka ojczystego przez dzieci. Założenia wspomnianego ruchu reformatorskiego znajdują swoje odzwierciedlenie w metodzie naturalnej i bezpośredniej, kojarzonej z takimi nazwiskami jak L. Sauveur czy G. Heness; warto zaznaczyć, iż w tym samym czasie M. Berlitz otwiera na terenie Stanów Zjednoczonych swoją pierwszą szkołę językową (J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2004). Lata dwudzieste i trzydzieste dwudziestego wieku to czas pojawienia się podejścia werbalnego i sytuacyjnego nauczania języka, których inicjatorzy: H.E. Palmer (1923, 1934), A.S. Hornby (1950), a potem i G. Pittman (1963), dostrzegli znaczenie słownictwa jako istotnego czynnika podnoszącego poziom biegłości językowej uczniów. Założenia te stanowiły podwaliny pod metodę audiolingwalną, nazwaną tak przez N. Brooksa (1964) a skrytykowaną przez N. Chomsky’ego (1965, 1966), nie zgadzającego się z podejściem strukturalnym i behawioralną teorią uczenia się języka.

Według N. Chomsky’ego bowiem ludzki język nie jest imitowany lecz kreowany. Po krytyce metody audiolingwalnej, mamy do czynienia kolejno z: (a) propozycją „praktycznego nauczania języka”, rozwiniętą w latach osiemdziesiątych przez N.S. Prabhu (1987) i podkreślającą rolę możliwie realnych zadań, (b) nauczaniem w oparciu o treść z lat siedemdziesiątych, (c) kooperatywnym uczeniem się języka podkreślającym rolę społecznej interakcji i pracy zespołowej w uczeniu się i budowaniu pozytywnych stosunków pomiędzy słuchaczami, powstałym w latach sześćdziesiątych i dalej kształtowanym w następnym dziesięcioleciu w oparciu o treści J. Dewey’a, J. Piageta (1926) czy L. Wygotskiego (1978) oraz (d) metody cichej – strukturalnego podejścia do rozwijania werbalnej i słuchowej kompetencji językowej popularyzowanej w latach siedemdziesiątych przez C. Gattegno (1972), a zakładającej, iż głos należy oddać uczniom. Okres od początku lat pięćdziesiątych do końca lat osiemdziesiątych to najbardziej aktywny czas w historii podejść i metod. W tym czasie Ch.A. Curran (1972, 1976) opracował koncepcję nauczania doradczego będącą przykładem społecznościowego uczenia się języka, pojmowanego jako proces społeczny.

² Wszystkie tłumaczenia z języka angielskiego są moje, MŁ.

W latach siedemdziesiątych pojawia się też koncepcja metody zwanej całkowitym reagowaniem. Obmyślona przez J. Ashera (1977) podkreślała wpływ mechanizmów motorycznych przy rozwijaniu biegłości słuchowej uczniów zakładając, że uczenie się języka drugiego przebiega w podobny sposób do przyswajania języka pierwszego u dzieci. Była ona szeroko wspierana przez S.D. Krashena i T.D. Terrella (1983), twórców podejścia naturalnego proklamującego potrzebę oceny potrzeb uczniów. Samo podejście naturalne oparte było na tzw. teorii monitora S.D. Krashena (zob. S.D. Krashen 1983, S.D. Krashen/ T.D. Terrell 1985), która podkreślała konieczność kształtowania umiejętności komunikacyjnych – zarówno tych werbalnych jak i pisanych. Według niej przyswajanie języka ma miejsce tylko wtedy, gdy ludzie rozumieją wiadomości w języku docelowym. Formuła $i + 1$, gdzie i oznacza obecny poziom kompetencji danego ucznia, czyli ostatnio przyswojoną regułę a $i + 1$ następną regułę, która dopiero ma ulec przyswojeniu, stała się podwaliną do dalszych teoretycznych opracowań M. Swain (1985), R. Ellis (1990, 1997), T. Lyncha (1996), czy wreszcie hipotezy interakcji M.H. Longa (1983a, 1983b). Ta ostatnia była w zgodzie z założeniem S.P. Cordera (1978: 80), że to w czasie samej próby komunikowania się z osobami posługującymi się językiem docelowym, uczniowie się uczą. Sugestopedia (zwaną też Desugestopedią) to metoda opracowana przez G. Lozanova (1978), podkreślająca rolę aktów komunikacyjnych oraz wynikowe nauczanie języka opracowane przez E.A. Schencka (1978) na bazie prac J.F. Bobbita (1926). Te ostatnie promowały bowiem kompetencje funkcjonalne, tj. istotne umiejętności, wiedzę, postawy czy zachowania, które uczniowie powinni posiadać celem ułatwienia swojego doświadczenia uczenia się języka.

Inteligencje wielorakie (lingwistyczna, logiczno-matematyczna, muzyczna, kinestetyczna, przestrzenna, interpersonalna i intrapersonalna) to kolejne podejście oparte na pracy H. Gardnera (1983), po którym warto wspomnieć o holistycznym nauczaniu języka zapoczątkowanym w latach osiemdziesiątych przez K. Goodmana (1986). Zakładało ono, że nauczanie języka winno przebiegać bez wyszczególniania odpowiednich jego komponentów (takich jak np. gramatyka, leksyka czy fonetyka) lecz jako całość, gdzie, jak pisze K. Goodman (1986: 4), holistyczne nauczanie języka scala ze sobą: „język, kulturę, społeczność, ucznia i nauczyciela”. Wreszcie, na zakończenie należy przywołać podejście leksykalne zainicjowane w latach dziewięćdziesiątych przez M. Lewisa (1993).

2. Charakterystyka metody dyskursywnej i podejścia komunikacyjnego

Orędownikami podejścia komunikacyjnego byli Ch.N. Candlin (1976) i H.G. Widowson (1978, 1979). Podkreślić należy, iż podejście komunikacyjne stanowi zbiór różnych komunikacyjnych metod, w skład których wchodzi np. teoria kompetencji N. Chomsky'ego (1965) czy teoria języka jako komunikacji D.H. Hymesa (1964a, 1964b, 1972). Wszystkie one znalazły odbicie w działaniach Komitetu Ministrów Rady Europy oraz Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy, które to organy wypracowały jednolite poziomy biegłości językowej według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (2001). „Nowoczesna dydaktyka”, twierdzi Cz. Kupisiewicz (1980: 24), „czerpie nie z jednej a kilku różnych metod celem odkrycia istotnych zjawisk związanych albo bezpośrednio albo pośrednio z przedmiotem badanym”.

Metoda dyskursywna to, najogólniej rzecz ujmując, koncepcja glottodydaktyczna opracowana w Polsce w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego wieku przez F. Gruczę (1995), której głównym założeniem jest wykorzystanie komunikacji werbalnej przy nauczaniu-uczeniu się języka obcego w celu wykształcenia umiejętności dyskursywnej, na którą, jak zauważa J. C. Styszyński (1999: 108), składają się „oprócz sprawności mówienia, także znajomość leksyki i gramatyki danego języka mówionego oraz pragmatyki wyrażeniowej i interakcyjnej”.

Metoda dyskursywna opiera się na selekcji i gradacji materiału językowego, który F. Grucza (1995) nazwał programowaniem materiału językowego według wymiarów strukturalnych języka. Jej właściwością jest też rygorystyczne podejście do popełnianych przez uczniów błędów, czy wykorzystanie języka ojczystego w dydaktyce języka obcego poprzez zestawianie kontrastywne i komparatywne.

Na przykładzie typowego schematu lekcji według założeń metody dyskursywnej łatwo zauważyć typowy podział na cztery fazy: a) prezentację nowego materiału językowego, b) automatyzację, c) kontekstualizację i d) testowanie.

3. Charakterystyka metody gramatyczno-tłumaczeniowej

Metoda ta znana jest także pod nazwą metody pruskiej – od kraju, w którym została ona zapoczątkowana, a głównymi jej propagatorami byli J. Seidenstücker, K. Plötz i J. Meidinger. Okres rozkwitu metody gramatyczno-tłumaczeniowej, której nie definiuje faktycznie żadna teoria, obejmuje okres stulecia – od lat czterdziestych dziewiętnastego wieku po lata czterdzieste wieku ubiegłego (por. J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2004).

Cele metody pruskiej dotyczyły wyłącznie doskonalenia umiejętności czytania i pisanja pomijając tym samym rolę umiejętności mówienia oraz słuchania (a które stanowią fundament omówionej powyżej metody dyskursywnej). Typowa lekcja przeprowadzona według założeń metody tradycyjnej jest poświęcona tłumaczeniu zdań z języka obcego na język ojczysty i odwrotnie. Zakres słownictwa ograniczony jest jedynie do treści analizowanego pod kątem gramatyki tekstu, który stanowią, jak piszą M. Celce-Murcia i E. Olshtain (2007: 61) „zdekontekstualizowane i niepowiązane ze sobą zdania” przyznając jednak niemal natychmiast, iż „gramatyka potrzebuje słownictwa do wyrażania znaczeń, a słownictwu potrzebna jest gramatyka ze względów strukturalnych” (ibid. 2007: 61).

Zestawienie ważniejszych założeń metody dyskursywnej oraz gramatyczno-tłumaczeniowej znajduje się w Tabeli 1.

Metoda dyskursywna	Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa
Celem jest efektywna komunikacja.	Celem jest umiejętność tłumaczenia zdań – rozróżniania struktur.
Pożądanym jest wykształcenie kompetencji komunikacyjnej – dyskursywnej.	Pożądanym jest wykształcenie kompetencji językowej.
Język jest formowany przez uczniów metodą prób i błędów.	Język jest nawykiem.

Głównym założeniem jest kontekstualizacja.	Elementy językowe nie są skontekstualizowane – uczenie się wyrazów na pamięć.
Nadrzędne jest znaczenie.	Nacisk na formę i strukturę.
Poprzez odpowiednio dobrane formy ćwiczeń, ogranicza się używanie języka ojczystego (dopuszczalne ujęcie kontrastywne).	Język ojczysty stanowi nieodłączny element lekcji.
Nauczyciele, poprzez dobór twórczych technik nauczania, motywują uczniów do pracy z językiem.	Nauczyciele kontrolują uczniów poprzez niedopuszczenie do powstania konfliktu z teorią.
Nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć wypowiedzi ucznia.	Nauczyciel kształtuje wypowiedzi ucznia.
Rozwijanie umiejętności mówienia oraz słuchania.	Rozwijanie umiejętności czytania i pisania.
Uczniowie, poprzez pracę w parach lub grupach, nawiązują wzajemne kontakty.	Uczniowie pracują z tekstem pisany.
Płynność wypowiedzi.	Wierność tłumaczenia.
Pożądanym jest wykształcenie wymowy zbliżonej do rodzimego użytkownika języka (native speaker'a).	Wykształcenie wymowy zrozumiałej.
Wewnętrzna motywacja uczniów wywodzi się z zainteresowania tym, co język komunikuje.	Wewnętrzna motywacja uczniów wywodzi się z zainteresowania strukturą języka.
Podstawową jednostką lekcji jest wypowiedzenie.	Podstawową jednostką lekcji jest zdanie.
Różnorodność pomocy dydaktycznych.	Praca na lekcji ograniczona do przygotowanych wcześniej tekstów pisanych.

Tabela 1. Ważniejsze założenia metody dyskursywnej oraz gramatyczno-tłumaczeniowej (na podstawie J.C Richardsa/ T.S. Rodgersa (2004) oraz J.C. Styszyńskiego (1999)).

4. Metodologia badań własnych

Schemat metodologiczny przedmiotowych badań jest połączeniem perspektywy porównawczej oraz longitudinalnej i poprzecznej – charakter porównawczy studium wyznacza chęć zestawienia ze sobą osiągnięć studentów nauczanych języka angielskiego metodą dyskursywną z osiągnięciami studentów nauczanych metodami tradycyjnymi (podającymi). W ujęciu proponowanego badania oznacza to porównanie rezultatów uzyskanych przez studentów nauczanych w sposób gramatyczno-tłumaczeniowy i oparty na dyskursie, osobno w grupach osób mało, średnio i zaawansowanych w zakresie języka angielskiego.

Podział ten może budzić wątpliwości przede wszystkim z racji faktu, że kluczowa dla badania zmienna, a więc metoda nauczania ma charakter dychotomiczny (tradycyjna versus dyskursywna) i nie podlega manipulacji eksperymentalnej, lecz jest skutkiem odpowiedniego doboru grup do badania. Zmienne niezależne zmierzone zostały zarówno jako rezultaty w standaryzowanych testach osiągnięć, jak również reszty regresji zgodnie z procedurą EWD (R. Dolata 2006).

Badaniem objętych zostało nieco ponad 2 tysiące studentów (dokładnie N=2004) z jednej z warszawskich prywatnych szkół wyższych³, których wiodącą dziedziną kształcenia są nauki ekonomiczne. Studenci byli nauczani przez 6 lektorów, w tym 3 lektorów uczących metodą tradycyjną i 3 lektorów, którzy prowadzili zajęcia w oparciu o metodę dyskursywną. Pierwsze badanie wykonano na zakończenie semestru letniego roku akademickiego 2009/2010 a pomiar drugi przeprowadzono na zakończenie semestru zimowego roku akademickiego 2010/2011.

Dobór studentów dokonany został metodą losową. W pierwszym kroku drogą losowania wytypowane zostały grupy prowadzone przez lektorów, którzy prowadzili zajęcia metodą tradycyjną a następnie przez lektorów, którzy prowadzili zajęcia metodą dyskursywną spośród wszystkich grup. Następnie, biorąc pod uwagę cel w postaci doboru grupy reprezentatywnej, przeanalizowane zostały rezultaty co piątego studenta z listy alfabetycznej. Wyniki nauczania w obu grupach tzn. prowadzonej w oparciu o metodę tradycyjną, czyli podającą i w oparciu o metodę dyskursywną zostały opracowane z rozbiorem na 4 podstawowe kompetencje językowe tj. mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie.

Rodzaj badania oraz charakter zmiennych sprawia, że najbardziej adekwatnym modelem analitycznym jest schemat analizy wariancji z powtarzonymi pomiarami w wersji analizy wielokrotnej (MANOVA), gdzie zmiennymi zależnymi są rezultaty w zakresie mówienia, czytania, pisania i słuchania, zaś czynnikami: rodzaj zastosowanej metody i wyjściowy poziom kompetencji. W związku z niewielką porównywalnością rezultatów pomiędzy poziomami zaawansowania, zastosowane zostały również modele jednoczynnikowej analizy wariancji oraz porównań średnich z zastosowaniem testu t-Studenta. Miary skuteczności analizowanej zgodnie z modelem edukacyjnej wartości dodanej, wyznaczone zostały poprzez analizę regresji osobno dla każdego z czterech obszarów analizy (mówienie, czytanie, pisanie, słuchanie) dwóch typów metod oraz trzech poziomów zaawansowania, poprzez wyznaczenie reszt standaryzowanych w analizie regresji liniowej. Te miary charakteryzują się pełną porównywalnością między grupami i zapewniają możliwość wnioskowania o skuteczności wykorzystania metody dyskursywnej w każdej z grup.

Spśród całkowitej liczby 2004 studentów, tyle samo studentów (dokładnie po 334) zostało przypisanych do każdego z trzech poziomów (podstawowego, średniozaawansowanego oraz zaawansowanego) i metody (dyskursywna i gramatyczno-tłumaczeniowa) nauczania, co sprawia, że mamy do czynienia z idealnie quasi-eksperymentalną sytuacją badawczą.

³ Uczelnia nie wyraziła zgody na podanie nazwy.

5. Podsumowanie wyników

Dążąc do odpowiedzi na podstawowe pytania badawcze sprawdzono czy i w jakiej mierze obserwowane są różnice w zakresie osiągnięć pomiędzy dwoma momentami pomiaru, tj. o ile zmieniły się osiągnięcia w ciągu jednego semestru. Rezultaty porównania średnich zawarto w Tabeli 2.

W drugim pomiarze w większości przypadków uzyskany został lepszy średni wynik niż w pierwszym pomiarze. Istotne różnice pomiędzy pomiarami wystąpiły w grupie podstawowej w zakresie czytania. W przypadku grupy średniozaawansowanej istotne różnice dla średnich wystąpiły dla mówienia, pisania oraz czytania. W przypadku grupy zaawansowanej istotne zmiany (*in plus*) wystąpiły w zakresie mówienia.

Grupa		Średnia	N	Odchylenie standardowe	Test t i istotność różnic	
podstawowa	Para 1	Mówienie T1	100,95	604,00	15,28	$t(603)=0,07$; $p=0,94$
		Mówienie T2	100,89	604,00	14,73	
	Para 2	Pisanie T1	100,97	593,00	15,08	$t(592)=0,27$; $p=0,78$
		Pisanie T2	100,75	593,00	14,49	
	Para 3	Czytanie T1	102,00	601,00	15,15	$t(600)=2,27$; $p=0,02$
		Czytanie T2	100,23	601,00	14,76	
	Para 4	Słuchanie T1	100,56	592,00	15,32	$T(591)=-0,82$; $p=0,40$
		Słuchanie T2	101,22	592,00	14,72	
średnio- zaawansowana	Para 1	Mówienie T1	96,94	605,00	14,94	$T(604)=-3,00$; $p=0,00$
		Mówienie T2	99,55	605,00	15,45	
	Para 2	Pisanie T1	96,66	618,00	14,84	$T(617)=-6,97$; $p=0$
		Pisanie T2	102,41	618,00	14,41	
	Para 3	Czytanie T1	95,68	616,00	14,55	$T(615)=-3,96$; $p=0$
		Czytanie T2	99,11	616,00	15,08	
	Para 4	Słuchanie T1	98,00	607,00	14,98	$T(606)=-1,16$; $p=0,24$
		Słuchanie T2	99,00	607,00	15,08	
zaawansowana	Para 1	Mówienie T1	102,01	612,00	14,31	$T(611)=-2,75$; $p=0,00$
		Mówienie T2	104,20	612,00	13,72	
	Para 2	Pisanie T1	101,73	615,00	14,71	$T(614)=0,20$; $p=0,84$
		Pisanie T2	101,57	615,00	14,39	
	Para 3	Czytanie T1	101,92	613,00	14,59	$T(612)=-1,76$; $p=0,07$
		Czytanie T2	103,30	613,00	14,58	
	Para 4	Słuchanie T1	101,33	616,00	14,44	$T(615)=-1,70$; $p=0,08$

Tabela 2. Porównanie wyników testów w obu pomiarach dla wszystkich obszarów.

W przypadku grupy podstawowej istotne różnice między średnimi z pierwszego, a drugiego pomiaru miały miejsce w przypadku czytania, a w pozostałych obszarach nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic między pomiarami. W grupie średniozaawansowanej postępy były większe oraz bardziej znaczące i tylko w przypadku słuchania nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic. Natomiast największe różnice między pomiarami zostały odnotowane w przypadku pisania, a następnie czytania i mówienia. W grupie zaawansowanej jedynym obszarem, gdzie nie odnotowano statystycznie istotnego postępu było czytanie.

Zanim jednak zaczniemy odpowiadać na najważniejsze pytanie – o efektywność zastosowanych metod, należy przyjrzeć się rzeczom bardziej podstawowym. Pamiętać należy, że nawet przy naszym pierwszym pomiarze studenci uczyli się już angielskiego poszczególnymi metodami od roku. Tabela 2 pokazuje nam średnie, liczebności i odchylenia standardowe w pierwszym pomiarze, wśród studentów uczonych obiema metodami w zależności od poziomu zaawansowania.

W przypadku grupy podstawowej średnia dla osób uczących się metodą gramatyczno-tłumaczeniową była w pierwszym pomiarze – a więc po roku nauki – znacznie wyższa – o ok. 10 punktów (co stanowi około 2/3 odchylenia standardowego, a więc daje umiarkowanie silny efekt różnicy na poziomie $d=0,66$), niż w przypadku osób uczących się metodą dyskursywną. Kolejnym ważnym aspektem jest to, że w przypadku metody gramatyczno-tłumaczeniowej, mieliśmy do czynienia ze znacznie niższym zróżnicowaniem rezultatów (odchyleniem standardowym), niż w przypadku grupy nauczonej metodą dyskursywną. Oznaczać to może, że metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie tylko była efektywniejsza, ale i skutkowała bardziej zbliżonymi do siebie osiągnięciami studentów. W przypadku osób będących na poziomie średniozaawansowanym, ponownie, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa okazała się skuteczniejsza, jednak jej przewaga nad metodą dyskursywną była znacznie mniejsza niż w przypadku grupy podstawowej. W grupie zaawansowanej znacznie efektywniejsza okazała się metoda dyskursywna; grupy uczone w ten sposób charakteryzują się wyższym średnim poziomem osiągnięć i niższym zróżnicowaniem wyników.

6. Ograniczenia i przyszłe kierunki badań

Badaniem objętych zostało nieco ponad 2 tysiące studentów, których wyniki nauczania w obu grupach tzn. prowadzonej w oparciu o metodę gramatyczno-tłumaczeniową i w oparciu o metodę dyskursywną zostały opracowane z rozbiciem na 4 podstawowe kompetencje językowe tj. mówienie, pisanie, czytanie i słuchanie. Jak można zauważyć w metodologicznej części rozprawy, w niektórych przypadkach nie dało się uniknąć braków danych.

Poza tym, grupy rozwiązywały różne testy, których to nie można było porównywać bezpośrednio między sobą. Z faktu, że w grupie podstawowej i zaawansowanej średnia była równa 100 nie wynikało, że studenci wiedzieli czy umieli tyle samo, ale że wyniki zostały standaryzowane w każdej z grup osobno; pamiętać jednak należy, że choć wykorzystano wystandaryzowane testy osiągnięć językowych, to ich porównywalność zawsze pozostaje pod znakiem zapytania.

Co więcej, warto zwrócić uwagę na fakt, że korelacje wewnątrz obszaru dla danego poziomu zaawansowania wskazały na nieznaczne zależności pomiędzy wynikami otrzymanymi w pierwszym i w drugim teście, tzn. w badaniu uczestniczyły takie osoby, które bardzo dobrze wypadły w pierwszym pomiarze, ale słabo w drugim – i odwrotnie. Z jednej strony dobrze to świadczyło o niezależności obszarów, z drugiej strony można było wysnuć wniosek, że nie było ścisłej zależności pomiędzy wynikami danego studenta w różnych obszarach testu.

Wreszcie, po czwarte, porównanie dotyczące wyników w grupie średniozaawansowanej między wynikami obu testów dało interesujące rezultaty ponieważ niezależnie od obszaru, w jakim przeprowadzono ten test, nie stwierdzono zależności pomiędzy wynikami w obu testach. Wy tłumaczenia tego faktu mogą być dwa: pierwsze z nich to bardzo szybkie postępy w nauce najsłabszych członków grupy oraz zbliżanie się do średniej tych, którzy byli najlepsi. Drugim natomiast wytłumaczeniem są możliwe niedostatki w konstrukcji samych testów, w szczególności w zakresie ich trafności.

7. Konkluzja i wnioski

Pierwsze badanie, wykonane na zakończenie semestru letniego roku akademickiego 2009/2010, wykazało szczególną efektywność metody gramatyczno-tłumaczeniowej (w porównaniu do metody dyskursywnej) w przypadku studentów o niskiej znajomości języka angielskiego lub tych, którzy języka angielskiego nigdy przedtem się nie uczyli. Podobne rezultaty osiągnięte zostały w przypadku studentów o średniej znajomości języka – choć trzeba zauważyć, iż przewaga metody gramatyczno-tłumaczeniowej była tu mniejsza niż w wypadku grupy podstawowej. Obraz ten jednak uległ całkowitej zmianie w przypadku studentów z grupy zaawansowanej gdzie bezkonkurencyjna okazała się metoda dyskursywna (podejście komunikacyjne), co daje podstawy do wniosku, iż we wstępnym okresie nauczania języka angielskiego warto rozważyć wykorzystanie metody gramatyczno-tłumaczeniowej, czekając z wdrożeniem podejścia komunikacyjnego (metody dyskursywnej) do chwili, gdy uczący się osiągną odpowiedni poziom znajomości języka angielskiego, co oznacza stopniowe przechodzenie na metodę dyskursywną wraz z osiągnięciem poziomu średniozaawansowanego.

Wyniki drugiego pomiaru, przeprowadzonego na zakończenie semestru zimowego roku akademickiego 2010/2011, były zbliżone do tych osiągniętych w pomiarze pierwszym z tą jednak różnicą, że patrząc na długofalowe działanie, w wypadku grupy średniozaawansowanej skuteczniejsza okazała się metoda dyskursywna ponieważ w stosunku do pierwszego pomiaru, to w tej grupie wyniki poprawiły się najbardziej. Wydaje się zatem, że powtórnie uzyskane rezultaty potwierdzają postawioną na początku tezę, że w początkowym okresie skuteczniejsze jest nauczanie metodą gramatyczno-tłumaczeniową i dopiero w momencie osiągnięcia poziomu średniozaawansowanego stopniowe nauczanie według zaleceń podejścia komunikacyjnego (metody dyskursywnej).

Wyniki pierwszego badania potwierdziły postawioną na początku pracy hipotezę pokazując, że metoda dyskursywna okazała się szczególnie skuteczna tam, gdzie istniały już solidne fundamenty, a mniej skuteczna w nauczaniu studentów bez elementarnych kompetencji językowych i komunikacyjnych w zakresie języka angielskiego. Podobnie wykazały powtórnie uzyskane rezultaty – również i one potwierdziły, że w początko-

wym okresie skuteczniejsze jest nauczanie metodą gramatyczno-tłumaczeniową i dopiero w momencie osiągnięcia poziomu średniozaawansowanego stopniowe nauczanie według zaleceń podejścia komunikacyjnego (metody dyskursywnej). Efektywność metody dyskursywnej w rozwijaniu kompetencji językowych studentów w zakresie języka angielskiego była najwyższa w przypadku studentów z grupy zaawansowanej, dla których najbardziej skuteczna okazała się metoda dyskursywna, będąca częścią podejścia komunikacyjnego.

Uzyskane rezultaty sugerują zatem różną efektywność zastosowanych metod w zależności od poziomu kompetencji uczących się, wskazując tym samym, że być może najbardziej efektywną strategią jest rozpoczynanie nauki metodą gramatyczno-tłumaczeniową, a po opanowaniu na odpowiednim poziomie języka przechodzenie w coraz większej mierze na metodę dyskursywną, ponieważ wtedy to ona daje lepsze wyniki.

Bibliografia

- Asher, J. (1977), *Learning another language through actions: the complete teacher's guide book*. Los Gatos, Calif.
- Bobbitt, J.F. (1926), *Curriculum investigations*. Chicago.
- Brooks, N. (1964), *Language and language learning: theory and practice* (2nd ed.). New York.
- Candlin, Ch.N. (1976), *Communicative language teaching and the debt to pragmatics*, (w:) C. Rameh (red.), Georgetown University Roundtable 1976. Washington D.C. 237–256.
- Celce-Murcia, M./ E. Olshtain (2007), *Discourse and context in language teaching. A guide for language learners*. Cambridge.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge.
- Chomsky, N. (1966), *Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. New York.
- Corder, S.P. (1978), *Language-learner language*, (w:) J.C. Richards (red.), Understanding second language learning. Rowley, MA. 71–93.
- Curran, Ch.A. (1972), *Counselling-learning: a whole-person model for education*. New York.
- Curran, Ch.A. (1976), *Counselling-learning in second languages*. Apple River.
- Dolata, R. (2006), *Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych*, (w:) Z. Lisiecka (red.), Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Edukacyjna wartość dodana. 9–19.
- Ellis, R. (1990), *Instructed second language acquisition*. Oxford.
- Ellis, R. (1997), *Second language acquisition*. Oxford.
- Gardner, H. (1983), *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York.
- Gattegno, C. (1972), *Teaching foreign languages in schools: The silent way* (2nd ed.). New York.
- Goodman, K. (1986), *What's whole in whole language*. Portsmouth, NH.
- Grucza, F. (red.) (1995), *Dein Deutsch I – poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich*. Warszawa.

- Grucza, F. (2013a), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013b), *Stratyfikacyjny model budowy i diakryzy języków ludzkich*. Warszawa.
- Hornby, A.S. (1950), *The situational approach in language teaching*, (w:) *English Language Teaching* 4. 98–156.
- Hymes, D.H. (1964a), *Language in culture and society*. New York.
- Hymes, D.H. (1964b), *Toward ethnographies of communicative events*, (w:) P.P. Giglioli (red.), *Language and social context*. Harmondsworth, Middx. 11–22.
- Hymes, D.H. (1972), *On communicative competence*, (w:) J.B. Pride/ J. Holmes (red.), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth. 269–293.
- Karwowski, M. (2011–12), *Korespondencja mailowa (metodologia)*. Warszawa.
- Krashen, S.D./ T.D. Terrell (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford.
- Krashen, S.D. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*. London.
- Kupisiewicz, Cz. (1980), *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Lewis, M. (1993), *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove.
- Long, M.H. (1983a), *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, (w:) *Applied Linguistics* 4. 126–141.
- Long, M.H. (1983b), *Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers*, (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 5. 177–193.
- Lozanov, G. (1978), *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York.
- Lynch, T. (1996), *Communication in the language classroom*. Oxford.
- Łączek, M. (2014), *Creative methods in teaching English*. Warszawa.
- Palmer, H.E. (1923), *The oral method of teaching languages*. Cambridge.
- Palmer, H.E. (1934), *Specimens of English construction patterns*. Tokyo.
- Piaget, J. (1926), *The language and thought of the child*. New York.
- Pittman, G. (1963), *Teaching structural English*. Brisbane.
- Prabhu, N.S. (1987), *Second language pedagogy*. Oxford.
- Richards, J.C./ T.S. Rodgers (2004), *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge.
- Schenck, E.A. (1978), *A guide to identifying high school graduation competencies: issues and examples*. Portland, Oreg.
- Styszyński, J.C. (1999), *Metoda dyskursywna a nauczanie języka obcego w warunkach szkoły polskiej*, Niemiecki w dialogu. *Deutsch im Dialog*. Warszawa. 107–112.
- Swain, M. (1985), *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, (w:) S.M. Gass/ C.G. Madden (red.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA. 235–253.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf (dostęp: 14.06.2014).
- Vygotsky, L. (1978), *Mind in society*. Cambridge, MA.
- Widdowson, H.G. (1978), *Teaching language as communication*. Oxford.
- Widdowson, H.G. (1979), *The communicative approach and its applications*, (w:) H.G. Widdowson, *Explorations in applied linguistics*. Oxford. 251–264.

Izabela NOWAK
Uniwersytet Śląski

Transfer w kontekście dydaktyki językowej doby postkomunikacyjnej

Abstract:

Transfer in language teaching in the postcommunication era

This article is devoted to the issues of foreign language teaching. It analyses the process of teaching a specific foreign language which also takes into account linguistic thinking which constitutes its starting point. The problem can be accounted for by means of constructivism – a key assumption of language teaching in the postcommunication era. According to constructivism, acquisition of new knowledge is based on the prior knowledge. Consequently, the mechanism of transfer is regarded as a mental and linguistic activity which to a great extent determines foreign language acquisition. Types of transfer (unconscious and controlled), its kinds (interlingual, intercultural, intralingual) and aspects (positive and negative) allow for the presentation of didactic consequences in teaching Russian to the Polish.

Od końca lat 80. ubiegłego wieku nauczanie języków obcych jest podporządkowane tendencji komunikacyjnej. Będąc reakcją na zwrot socjo-lingwistyczny i komunikacyjny, który dokonał się w nauce, dydaktyka językowa za priorytet uznała rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, które skutkuje umiejętnością podtrzymania kontaktu i wyrażania intencji w aktach mowy.

Po niemal trzydziestu latach obowiązywania paradygmatu komunikacyjnego pojawiają się dyskusje dotyczące kierunku, celów i priorytetów w nauczaniu języków obcych, co skutkuje poszukiwaniem nowej drogi. Dla wielu dydaktyków staje się nią podejście postkomunikacyjne (M. Żylińska 2007).

Post należy rozumieć jako ten, który „jest następny, późniejszy, następujący po” (W. Kopaliński 1989: 406). Jednak znaczenia słów z tym przedrostkiem presuponują niejednoznaczne interpretacje – od ciągłości założeń wypracowanych w koncepcji poprzedzającej po ich odrzucenie. Zasadne jest zatem pytanie o kształt postkomunikatywizmu jako nowego kierunku w nauczaniu. Czy jest on kontynuacją połączoną z mniej lub bardziej zauważalnym przekształceniem założeń wypracowanych przez poprzedzający go komunikatywizm, czy raczej zmierza w stronę redefiniowania założeń dydaktyki komunikacyjnej lub wręcz ich zanegowania.

Współczesne społeczeństwa są nastawione na mobilność i aktywność, a wyzwaniem dzisiejszego świata staje się globalizacja i wspólnota interesów. Komunikacja jest narzędziem, które konfrontuje i integruje ludzi, tym bardziej w zderzeniu interkulturowym.

Dlatego naturalną konsekwencją tej sytuacji jest utrzymanie w dydaktyce językowej kierunku komunikacyjnego. Jednak krytyczne uwagi, które są formułowane wobec tego nurtu w nauczaniu muszą skutkować jednoczesną jego reinterpretacją¹.

Istotą redefiniowania dydaktyki językowej komunikacyjnej staje się poszerzenie jej założeń o dodatkowe ustalenia, jakie zostały wypracowane w nauce ostatnich lat. Inspirowaną w tym względzie staje się idea konstruktywizmu, która jest dyskutowana na gruncie nauk humanistycznych w filozofii, psychologii i pedagogice (A. Pałubicka/ A. Kowalski 2003).

Konstruktywizm nie jest stanowiskiem jednolitym² (M. Wendland 2011: 32–40). M. Wendland (2013), dokonując przeglądu najważniejszych ujęć konstruktywistycznych, uznaje, że ich mnogość i niejednorodność pozwala mówić o „ogólnej perspektywie konstruktywistycznej”.

Tezą wspólną tego kierunku jest przyjmowana przez każdego konstruktywistę zasada o wynajdywaniu (wytwarzaniu) wiedzy przez podmiot, gdyż występujące w świecie obiekty nie istnieją niezależnie od podmiotu poznającego. Są one przezeń nie tyle odkrywane, ile raczej konstruowane w procesie poznania, co pozwala na rozpoznanie świata i – w konsekwencji – na skuteczne działanie w nim (M. Sikora 2007: 21).

Tezy konstruktywizmu zostały przeniesione na grunt nauczania dzięki pracom Jeana Piageta (1994) i Lwa Wygotskiego (1934). Rozwój poznawczy człowieka był przez nich interpretowany w oparciu o obserwacje zmian zachodzących u dziecka. Zgodnie z wnioskami Piageta człowiek w ciągu swojego rozwoju poznawczego dostosowuje się do otaczającego środowiska. Zachowuje się przy tym jak badacz, który samodzielnie, poprzez własną obserwację i osobiste doświadczenia zbiera i porządkuje informacje o świecie i w oparciu o nie „rozumie świat”. Sam też, w stosownym dla siebie momencie uznaje, kiedy jego aktualne schematy myślowe są już nieadekwatne i wymagają reorganizacji, w efekcie czego sam dokonuje ich zmiany (E. Nęcka/ J. Orzechowski/ B. Szymura 2006: 34). W ujęciu Piageta rozwój poznawczy jest więc procesem ciągłego zbierania informacji, klasyfikowania ich i wprowadzania w życie, w trakcie którego nabyty schemat myślenia jest aktualny aż do momentu, kiedy znów ulegnie przeformułowaniu. Ponadto, zgodnie z jego zdaniem, proces poznawczy wyprzedza proces uczenia się rozumiany jako wszelkie działanie, które jest stymulowane „z zewnątrz”.

¹Raporty Centralnych Komisji Egzaminacyjnych ujawniają, że nauczanie komunikacyjne nie sprostало stawianym mu wyzwaniom. Pokazują one istnienie dysproporcji pomiędzy zakładanymi celami, a osiąganymi efektami kształcenia. Jako trudne dla zdających określa się zadania, które miałyby potwierdzić ich kompetencję komunikacyjną. Nisko oceniono znajomość i stosowanie środków leksykalno-gramatycznych, które budują informację (zasób słownictwa i poprawność językową w zakresie leksyki, gramatyki, pisowni, ortografii). Poprawne rozwiązanie zadań na percepcję nie potwierdziło umiejętności budowania przekazu komunikacyjnego (www.komisja.pl/matura/raporty/jezuk_rosyjski.pdf), www.webgenerator24.pl, www.oke.krakow.pl; www.oke.jaworzno.pl)

² Ta niejednorodność ma swoje umotywowanie w sporze na temat genezy konstruktywizmu. Dominują, zasadniczo, trzy tendencje. Zgodnie z pierwszą – uznawaną za maksymalistyczną – konstruktywizm jest wpisany w tradycję myśli europejskiej, a jego prekursorami są starożytni myśliciele. Zgodnie z opinią innych filozofów, konstruktywizm mógł się ukonstytuować jako konsekwencja rozwoju nowożytnej myśli badawczej w całej swej ciągłości. Trzecia tendencja (minimalistyczna) uznaje konstruktywizm za ideę stosunkową młodą, bo powstałą w latach siedemdziesiątych XX wieku, czerpiącą z neurofizjologii, biologii, teorii poznania (M. Wendland 2011: 32).

L. Wygotski postrzegał rozwój poznawczy jednostki w jej ścisłym odniesieniu do otaczającego środowiska społecznego (L.A. Karpienko 1998: 339). Aktywność poznawcza, a zatem i językowa, staje się produktem społecznych norm i obowiązujących konwencji oraz utrwalonych wzorców. Środowisko społeczne (rodzina, rówieśnicy, także nauczyciele) spełniają rolę łącznika pomiędzy światem a systemem poznawczym człowieka. Jednocześnie funkcją otoczenia jest wskazywanie na te aspekty, które są istotne dla danej kultury i środowiska oraz odpowiednia ich interpretacja. W ten sposób przekaz środowiska społeczno-kulturowego decyduje w znacznym stopniu o rozwoju poznawczym człowieka. Ponadto zdaniem Wygotskiego ważne jest, aby działanie „z zewnątrz” było odpowiednio ukierunkowane. Niezwykle istotna jest zatem rola mentora (nauczyciela, rodzica, rówieśnika), którego stan wiedzy winien wyprzedzać aktualny stan wiedzy i rozwoju jednostki. W wyniku podążania za tym wzorcem następuje rozwój poznawczy danej jednostki.

Stanowisko, które pogodziło obie te koncepcje wypracował jeden z najwybitniejszych współczesnych psychologów, J.S. Bruner (2006). Jego poglądy ewoluowały od ujęcia „jednostkowego” do ujęcia „społecznego i kulturowego”. Badaczka interesowała „badanie tego, jak to, co kulturowe, staje się jednostkowym i jak dzięki jednoczesnemu wchodzeniu w kulturę i tworzeniu kultury człowiek formuje swą osobistą i społeczną tożsamość i w pełni staje się sobą” (A. Brzezińska 2006: V). W efekcie udało się wypracować tezę, zgodnie z którą procesy poznawcze są uwikłane w otoczenie społeczno-kulturowe i pozostają w ścisłym odniesieniu do tradycji oraz wzorców i poglądów, które są wspólne dla danej społeczności. Procesy te zachodzą przy dużym wsparciu działania z zewnątrz a rolą mentora jest pobudzenie ucznia do samodzielnego poznawania, odkrywania i porządkowania wiedzy. Niemniej gwarantem sprawnego rozwoju procesów poznawczych jest samodzielne poznawanie i porządkowanie wiadomości o świecie i koncentracja uwagi na tych zdarzeniach, które dla danej jednostki stają się istotne. Stanowisko Brunera spotyka się z akceptacją we współczesnej psychologii edukacji i praktyce nauczania. W szerszej perspektywie należy je odczytywać w ścisłym odniesieniu do dwóch podstawowych odmian konstruktywizmu: konstruktywizmu społecznego i poznawczego³. Te dwa, zdawałoby się antagonistyczne, a zarazem arbitralne, stanowiska, uznają komplementarność pomiędzy rzeczywistością zewnętrzną (kulturową, społeczną, komunikacyjną), a umotywowaną biologicznie sferą poznawczą (kognitywną). Spojrze-

³ Konstruktywizm społeczny zakłada, że obiekty świata zewnętrznego, ale i wewnętrznego – aby zaistnieć – muszą zostać przed daną społeczność uznane za odpowiednio ważne i nazwane, gdyż natura nie objawia się inaczej jak tylko w wytworach kultury (szczególnie w języku). Nasze postrzeganie świata jest wybiórcze ze względu na nieidentyczność interpretacji świata zewnętrznego przez członków poszczególnych społeczeństw, co nawiązuje do koncepcji, które lokalizują język na płaszczyźnie kultury i mentalności, np. relatywizm językowy Sapira-Whorfa, językowy obraz świata (J. Anusiewicz 1991, 1994; J. Bartmiński 2009), przestrzeń semantyczna kultury narodowej zorganizowana przy pomocy określonych jednostek – stereotypów (J. Bartmiński 1985; W. Chlebda 1998), skryptów kulturowych (A. Wierzbicka 1991, 1999), konstant kulturowych (W. Zmarzer/ J. Lukszyn 2007), a także ujęć zorientowanych socjolingwistycznie. Konstruktywizm poznawczy skupia uwagę na indywidualnych właściwościach człowieka. Zakłada, że system poznawczy ludzi tworzy symboliczne reprezentacje faktów i zjawisk, z którymi użytkownik się zetknął, tzw. schematy. Dzięki nim użytkownik języka przystosowuje się poznawczo do otoczenia, porządkuje otaczający go świat i potrafi się w nim sprawnie „poruszać”. Schematy te są przechowywane, ale pod wpływem nowych bodźców ulegają one wewnętrznej reorganizacji, modyfikując tym samym system poznawczy człowieka.

nie na cele i wyzwania dydaktyki językowej z perspektywy ich korelacji jest uzasadnione, gdyż, jak się podkreśla, przy obecnym stanie wiedzy o języku podejście integrujące jest nieuniknione (J. Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 5).

Zaadaptowanie perspektywy konstruktywistycznej w edukacji skutkuje nowym, bardziej zindywidualizowanym, podejściem do *uczenia się*. Rozumie się je jako negocjowanie znaczeń pomiędzy osobistymi schematami ucznia, a docierającymi do niego z zewnątrz nowymi informacjami. Środowiskiem konstruowania nowej wiedzy stają się: wiedza uprzednia, styl poznawczy uczącego się i relacje, w jakich pozostaje on wobec przedmiotu poznawania (S. Dylak 2000a). Idea konstruktywizmu, uznawana za obiecującą i szlachetną perspektywę kształcenia, nie jest jednak wolna od dyskusji odnośnie do jej praktycznych rozwiązań w edukacji (S. Dylak 2000b).

Niniejszy artykuł jest próbą zmierzenia się z tym problemem w odniesieniu do nauczania języków obcych.

Istotne staje się pytanie, jak docierająca informacja, wiedza, zdarzenie i trudność w języku obcym są postrzegane przez uczącego się w perspektywie jego doświadczenia uprzedniego (kulturowego, społecznego, komunikacyjnego oraz kognitywnego) i jakie czynności w związku z tym mogą być przewidywane w celu włączenia tej informacji w istniejącą już sieć.

Przyjęto, że proces konstruowania wiedzy opiera się na: interpretacji, reorganizacji, transformacji oraz uogólnianiu nadchodzących informacji (S. Dylak 2000b). Na tle tych operacji logicznych warto usytuować także transfer (przeniesienie). Zgodnie z podejściem psychologów transfer jest wewnętrzną operacją, w wyniku której następuje przeniesienie utrwalonego doświadczenia, wprawy, nawyków z jednego typu sytuacji na inny. W wyniku transferu następuje rozszerzenie zakresu wpływu opanowanych już elementów wiedzy, zachowań i czynności na inne sytuacje. Dydaktyka językowa posiłkuje się pojęciem transferu w celu uzasadnienia tych zachowań językowych, podczas których elementy utrwalone w języku pierwszym są przenoszone na język drugi. W wyniku tej operacji struktury pojęciowo-językowe języka utrwalonego zostają włączone do operacji językowych w języku obcym (poznawanym), aktywując się podczas wykonywania czynności receptywnych (słuchania, rozumienia) lub aktywnych (w mowie, piśmie)⁴. Zjawisko to może zachodzić na wszystkich poziomach języka – fonetycznym, gramatycznym, leksykalnym, składniowym, stylistycznym, pragmatycznym. Na badania transferu w sposób szczególny wywarła wpływ koncepcja analizy kontrastywnej R. Lado (1989). W jej myśl działaniem ułatwiającym przyswajanie języka obcego jest wyodrębnienie na początkowym etapie jego nauczania tych konstrukcji, które w obu językach są zgodne oraz tych, które ze sobą kontrastują. Ich opanowanie miałyby służyć wzmocnieniu transferu pozytywnego i przelamywaniu transferu negatywnego. Badacze odnotowują, że: „Transfer językowy jest wykorzystywany w celu uproszczenia struktur L2, a nie ich komplikacji” (J. Arabski 2007: 344). Owo „upraszczanie” staje się przedmiotem troski nauczycieli nie w sytuacji transferu pozytywnego, ale podczas tworzenia

⁴ Wyróżnia się także transfer wewnątrzjęzykowy. Zachodzi on w obrębie jednego języka i polega na nieadekwatnym przenoszeniu określonych mechanizmów podczas tworzenia struktur, np. *metr, metra/*swetr, swetra; niosłam, poszłam/ niosłem, *poszłem*. Ten rodzaj operacji nie jest jednak przedmiotem niniejszych rozważań.

błędnych konstrukcji, wynikającej, na przykład, z niedostatecznej produkcji, nadprodukcji, powielania kalki z języka ojczystego, błędnej interpretacji wniosków (J. Arabski 2007: 345–346).

Problem transferu jest dyskutowany w odniesieniu do sytuacji, w której poznawany język obcy wchodzi w relacje z językiem ojczystym (bilingwizm), jak i innym językiem obcym, który został nabyty wcześniej (polilingwizm). Jednak dla niniejszych rozważań wiążące są obserwacje potwierdzające, że niezależnie od liczby języków obcych jakie znamy, proces uczenia się kolejnego języka obcego, szczególnie na początkowym etapie jego przyswajania, zasadza się na przeniesieniu z języka ojczystego, które dokonuje się przede wszystkim w warstwie znaczeniowej, choć także i formalnej (I.I. Kitrosskaâ 1972). Do podobnych wniosków doszła także A. Seretny w swoich badaniach nad dwujęzycznością i trójjęzycznością⁵. W wyniku jej eksperymentu okazało się, że to język ojczysty, a nie opanowany już język obcy pierwszy, był źródłem przeniesienia formuł na język obcy drugi. Nie oznacza to oczywiście, że język obcy pierwszy nie może pomagać lub przeszkadzać w nabywaniu języka obcego kolejnego (invoice – инвойс, first floor – первый этаж ‘parter’ a nie ‘pierwsze piętro’). Jednak ustalono, że przeniesienie to zachodzi raczej pod wpływem podobieństwa formalnego i ma charakter okazjonalny (I.I. Kitrosskaâ 1972: 83). W związku z tym przyjmujemy, że w sytuacji nauczania języka obcego w warunkach tzw. sztucznych doświadczenie językowo-kulturowo-społeczne ucznia, które zostało nabyte za pomocą jego języka ojczystego, stanowi punkt odniesienia określonych operacji logicznych następczych, które zachodzą podczas poznawania języka obcego. Myślenie ojczyste ucznia aktywujące się w procesie uczenia się języka obcego jest traktowane jako naturalna „matryca”, na której bazuje jego wyjściowy ogląd świata. Konsekwencją przedstawionego stanowiska jest uznanie transferu za naturalną operację towarzyszącą poznawaniu języka obcego.

Transfer rozpatruje się w dwu płaszczyznach: transfer pozytywny (formy języka wyjściowego pomagają w opanowaniu języka obcego; день – dzień, брат – brat) oraz transfer negatywny (formy języka wyjściowego są włączane do języka poznawanego, powodując szumy komunikacyjne; запомнила ‘zapamiętałam’/ *zapomniałam, sklep ‘grobowiec’/ *sklep). Ten ostatni rodzaj operacji przyjęto nazywać interferencją. Są badacze, którzy wyraźnie oddzielają te dwa procesy – transfer zawężają do pozytywnego wpływu języka wyjściowego na język poznawany, a interferencję kojarzą z powstawaniem błędnych form (N.P. Žovotůk 2014). Niektórzy badacze wykazują, że interferencja jako działanie na styku dwu języków nie jest procesem jednostronnym. Powstające w jej rezultacie odstępstwa od normy zachodzą zarówno w języku obcym pod wpływem języka ojczystego, jak i w języku ojczystym pod wpływem języka obcego (B. Gasek 2012: 32).

W niniejszych rozważaniach posługiwać się będziemy określeniem *transfer* w funkcji kategorii nadrzędnej wobec pojęć *transfer pozytywny* i *transfer negatywny*, ten ostatni traktując na równi z określeniem *interferencja*. Istotnymi uwarunkowaniami, które wpływają na charakter i typ transferu są: stopień pokrewieństwa materiału językowego, stopień utrwalenia języka (wyjściowego oraz poznawanego) i poziom posługiwania się nimi, a także świadomość lingwistyczna uczącego się oraz jego indywidualne

⁵ Wnioski te zostały przedstawione w wystąpieniu prof. Anny Seretny na konferencji PTLŚ we Wrocławiu, odbywającej się w IFG Uniwersytetu Wrocławskiego w dniach 11-12 kwietnia 2014 roku.

predyspozycje (np. zdolności, motywacja). W dydaktyce rusycystycznej problem transferu był podnoszony wielokrotnie, głównie ze względu na czynnik podobieństwa zachodzący pomiędzy językiem polskim i rosyjskim. Zazwyczaj badane są związki formalne pomiędzy językami, zarówno leksykalne jak i gramatyczne, i wynikające z nich konsekwencje (B. Gasek 2012, M. Karolczuk 2006). Na przykład bliskość leksykalno-znaczeniowa skutkuje stosunkowo wysoką skutecznością Polaków w zakresie sprawności tzw. receptywnych (rozumienie tekstu czytanego/słuchanego): На Зимних Олимпийский играх в Сочи Збигнев Брудка завоевал золотую медаль/ Na zimowych mistrzostwach olimpijskich w Soczi Zbigniew Bródka wywalczył złoty medal.

Podobieństwo międzyjęzykowe powoduje wzmocnienie pozytywnego rezultatu transferu nieuświadomianego na poziomie tekstu, tym bardziej, jeśli pojęcia odwołują się do dobrze znanego uczącemu się wycinka wiedzy o świecie (Сочи, олимпиада, Брудка, золото /Soczi, olimpiada, Bródka, złoto). W konsekwencji transfer pozytywny na poziomie leksykalno-semantycznym uzyskuje przewagę nad różnicami formalnymi między językami: złoty medal (r. męski) – золотая медаль (r. żeński).

Jednak różnice formalne uruchamiają transfer nieuświadomiany negatywny, efektem którego jest produkcja błędnej formy, która aktywuje się głównie w zakresie sprawności aktywnych (mówienie, pisanie): На Зимних Олимпийский играх в Сочи Эбигнев Брудка завоевал *золотый медаль (r. męski, zamiast: золотую медаль, r. żeński).

Dydaktyka postkomunikacyjna zorientowana konstruktywistycznie pozwala rozszerzyć formułę transferu i rozpatrywać badany materiał także z pozycji zachodzących operacji mentalnych, ponieważ „pomiędzy światem realnym a językiem znajduje się myślenie”⁶, które opiera się na: realnym świecie, ojczystym oglądzie świata determinowanym przez kulturę i funkcjonujący w niej system pojęciowy oraz na języku, który wskazane czynniki kumuluje i wyraża zarazem, tworząc z nimi nierozzerwalną całość⁷ (S.G. Ter-Minasova 2008: 40). Zależność ta jest dyskutowana w polskich ujęciach w ramach koncepcji tzw. „językowego obrazu świata”. Nas interesuje aspekt glottodydaktyczny tego problemu i jego praktyczna realizacja. Podczas nauczania w warunkach tzw. sztucznych ten sposób weryfikacji świata jest przenoszony na język obcy, co obserwujemy w przebiegu sytuacji komunikacyjnej w kontakcie interkulturowym polsko-rosyjskim.

Dla przykładu sytuacja „zakupy w supermarkecie” aktywizuje u Polaka stereotypowe myślenie i organizację przestrzenną: *wziąć koszyk, przejść między regałami, wybrać towar z półki, włożyć towar do koszyka, podejść do kasy, zapłacić, przyjąć resztę, opróżnić koszyk*. Sytuacja „покупки в супермаркете” aktywizuje podobne wyobrażenie na temat tej sytuacji, dzięki czemu utrwalony poprzez ojczyste doświadczenie schemat sytuacyjno-pojęciowy pozostaje taki sam. W zetknięciu z nową sytuacją Polak odczuje oczywiście ciężar nowej rzeczywistości językowej: *накemuk хотиме?/dotychczasowe: даć pani reklamówkę?, с вас.../dotychczasowe: плаći pani..., возьмите сдачу/прошье resztę, у вас мелочь не найдётся?, мелочи у вас нет?/та pani może drobne?.* Jednak nabywane realizacje językowe budują w aparacie pojęciowym ucznia specyficzną formę

⁶ «(...) между реальностью и языком стоит мышление» (S.G. Ter-Minasova 2008: 40).

⁷ «Таким образом, язык, мышление и культура взаимосвязаны настолько тесно, что практически составляют единое целое, состоящее из этих трёх компонентов, ни один из которых не может функционировать (а следовательно, и существовать) без двух других. Все они соотносятся с реальным миром (...)» (S.G. Ter-Minasova 2008: 40).

synonimii polegającą na przyswojeniu nowych formuł językowych przy jednoczesnym zachowaniu tego samego punktu odniesienia, który został wypracowany w myśleniu i doświadczeniu ojczystym. Prognozę metodyczną odnośnie do omawianego zagadnienia zilustrujemy za pomocą umownego schematu:

1. Transfer nieświadomy pozytywny + działanie dydaktyczne typu A wzmocnienie transferu pozytywnego w odniesieniu do denotatu i wypracowanie nowych form zachowania na poziomie realizacji językowej = asymilacja.

Asymilacja jest procesem, w wyniku którego nowe treści są włączane do istniejących schematów lub wzorów postępowania, w efekcie czego nabyty schemat nie zmienia się, lecz ulega rozbudowaniu. Działania wzmacniające są realizowane przez wszelkie metody pracy dydaktycznej uznawane za bezpośrednie, sytuacyjne i bez tłumaczeniowe, które nie zalecają konfrontowania nowego materiału z językiem ojczystym.

Jednak sytuacja „zakupy w sklepie” wymaga od Polaka zupełnie nowej reorganizacji dotychczasowego myślenia. W rosyjskim sklepie klient wybiera towar, prosi o jego zważenie na odpowiednim stoisku, następnie musi stanąć w oddzielnej kolejce do kasy, poprosić o wydrukowanie paragonu na wymaganą sumę, zapłacić, podejść powtórnie do stoiska i odebrać towar. Reorganizacja dotychczasowego wyobrażenia Polaka na temat zakupów jest związana nie tylko z niezwykłymi dla niego formułami językowymi *Пробе́йте чек, пожа́луйста/ proszę mi nabić rachunek* (w domyśle: za towar, który będę kupował/odbierał na stoisku) ale przede wszystkim z przebiegiem sytuacji.

Ojczyste wyobrażenie musi więc ustąpić miejsca wypracowaniu nowego myślenia w tym zakresie, co umownie można przedstawić w następujący sposób:

2. Transfer nieświadomy negatywny + działanie dydaktyczne typu B (przełamanie transferu negatywnego na poziomie wyobrażenia) = akomodacja.

Akomodacja jest operacją polegającą na tworzeniu nowego schematu bądź modyfikacji już istniejącego. Zachodzi w sytuacji, w której docierająca nowa informacja nie pasuje do utrwalonego uprzednio wzorca. Zadaniem metodycznym, jakie przed sobą stawiamy, jest więc hamowanie wpływu myślenia ojczystego i stymulowanie akomodacji. W efekcie tego procesu uczeń wykształca dwie reprezentacje umysłowo-wyobrażeniowe, które odpowiadają dwu realizacjom językowym (ojczystej i obcojęzycznej). Zaprogramowany metodycznie trening włącza następujące typy działań: komentarz realioznawczy, kontrastywne zestawianie sytuacji, zadania tłumaczeniowe uwzględniające kontekst użycia słów.

W omawianym zakresie istotne są także różnice o charakterze kulturowym na poziomie konkretnych leksemów. Lingwiści ustalili, że w znaczeniu słów ukryta jest podwójna warstwa. Stanowią ją: aspekt przedmiotowo-logiczny (denotacja) oraz pewne subiektywne elementy, które uaktywniają się mając miejsce podczas użycia tego znaczenia (konotacja) (Z.D. Popova/ I.A. Sterin 2011: 31). Interpretacje dotyczące konotacji nie są jednoznaczne (A.P. Skovorodnikova 2011: 161–164), jednak dla teorii komunikacji istotne są ustalenia, w myśl których informacja, która stanowi przedmiot wypowiedzi, ale nie jest związana z aktem komunikacji, realizuje znaczenie denotatywne słowa nazywające pojęcie. Natomiast konotacja przekazuje informacje związane z warunkami komunikacji oraz jej uczestnikami. Jest budowana przez emocjonalny, oceniający, ekspresywny i stylistyczny komponent znaczenia (I.V. Arnold 2002: 153–201). *Native speaker* operuje znaczeniem na poziomie denotacji i konotacji. Zostały one nabyte w sposób

naturalny w efekcie wrastania w swoją społeczność kulturową. Tymczasem *inofon* może prawidłowo odczytywać jedynie warstwę denotacyjną słowa, pomijając jego zabarwienie konotacyjne lub przenosząc je z myślenia ojczystego.

Zjawisko to obserwujemy w zakresie słów, dla których bez trudu można odnaleźć ekwiwalenty słownikowe, jednak w języku rosyjskim tym słowom jest przypisany nadany ładunek, swoisty „bagaż”, który jest umotywowany i zorientowany kulturowo, a swoimi korzeniami sięga w głąb tradycji i przyzwyczajzeń społeczności kulturowej. A. Markunas (2002) dla określenia tej specyfiki posługuje się pojęciem „rosyjska konceptosfera”, przez którą rozumie system pojęciowy wyobrażeń, który jest w sposób szczególnie związany z rosyjską kulturą i mentalnością. Pomijanie tego problemu podczas nauczania prowadzi do tego, że Polak nie jest uwrażliwiony na specyfikę percepcji świata i odczuwania tej społeczności, której język poznaje.

Wyjątkowo istotne w tym zakresie są te leksemy, które zachowują identyczność denotacyjną, jednak ich sfera użycia w obu kulturach nieznacznie się różni, co w sposób pośredni decyduje o ich odmiennym zabarwieniu konotacyjnym. Хлеб ‘chleb’ w Rosji jest osobliwością szczególną. Jest żytni, czarny, często pachnący kminkiem, w odróżnieniu od białego wypieku, określanego jako батон [baton]. Chleb jest podawany do wszystkich posiłków, również do obiadu. Rosjanin spożywa go z każdą zupą, z drugim daniem – z ziemniakami, kaszą, mięsem, makaronem. Zwyczaj ten jest po części umotywowany historycznie (lata głodu w czasach Związku Radzieckiego). Mimo upływu wielu lat i odmiennych warunków ekonomicznych ten zwyczaj jest wciąż aktualny. Polak, przenosząc swoje własne wyobrażenie w tym zakresie, bywa z reguły zdziwiony osobliwością, z którą się styka i jeśli nie zostanie odpowiednio uwrażliwiony, to dość błaha sytuacja, jaką jest wspólne zjedzenie posiłku w restauracji, może stać się źródłem negatywnych stereotypów. Inne leksemy, które mają równe zakresy na poziomie denotacji, jednak w rosyjskim użyciu posiadają swoją specyfikę konotacyjną to, np.: чай/herbata, картошка/ziemniaki, сказка/bajka, дача/domek za miastem, девушка/dziewczyna, kobieta, 8 марта/ 8 marca.

Niektóre leksemy funkcjonują jako odpowiedniki słownikowe polsko-rosyjskie, jednak Polak może nie być świadomy subtelnych różnic w ich zakresie denotacyjnym. Nieidentyczność pojęciowo-logiczna idzie w parze z odmiennym zabarwieniem konotacyjnym tych słów. Цирк ‘cyrk’ jest powszechnie przyjętą formą rozrywki w Rosji. Budynki (pomieszczenia) cyrkowe są na stałe wkomponowane w krajobraz dużych miast, bywają niezwykle okazałe i stanowią obiekty kulturalne, podobnie jak muzea lub filharmonie. Dla Rosjanina cyrk jest prestiżową formą obcowania ze sztuką i stanowi wydarzenie kulturalne przeznaczone nie tylko dla dzieci. Udział w spektaklu cyrkowym może być porównywany z pójściem do teatru. Jednocześnie stanowi wydarzenie dość codzienne, ponieważ obcowanie ze sztuką wysoką jest wpisane w życie większości tzw. typowych Rosjan. Przenoszenie polskich konotacji związanych ze słowem *cyrk* (objazdowy namiot, niski budżet, niski poziom) na rosyjską sytuację użycia tego słowa rodzi asymetrię pragmatyczną. Podobny rozróżnienie powoduje transfer ojczystego wyobrażenia w nazwach niektórych świąt lub obrzędowości (Новый год/ Nowy Rok, Рождество/ Boże Narodzenie, Радоница/ Wszystkich Świętych, колядки/kolędy).

Równie ciekawe są przykłady leksemów stanowiące odpowiedniki na poziomie denotacji, które posiadają wartość konotacyjną w języku docelowym, ale nie wykształciły jej w języku ojczystym *inofona*. Załóżmy, że Polak zapozna się z faktografią na temat narodu Czukczów. Dowie się, że jest to rdzenna ludność północno-wschodniej części Syberii. Antropologicznie Czukcze należą do rasy północnoazjatyckiej. Ich domostwa to jaranki. Zajmują się wypasaniem reniferów, myślistwem, rybołówstwem – prowadzą tryb życia podobny do eskimoskiego. Nabywając wiedzę encyklopedyczną uczący się nie dowie się jednak o tym, że dowcipy o Czukczach należą do ulubionych wśród Rosjan. *Czuczka* jest w nich przedstawiany jako zacofany, niecywilizowany rdzenny mieszkaniec dalekich obszarów Rosji, który jest komiczny w zetknięciu z cywilizacją Rosji i współczesnej rzeczywistości. Słyszac słowo *Czuczka* Rosjanin uruchomi więc przede wszystkim lawinę skojarzeń emocjonalnych, które zostały ukształtowane poprzez anegdoty funkcjonujące w rosyjskim społeczeństwie. Tymczasem Polak, nieświadomy tej informacji, ograniczy się jedynie do wartości denotacyjnej tego określenia ('rosyjski Eskimos'). Wartość naddaną, której Polak może być niebyt świadomy, posiadają leksemy: юг/południe, кавказцы/mieszkańcy Kaukazu, Биробиджан/ Birobidżan (Żydowski Obwód Autonomiczny), Великая Отечественная война 1941–45/Wielka Wojna Ojczyźniana.

Tak więc na styku języka polskiego i rosyjskiego zgodność formalna i znaczeniowa pomiędzy językami (цирк – cyrk; магазин 'miejsce, w którym robi się zakupy' – sklep 'miejsce, w którym robi się zakupy') w wielu przypadkach aktywuje transfer myślowy nieświadomiany. Jednak nierzadko jego wpływ należy uznać za negatywny, ponieważ myślenie ojczyste staje się źródłem nieodpowiedniego odbioru specyfiki realioznawczej, co może prowadzić do szumów komunikacyjnych.

Założenie o aktywności transferu na poziomie wyobrażenia znajduje teoretyczne uzasadnienie w koncepcji umysłu dwujęzycznego, która została przedstawiona w pracy A. Paivio (2007) „Reprezentacje umysłowe u osób dwujęzycznych”. Zgodnie z nią osoby, które znają więcej niż język ojczysty, postrzegają rzeczywistość w kategoriach podwójnego kodowania. Zakłada się jednocześnie istnienie bezpośrednich połączeń między językami J1 i J2, „a także systemu wyobrażeń niewerbalnych, który może funkcjonować jako system pojęciowy wspólny dla obu języków”. Powstała koncepcja mówi o językowym systemie dwu języków, którym towarzyszy trzeci – niewerbalny – system wyobrazeniowy. Jak uważa A. Pavio (2007: 303), te trzy obszary są funkcjonalnie niezależne, ale „też wzajemnie powiązane w taki sposób, że w odpowiednich warunkach mogą wystąpić efekty zgodne z wzajemną zależnością funkcjonalną”. Model podwójnego kodowania zakłada dywergencję przechowywania pamięciowego poszczególnych słów J1 i J2. Pozwala tym samym wytłumaczyć niektóre subiektywne odczucia związane z każdym z języków. Podwójne kodowanie w odniesieniu do sytuacji uczenia się języka obcego, szczególnie w warunkach tzw. sztucznych, daje uczącemu się komfort świadomego wybierania z własnej kognitywnej bazy tych treści, które uzna on za adekwatne w danej sytuacji. Działanie dydaktyczne ukierunkowane na asymilację i akomodację uwrażliwia uczącego się na wypracowanie takiego myślenia i działania, które prowadzi do wybiórczego posiłkowania się wiedzą z zakresu języka ojczystego aktywując ją tam, gdzie jest to pożądane i „usypiając” ją w innych przypadkach.

W dyskusji glottodydaktycznej stanowiska odnośnie roli transferu sytuują się na dwu przeciwległych biegunach: od akceptacji tego zjawiska, propagowanej w pośrednich metodach pracy, do jego wyrugowania, jako czynnika spowalniającego kształtowanie umiejętności w języku nowym (obcym), co proponują metody aktywne (bezpośrednie). Jednak dydaktyka rusycystyczna posiada swoją odrębną specyfikę, wynikającą z pokrewieństwa obu języków. W związku z tym każda z tych metodyk pracy może stymulować inny typ aktywności poznawczej: metody bezpośrednie są zasadne przy zachodzącym podobieństwie denotacyjno-konotacyjnym, pośrednie – przy różnicach w tym zakresie. Nauczanie postkomunikacyjne wpisuje się w filozofię zintegrowanego podejścia do nauczania języka obcego i korzysta z obu tych podejść. Dodatkowo, przyjęcie konstruktywizmu jako nadrzędnej zasady w podejściu do uczenia pozwala uznać, że uczeń buduje nową wiedzę w oparciu o doświadczenia i myślenie dotychczasowe, a więc głównie ojczyste. Konsekwencje metodyczne w nauczaniu rusycystycznym polegają na umiejętnym sterowaniu tym procesem poprzez jego wzmacnianie (asymilacja) lub przełamywanie (akomodacja).

Powyższe rozważania są tym bardziej aktualne, że omawiany problem, jak i żaden ilustrujący go przykład, nie zostały włączone do żadnego z materiałów dydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego, które funkcjonują na polskim rynku. Powtórzyć zatem warto stwierdzenie J. Brunera, który uznaje, że to kultura daje gwarancję utożsamiania się ucznia z nowym językiem, a wymiana, komunikacja pomiędzy użytkownikami języka jest fortunna wtedy, kiedy rozmówcy odwołują się do tych samych znaczeń, operują tymi samymi kodami kulturowymi (A. Brzezińska 2006: XVI).

Bibliografia

- Anusiewicz, J. (1991), *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, (w:) J. Anusiewicz/ J. Bartmiński (red.), *Język a kultura*. Tom 1. Podstawowe pojęcia i problemy. Wrocław. 17–30.
- Anusiewicz, J. (1994), *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław.
- Arabski, J. (2007), *Transfer międzyjęzykowy*, (w:) I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk. 341–352.
- Arnold, I.V. (2002), *Stilistika. Sovremiennyj anglijskij Źyk*. Moskwa.
- Bartmiński, J. (1985), *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*, (w:) M. Basaj/ D. Rytel (red.), *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*. Wrocław. 25–53.
- Bartmiński, J. (2009), *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin.
- Bruner, J. (2006), *Kultura edukacji*. Przekład: T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Brzezińska, A. (2006), *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*, (w:) J. Bruner (red.), *Kultura edukacji*. Kraków. V–XVIII.
- Chlebda, W. (1998), *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*, (w:) J. Anusiewicz/ J. Bartmiński (red.), *Język a Kultura*. T.12. Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne. Wrocław. 31–41.
- Dylak, S. (2000a) *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, (w:) *Nauczanie przyrody a standardy wymagań egzaminacyjnych*. Zeszyt specjalny. <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (dostęp: 10.11.2014).

- Dylak, S. (2000b), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa.
- Gasek, B. (2012), *Leksiko-semantičeskaâ interferenciâ v processe perevoda (na materiale russkovo i pol'skovo âzykov*. Wrocław.
- Karolczuk, M. (2006), *Grammatičeskaâ interferenciâ v processe obučeniâ russkoj reči pol'skih studentov-filologov*. Białystok.
- Karpjenko, L.A. (1998), *Kratkij psihologičeskij slovar'*. Rostov n/D.
- Kitrosskaâ, I.I. (1972), *Rol' i mesto perenosa v metodike obučeniâ âzyku*, (w:) A.A. Leontev/ T.V. Râbovaa (red.), *Psihologičeskie voprosy obučeniâ inostancev russkomu âzyku*. Moskva. 80–89.
- Kopaliński, W. (1989), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa.
- Lado, R. (1989), *Lingvistika poverh granic kultur* (w:) *Novoe v zarubieżnoj lingvistike*. Vypusk XXV. Kontrastnaâ lingvistika. Moskva. 32–62.
- Markunas, A. (2002), *Стереотипность как концептосфера в русском языке, литературе, культуре и преподавании русского языка*, (w:) A. Markunas (red.), *Studia Rossica Posnaniensia XXX*. 17–21.
- Mazurkiewicz-Sokołowska, J. (2010), *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków.
- Nęcka, E./ J. Orzechowski/ B. Szymura (2006), *Psychologia poznawcza*. Warszawa.
- Obuhova, L.F. (1981), *Koncepciâ Žana Piaže: za i protiv*. Moskva.
- Paivio, A. (2007), *Reprezentacje umysłowe u osób dwujęzycznych*, (w:) I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk. 297–310.
- Pałubicka, A./ A. Kowalski (red.) (2003), *Konstruktywizm w humanistyce*. Bydgoszcz.
- Piaže, Ž. (1994), *Reč i myšlenie rebënka*. Moskva.
- Popova, Z.D./ I.A. Sterin (2011), *Leksiičeskaâ sistema âzyka. Vnutrennaâ organizaciâ, kategorialnyj apparat i priëmy opisaniâ*. Moskva.
- Sikora, M. (2007), *Problem reprezentacji poznawczej w nowożytnej i współczesnej refleksji filozoficznej*. Poznań.
- Skovorodnikova, A.P. (2011) (red.), *Èncyklopedičeskij slovar'-spravočnik. Vyrazitel'nye sredstva russkovo âzyka i rečevye ošibki i nedočëty*. Moskva. 161–164.
- Terminasova, S.G. (2008), *Âzyk i mežkul'turnaâ komunikaciâ*. Moskva.
- Vygotskij, L.S. (1934), *Myšlenie i reč*. Moskva.
- Wendland, M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań.
- Wendland, M. (2013), *Wiele twarzy konstruktywizmu. różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, (w:) *Kultura i Historia 24*. www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl (dostęp: 10.11.2014).
- Wierzbička, A. (1991), *Uniwersalne pojęcia ludzkie i ich konfiguracje w różnych kulturach*, (w:) J. Bartmiński (red.), *Etnolingwistyka 4*. 7–40.
- Wierzbička, A. (1999), *Język – Umysł – Kultura*. Warszawa.
- Zmarzer, W./ J. Lukszyn (2007), *Polsko-rosyjski tezaurs konstant kulturowych*. Warszawa.
- Żylińska, M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa.

Žovotůk, N.P. (2014), *Osobiennosti formirovaniâ leksičeskoj kompetentnosti buduŝih učitelej v processe obučeniâ anglijskomu âzyku posle niemieckovo*, (w:) Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki 2/32. 86–89.

Źródła internetowe

www.komisja.pl/matura/raporty/język_rosyjski.pdf/ (dostęp: 15.11.2014).

www.webgenerator24.pl (dostęp: 19.11.2014).

www.oke.krakow.pl (dostęp: 15.11.2014).

www.oke.jaworzno.pl (dostęp: 15.11.2014).

Izabela ORCHOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

O transferencji wiedzy naukowej i subiektywnych poglądów na temat kształcenia nauczycieli języków obcych na podstawie rezultatów metaanalizy artykułów opublikowanych na łamach *Neofilologa*

Abstract:

About the transference of scientific knowledge and personal views concerning foreign language teachers' training. Some results of the meta-analysis of the articles published in the *Neofilolog*

Foreign language teachers' training is one of the research domains of the Polish foreign language didactics as an academic discipline. It is also an area of practice in the perspective of which we have to distinguish scientific knowledge, personal views [germ. *subjective theorien*], teaching practices in class and academic studies. In the present paper I discuss some results of the meta-analysis of the articles published in the years 1990–2010 in the Polish journal of foreign language didactics – *Neofilolog*. I aim to analyze the problem of the transference of scientific knowledge and personal views of the authors about foreign language teachers' training. I concentrate on the importance that Polish scholars attach to scientific theories and to their personal views in their publications and how they understand the theory of foreign language didactics and define their own epistemological stance. Moreover, I analyze the evolution of the topics discussed in foreign language didactics. The present paper is part of a larger meta-research which I am currently carrying out with an aim to design a model of scientific endeavors undertaken by the members of the foreign language didactics community of practices to construe and disseminate scientific theories on the training of foreign language teachers.

Wstęp

Artykuł ma na celu podjęcie próby wskazania pewnego rodzaju ewolucji na płaszczyźnie tematycznej i epistemologicznej w funkcjonowaniu polskiej wspólnoty glottodydaktycznej w obszarze kształcenia nauczycieli JO w oparciu o zaprezentowanie częściowych rezultatów metaanalizy wypowiedzi pisemnych polskich glottodydaktyków, przy założeniu, że wypowiedzi te stanowią uzewnętrznienie ich wiedzy w tym zakresie. Przedmiotem mojej metarefleksji będzie zatem problematyka kształcenia nauczycieli JO, rozumiana jako praktyka kształcenia, samokształcenia i doksztalcenia nauczycieli (W. Pfeiffer 2001), a jednocześnie jako jeden z obszarów badawczych glottodydaktyki (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010). Tekst ten wpisuje się w kontekst szerszego badania o charakterze metaglottodydaktycznym prowadzonego aktualnie przeze

mnie i które ma na celu opracowanie modelu postępowania naukowego wewnątrz glottodydaktycznej wspólnoty naukowej i ukierunkowanego na konstruowanie i transferencję wiedzy naukowej na temat kształcenia nauczycieli JO. Przedmiotem metaanalizy są w tym badaniu polskojęzyczne i anglojęzyczne artykuły opublikowane na łamach *Neofilologa* i w monografiach wydawanych po konferencjach organizowanych pod patronatem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w latach 1989–2014. Nasze główne pytanie badawcze brzmi, jaka jest specyfika tematyczna, epistemologiczna i metodologiczna wiedzy naukowej w obszarze badawczym kształcenia nauczycieli JO, która jest przedmiotem konstruowania i/lub transferencji¹ z strony członków polskiej wspólnoty glottodydaktycznej?

W niniejszym artykule skoncentruję się na procesie transferencji wiedzy naukowej polskich glottodydaktyków na temat kształcenia nauczycieli JO oraz na rozpowszechnianiu tzw. *teorii subiektywnych* (Ch. Kallenbach 1996, E. Zawadzka 2004a, 2004b, A. Michońska-Stadnik 2013) na ten temat. Ze względu na fakt, że moje badanie meta-glottodydaktyczne pozostaje ciągle na etapie realizacji, zaprezentuję tutaj jego częściowe rezultaty, powołując się na metaanalizę, która objęła dotychczas tylko artykuły opublikowane w *Neofilologu* w latach 1990–2010 (zob. Aneks). W odniesieniu do tych ostatnich nie będę jednak stosować terminu *teoria* a posłużę się sformułowaniem *osobiste poglądy* autorów, zważywszy na fakt, że – jak zauważa Michońska-Stadnik (2013: 31) – *teorie osobiste*, zwane również *teoriami subiektywnymi*, w przeciwieństwie do teorii naukowych, nie są zawsze identyfikowane z takimi cechami, jak ich charakter formalny, spójność, czy związki przyczynowo-skutkowe, a co za tym idzie nie muszą spełniać rygorów właściwych dla poznania naukowego². W takim ujęciu tzw. *teorii subiektywnych*, bardziej adekwatnym terminem wydaje się być zatem sformułowanie *osobiste poglądy* autorów społecznych zaangażowanych w proces kształcenia się i dokształcania nauczycieli, przy czym nie należy pomijać znacznego zróżnicowania tych poglądów wynikającego zarówno z indywidualnych cech osobowości, jak i systemów wartości i sposobów postrzegania rzeczywistości przez glottodydaktyków, ale także z różnego poziomu ich eksperckości i profesjonalizmu w dziedzinie zajmującej się nauczaniem-uczeniem JO (M. Wysocka 2003) i związanym z tym stopniem zaawansowania ich świadomości epistemologicznej i przedmiotowej (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014).

1. Kształcenie nauczycieli JO jako specyficzne pole badawcze glottodydaktyki a polska koncepcja glottodydaktyki jako nauki empirycznej i autonomicznej

Kształcenie nauczycieli stanowi jeden z obszarów badawczych glottodydaktyki. Jednocześnie jest to bardzo specyficzne pole badawcze, gdyż w przeciwieństwie do większo-

¹ Termin *transferencja* używam, odnosząc się do pojęcia *transferencji naukowej* w znaczeniu *naukowej pracy transferencyjnej* polegającej na uzewnętrznianiu, czyli udostępnianiu innym informacji naukowych samodzielnie utworzonych lub na reproduktywnym wyrażaniu rezultatów absorpcyjnej pracy poznawczej (F. Gruzca 1983: 31–36).

² Jeśli chodzi o koncepcję poznania naukowego, jako autorka niniejszego tekstu a zarazem dydaktyk języka francuskiego jako obcego wpisuję się w koncepcję wypracowaną na gruncie francuskiej filozofii poznania naukowego przez G. Bachelarda (m.in. 1938) a na gruncie polskiej metanauki szczegółowej m.in. przez F. Gruzę (1983). Odwołuję się również do zaczerpniętego od T. Kuhna (1962) programu tzw. *normalnej nauki*, do którego odnosi się M. Dakowska, definiując glottodydaktykę jako dyscyplinę naukową (2010, 2014).

ści zakresów badawczych glottodydaktyki, takich jak na przykład tzw. *dydaktyka autonomizująca* (W. Wilczyńska 2011), nie odnosi się ono bezpośrednio do kompetencji komunikacyjnej osób uczących się, będącej centralnym pojęciem w glottodydaktyce (W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 55), ale jednocześnie wpisuje się w tzw. *układ glottodydaktyczny* zdefiniowany już pod koniec lat 70. dwudziestego wieku jako przedmiot naukowych badań empirycznych podejmowanych przez glottodydaktyków (F. Grucza 1978b).

Należy zauważyć, że model przedmiotu badań glottodydaktycznych ewoluował w kolejnych latach. I tak, o ile dla F. Gruczy (1978b: 11), zadaniem glottodydaktyki naukowej było opisanie a następnie wyjaśnienie działań, procesów i zjawisk zachodzących w układzie glottodydaktycznym jako pewnym układzie komunikacyjnym, w ujęciu W. Woźniewicza (1987) relacja nauczyciel-uczeń, jako kluczowa dla tzw. *systemu glottodydaktycznego* jest obudowana uwarunkowaniami wynikającymi z kontekstu instytucjonalno-społecznego, w jakim owa relacja zachodzi. Z kolei, w modelu W. Pfeiffera (2001: 21) mamy do czynienia z układem glottodydaktycznym, który uwzględnia takie elementy, jak: nauczyciel, uczeń, język, materiały glottodydaktyczne, metody nauczania i uczenia się oraz warunki nauczania i rzeczywistość obiektywną a także związki między nimi, co przekształca go w układ czynników kluczowych dla dydaktycznego procesu nauczania-uczenia się JO, ale jednocześnie oddziela tę rzeczywistość empiryczną od poznawczego wymiaru glottodydaktyki jako nauki. Tymczasem, moim zdaniem, to z perspektywy glottodydaktyki jako nauki empirycznej i autonomicznej, najbardziej zbliżonej do tego, co polscy glottodydaktycy wypracowali w latach 70. i 80. XX wieku (J. Bańcerowski 1975, F. Grucza 1978a, 1978b, 1983, M. Dakowska 1987), powinien zostać zdefiniowany współczesny model kształcenia nauczycieli JO (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014) i to do tego modelu powinni odnosić się glottodydaktycy zajmujący się kształceniem osób nauczających JO.

Poza tym, nie można zapominać, że glottodydaktyka jako nauka empiryczna jest zarazem nauką humanistyczną, jak i społeczną a w związku z tym warto się zastanowić, jak te dwa wymiary – społeczny i humanistyczny – realizowane są lub powinny być realizowane w procesie kształcenia nauczycieli JO. Jeśli sięgniemy do tradycji polskiej myśli glottodydaktycznej, w latach 80. dwudziestego wieku, rangę problemu kształcenia nauczycieli doskonale zilustrował z perspektywy studiów neofilologicznych F. Grucza (1988: 17) w swoim artykule pt. *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, gdzie zasygnalizował, że nauczycielom JO poświęcono dotychczas bardzo mało publikacji naukowych i że jest to obszar wciąż zdominowany przez „rozwiązania” przekazane tradycją, który nie został dotychczas poddany systematycznej problematyce naukowej.

Od czasu publikacji artykułu F. Gruczy przywołanego powyżej, wiele się zmieniło w Polsce w postrzeganiu obszaru badawczego glottodydaktyki, jakim jest kształcenie nauczycieli JO. Jednak, w stosunkowo licznych publikacjach naukowych na ten temat (L. Aleksandrowicz-Pędlich/ H. Komorowska 1999, M. Wysocka 2003, E. Zawadzka 2004a, 2004b, I. Orchowska 2008, D. Gabryś-Barker 2012, A. Michońska-Stadnik 2013, P.E. Gębal 2013) nie zawsze mamy do czynienia z przyjęciem epistemologicznej perspektywy glottodydaktyki jako nauki autonomicznej a modele kształcenia nauczycieli, na jakie powołują się polscy glottodydaktycy to najczęściej nadal modele wypracowane

na gruncie pedeutologii, będącej subdyscypliną pedagogiki a nie glottodydaktyki. Szczególnie popularna wydaje się tzw. *modułowa koncepcja pedagogiczna* wypracowana przez A. Kotusiewicz i H. Kwiatkowską (zob. H. Kwiatkowska 1997). Tymczasem, jak zauważa W. Wilczyńska (2010: 29), jeśli traktujemy glottodydaktykę jako naszą dziedzinę główną, zobowiązuje to nas do formułowania problemów, celów, wywodów czy wniosków badawczych w jej kategoriach. Jest to zresztą warunek wstępny konstytuowania się glottodydaktyki jako nauki nie tylko interdyscyplinarnej, ale i autonomicznej, której funkcjonowanie będzie opierało się na realizacji programu tzw. *normalnej nauki* (M. Dakowska 2010). To właśnie lepszemu zrozumieniu tego metazagadnienia ma służyć m.in. dokonana przeze mnie metaanaliza artykułów opublikowanych na łamach czasopisma *Neofilolog*.

Jeszcze inny problem natury epistemologicznej, z którą są skonfrontowani glottodydaktycy podejmujący refleksję metaglottodydaktyczną nad kształceniem nauczycieli JO jako obszarem badawczym glottodydaktyki jest – przywołana już pod koniec lat 70. dwudziestego wieku przez F. Gruczę (1987b) – konieczność rozdzielenia badania zagadnień glottodydaktycznych od wymyślania; tworzenia, a nawet ulepszania tzw. *metod nauczania* JO, gdyż są to działania zgoła innego rodzaju, nawet jeśli w obu przypadkach odnosimy się do rzeczywistości empirycznej. Jednocześnie nie sposób nie zgodzić się z M. Dakowską (1999), że empiryczny charakter glottodydaktyki, nie wyklucza jej wymiaru wiedzotwórczego, ponieważ pojęcie nauki empirycznej zawiera już w sobie pojęcie nauki autonomicznej, co zakłada z kolei specyfikę przedmiotu badań glottodydaktycznych i ich ukierunkowanie na cele poznawcze, a dopiero w drugim rzędzie na tzw. *wiedzę praktycznie użyteczną* (M. Dakowska 2010).

2. Metodologia badawcza i przedmiot metaanalizy

W prowadzonym przeze mnie badaniu metaglottodydaktycznym zastosowałam metaanalizę jako metodę badawczą. Odnosi się ona z natury rzeczy do badań realizowanych po przeprowadzeniu i opublikowaniu innych badań (S. Zhao 1991). Innymi słowy chodzi tu o ponowne przeanalizowanie danych prymarnych w celu bardziej pogłębionego zrozumienia teorii, będącej już wcześniej przedmiotem badania, przygotowanie do wyłonienia się nowej teorii, wypracowanie globalnej wizji itp.

Warto również zauważyć, że metaanaliza, podobnie jak metasynteza wpisuje się w metodologiczny paradygmat interpretacyjny (L. Jensen/ M.N. Allen 1996), co oznacza, że przyjmuje się, że nie może ona zaprezentować ostatecznej wizji zjawiska a raczej jeden z punktów widzenia na temat rzeczywistości reprezentatywnej dla niego. Zatem prezentowana przeze mnie interpretacja przedmiotu mojej metaanalizy, tj. zjawiska transferencji wiedzy naukowej i osobistych poglądów autorów artykułów – jest jedną z możliwych interpretacji w ogóle, ale zarazem jedyną możliwą, przy przyjętych przeze mnie założeniach metodologicznych i kryteriach doboru korpusu, co stanowi zresztą warunek jej rzetelności.

Korpus złożony jest z 60 artykułów opublikowanych w latach 1990–2010 na łamach naukowego czasopisma *Neofilolog* i wyselekcjonowanych na podstawie kryterium tematycznego, jakim było wpisywanie się podejmowanych w artykułach wątków w obszar glottodydaktyczny kształcenia nauczycieli JO. Poza tym, autorzy publikacji musieli przynależeć do polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, a także opublikować swój tekst

w języku polskim lub angielskim, czyniąc go tym samym dostępnym dla wszystkich członków polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, która zrzesza specjalistów w nauczaniu różnych języków obcych.

Należy zauważyć, że czasopismo *Neofilolog* jest czasopismem naukowym Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego³. Publikowane są w nim zwykle teksty związane z tematyką dorocznych konferencji Towarzystwa, przy czym obecnie jeden tom w roku poświęcony jest wybranej problematyce związanej z aktualnymi tendencjami w zakresie językoznawstwa, glottodydaktyki i akwizycji języków. W czasopiśmie publikowane są także sprawozdania i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Na stronie internetowej PTN stwierdza się, że celem pisma jest popularyzowanie wiedzy o językach i kulturach nowożytnych w ujęciu teoretyczno-praktycznym, zwłaszcza w dziedzinie dydaktyki językowej, z uwypukleniem wartościowych ustaleń naukowych oraz nowatorskich rozwiązań praktycznych. Publikowane w *Neofilologu* artykuły, recenzowane są zgodnie z procedurą ministerialną dotyczącą wydawania czasopism naukowych, w związku z czym możemy przyjąć, że udostępniona w nim wiedza jest konstruowana zgodnie z regułami postępowania naukowego.

Częściowe wyniki metaanalizy, które teraz postaram się zaprezentować poniżej odnoszą się do dwóch szczegółowych pytań badawczych: (1) Jakie wątki tematyczne wpisujące się w problematykę kształcenia nauczycieli JO są podejmowane przez autorów artykułów opublikowanych na łamach *Neofilologa* w latach 1990–2010? (2) Jakie są funkcje teorii naukowych i osobistych poglądów autorów, nauczycieli i studentów na temat kształcenia nauczycieli JO, które zostały przywołane w analizowanych artykułach?

To, co mogłoby stanowić znaczące ograniczenie dla mojej metaanalizy to bez wątpienia trudności natury epistemologicznej związane z wyznaczeniem wyraźnej granicy między specjalistyczną wiedzą naukową a poglądami osobistymi opartymi na wiedzy różnego rodzaju, na poziomie których granice między wiedzą naukową a potoczną mogą się zacierać. Ponadto, jak wiadomo także koncepcja wiedzy naukowej i sposób jej definiowania mogą się zmieniać w zależności od wizji nauki, do jakiej się odnosimy. Aby uniknąć tej płynności interpretacyjnej, w niniejszym artykule odnoszę się do koncepcji glottodydaktyki jako nauki autonomicznej i empirycznej zarazem, która została wypracowana przez polskich glottodydaktyków, takich jak F. Grucza (1978a, 1978b), M. Dakowska (1987, 2010, 2014) i W. Wilczyńska (2010, 2011), a którą to koncepcję dokładnie omówiłam i objaśniłam w moich wcześniejszych publikacjach (I. Orchowska 2013, 2014a i 2014b). Reasumując założenia zawarte we wspomnianych publikacjach i wynikające z nich implikacje dla definiowania wiedzy naukowej z zakresu glottodydaktyki,

³ Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (PTN) zostało powołane do życia w 1929 r. w Warszawie, w czasie zjazdu nauczycieli języków nowożytnych. Po drugiej wojnie światowej, do 1969 roku, nie działało w Polsce żadne towarzystwo nauczycieli języków obcych i dopiero w latach 70. PTN zostało reaktywowane w wyniku starań profesora L. Zabrockiego i skupionych wokół niego neofilologów z ówczesnego Uniwersytetu Poznańskiego. Aktualnie PTN liczy ok. 370 członków, spośród których 93% członków stanowią polscy nauczyciele akademicy. Specjalizują się oni w różnych językach nowożytnych, przy czym ilościowo dominują angliści, ze względu na szczególną pozycję języka angielskiego wśród języków obcych nauczanych obecnie w Polsce.

pragnę jeszcze raz podkreślić, że pisząc o wiedzy naukowej na temat kształcenia nauczycieli mam na myśli wiedzę specjalistyczną wypracowaną w drodze postępowania naukowego i rozpowszechnianą w ramach specjalistycznej komunikacji naukowej, co wymaga m.in. jej skontekstualizowania, w tym zwłaszcza eksplicytnego wskazania źródeł teoretycznych i metodologicznych, na których dany naukowiec się opierał, konstruując prezentowane przez siebie stanowisko epistemologiczne.

Podsumowując i ukonkretniając zarazem powyższe założenia, za immanentne cechy wiedzy naukowej przyjmuję spełnienie następujących kryteriów postępowania naukowego:

(1) osadzenie w dotychczasowym dorobku naukowym glottodydaktyki i/lub nauk pokrewnych glottodydaktyce, co w tym drugim przypadku wymusza ich adaptację do epistemologicznej specyfiki glottodydaktyki;

(2) spójne sformułowanie przywoływanych teorii naukowych i poglądów osobistych w języku specjalizacji;

(3) wskazanie przez autorów ich stanowiska epistemologicznego oraz jego źródeł w literaturze przedmiotu;

(4) ponadto, w przypadku artykułów naukowych prezentujących wyniki empirycznych badań naukowych mających na celu budowanie wiedzy glottodydaktycznej, wskazanie na zastosowaną metodologię badawczą, pytanie/a badawcze (lub hipotezy) i kontekst społeczno-kulturowy, w jakim dane badanie zostało zrealizowane.

Z kolei za poglądy osobiste autorów będą przyjmowała mniej lub bardziej autorskie koncepcje glottodydaktyków oparte na ich intuicji lub będące rezultatem ich refleksji zdroworozsądkowej nad własnym doświadczeniem czy wiedzą, w tym wiedzą naukową, a ich przytoczenie nie będzie wymagało wskazania konkretnych źródeł odniesienia.

3. Jakie są aspekty tematyczne wpisujące się w problematykę kształcenia nauczycieli JO podejmowane przez autorów analizowanych artykułów?

Na podstawie przeprowadzonej metaanalizy 60 artykułów opublikowanych na łamach *Neofilologa*, których selekcji dokonałam w drodze odwołania się do przywołanych powyżej kryteriów mogę stwierdzić, że po pierwsze możemy wyróżnić z jednej strony artykuły poświęcone przygotowaniu merytorycznemu nauczycieli (51 artykułów) oraz pozostałe wątki, takie jak: weryfikacja empiryczna modeli kształcenia i/lub ewaluacja realizowanych programów i modułów kształcenia (9); model całościowy idealnego nauczyciela JO (3); rola czasopism metodycznych i organizacji zrzeszających nauczycieli JO w ich rozwoju zawodowym (2); perspektywy zawodowe studentów i absolwentów kształconych do zawodu nauczyciela JO i szerzej absolwentów studiów neofilologicznych (1); rola literatury pięknej (1) modele do naśladowania i modele odniesienia (1), rola Procesu Bolońskiego (1). Warto przy tym sprecyzować, że niektórzy autorzy podejmują w jednym artykule więcej niż jeden wątek tematyczny wpisujący się w problematykę kształcenia nauczycieli JO, ale nie zawsze te wątki są przez nich pogłębione a szczególnie prezentuje tabela poniżej:

wątki tematyczne	artykuły odpowiadające wyróżnionym wątkom tematycznym
(1) weryfikacja (empiryczna) modeli kształcenia nauczycieli JO, prezentacja i/lub ewaluacja realizowanych programów i modułów kształcenia nauczycieli	P. Płusa (1992), M. Marciniak (1996), P. Płusa (1996), D. Krakowian (1998), S. Wiśniewska (1998), M. Frankiewicz (1998), K. Myczko/ T. Siek-Piskozub (1998), E. Zawadzka (1998), A. Nizęgorodcew (2000) → 9 artykułów
(2) przygotowanie merytoryczne nauczycieli ⁴ i ich wdrażanie do samokształcenia zawodowego, w tym do własnej samooceny jako nauczycieli JO, do praktyki refleksyjnej, refleksji teoretycznej nad praktyką szkolną i autorefleksji oraz rozwijanie w procesie ich kształcenia postaw poznawczych i metapoznawczych, w tym ich autonomii uczeniowej i komunikacyjnej	W. Wilczyńska (1998), I. Strachanowska (1998), M. Wysocka (2003), D. Gabryś-Barker (2006), G. Kiliańska-Przybył (2009), M. Wysocka (2009), M. Witkowska (2010), J. Stańczyk (2010) → 8 artykułów
(3) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia ⁵ w zakresie wdrażania innowacji w procesie N/U JO	M. Sawicka (1990), W. Majewski (1991), A. Nizęgorodcew (1994), E. Zawadzka (1996), J. Górecka (2009), W. Górńska (2009), P. Wolski (2010) → 7 artykułów
(4) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie uwzględniania w procesie N/U JO specyfiki uczniów wynikającej z ich wieku, zwłaszcza w zakresie nauczania dzieci	P. Płusa (1993), S. Wiśniewska (1998), A. Jaroszevska (2004), E. Gajewska (2005), M. Pamuła (2005) → 5 artykułów
(5) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie metodologii badawczej stosowanej w glottodydaktyce i naukach pokrewnych (w tym w zakresie ich autonomii badawczej) oraz w zakresie specyfiki epistemologicznej glottodydaktyki jako nauki	L. Piasecka (1996), H. Widła (2003), M. Kusiak (2004), D. Danuta Gabryś-Barker (2006), I. Orchowska (2010) → 5 artykułów
(6) przygotowanie merytoryczne nauczycieli oraz sposoby ich kształcenia w zakresie dyskursu i zjawiska wielodyskursywności w edukacji	H. Wiśniewska (1996), J. Górecka (2004), J. Majer (2009), W. Burlińska (2009) → 4 artykuły
(7) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie stosowania założeń tzw. dydaktyki autonomicznej i rozwijania autonomii uczeniowej i/lub komunikacyjnej ich uczniów, w tym w zakresie wdrażania uczniów do samooceny	W. Wilczyńska (1999), P. Wolski (2000), D. Wiśniewska (2001a), A.D. Jarząbek (2007) → 4 artykuły
(8) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie stosowania podejścia interkulturowego	E. Bandura (2003), W. Wilczyńska (2004), S. Adamczak-Krysztofowicz (2004, 2006) → 4 artykuły

⁴ Przygotowanie merytoryczne obejmuje kompetencje, postawy oraz elementy świadomości i związanej z nią tożsamości zawodowej nauczycieli JO aktywnych zawodowo i studentów przygotowujących się do tego zawodu, przy czym mowa jest o kompetencjach i postawach deklarowanych, rzeczywistych lub postulowanych.

⁵ Sposoby kształcenia obejmują realizowane lub proponowane i postulowane programy oraz koncepcje w zakresie kształcenia i samokształcenia nauczycieli JO i/lub studentów, w tym w zakresie dokształcania zawodowego niewykwalifikowanych nauczycieli i doskonalenia zawodowego aktywnych nauczycieli.

w N/U JO, w tym mediacji interkulturowej oraz w zakresie ich osobistej kompetencji interkulturowej	
(9) model całościowy idealnego nauczyciela JO, ze szczególnym uwzględnieniem cech i/lub kompetencji idealnego przyszłego nauczyciela JO	H. Komorowska (1993), D. Wiśniewska (2001b), D. Gabryś-Barker (2006) → 3 artykuły
(10) rola czasopism metodycznych oraz organizacji zrzeszających nauczycieli JO w kształceniu nauczycieli	H. Wiśniewska (1996), T. Siek-Piskozub (1996) → 2 artykuły
(11) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie uwzględniania w procesie N/U JO dwu- lub wielojęzyczności uczniów	K. Myczko (2004), M. Karolczuk (2010) → 2 artykuły
(12) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie konstrukcji, interpretowania i ewaluacji programów nauczania	H. Komorowska (1996) → 1 artykuł
(13) perspektywy zawodowe studentów i absolwentów kształconych do zawodu nauczyciela JO i szerzej absolwentów studiów neofilologicznych	H. Stasiak (1998) → 1 artykuł
(14) rola literatury pięknej w kształceniu nauczycieli JO	H. Mrozowska (1998) → 1 artykuł
(15) modele do naśladowania i modele odniesienia w koncepcjach kształcenia nauczycieli JO i/lub w realizowanych programach kształcenia oraz w samokształceniu nauczycieli	A. Jankowska (2003) → 1 artykuł
(16) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie nauczania języka angielskiego jako lingua franca	A. Niżegorodcew (2004) → 1 artykuł
(17) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia w zakresie współuczestniczenia w procesach konstruowania wiedzy specjalistycznej uczniów/studentów	J. Górecka (2004) → 1 artykuł
(18) przygotowanie merytoryczne nauczycieli i sposoby ich kształcenia do pracy dydaktycznej poza szkolnictwem państwowym np. w szkołach języków obcych	E. Gajewska (2005) → 1 artykuł
(19) rola Procesu Bolońskiego w kształceniu nauczycieli na poziomie rozwiązań praktycznych i/lub z perspektywy naukowej glottodydaktyki i/lub nauk pokrewnych	A. Niżegorodcew (2010) → 1 artykuł
(20) przygotowanie merytoryczne nauczycieli JO i sposoby ich kształcenia w zakresie glottodydaktyki specjalistycznej	E. Gajewska/ M. Sowa (2010) → 1 artykuł

Tabela 1. Wątki tematyczne wpisujące się w problematykę kształcenia nauczycieli JO podejmowane w artykułach opublikowanych na łamach „Neofilologa” w latach 1990–2010.

Jak widać w Tabeli 1, niektóre zakresy tematyczne mogą częściowo nakładać się na siebie w artykułach. Na przykład wątek tematyczny związany z przygotowaniem merytorycznym nauczycieli oraz sposobami ich kształcenia w zakresie dyskursu i zjawiska wielodyskursywności w edukacji może się pokrywać z tematyką przygotowania merytorycznego nauczycieli i sposobów ich kształcenia w zakresie współuczestniczenia w procesach konstruowania wiedzy specjalistycznej uczniów/ studentów, co ilustruje artykuł J. Góreckiej (2004).

Z kolei bardzo rzadko podejmowany jest problem kompetencji merytorycznych i kształcenia nauczycieli akademickich. Ci ostatni, jako autorzy, wydają się koncentrować głównie na kompetencjach swoich studentów a znacznie mniej na kompetencjach swoich kolegów, w tym doktorantów i własnych. Poza tym, w niewielkim stopniu podejmowane są na łamach *Neofilologa* takie wątki tematyczne, jak kształcenie nauczycieli języków specjalistycznych, kształcenie w zakresie współuczestniczenia w konstruowaniu wiedzy specjalistycznej, kształcenie nauczycieli do nauczania poza szkolnictwem państwowym, modele do naśladowania i modele odniesienia dla nauczycieli, przyszyłych nauczycieli i kadry akademickiej ich kształcącej.

4. Jakie są funkcje teorii naukowych i osobistych poglądów przywoływanych przez autorów analizowanych artykułów?

Jakkolwiek niektórzy autorzy przywołują w tym samym artykule zarówno teorie naukowe, jak teorie subiektywne, przypisując im jednocześnie różne funkcje, niemniej dla pełniejszego zobrazowania ich funkcji w analizowanych tekstach ujęłam rezultaty mojej metaanalizy w dwóch tabelach poniżej.

Tabela 2 ilustruje funkcje, jakie autorzy analizowanych tekstów przypisują teoriom naukowym i wskazuje, że te teorie naukowe są najczęściej przywoływane jako teorie odniesienia w prezentowanym przez autorów stanowisku epistemologicznym a nie jako element programu kształcenia nauczycieli. Może to oznaczać, że ci glottodydaktycy uważają, że teorie naukowe są ważne przede wszystkim w pracy naukowo-badawczej a nie w praktyce nauczania JO.

Teorie naukowe jako elementy programu kształcenia nauczycieli JO	Teorie naukowe przywołane eksplicite jako teorie odniesienia w stanowisku epistemologicznym autora w kwestii kształcenia nauczycieli JO	Teorie naukowe implikowane w eksperckim wywodzie autora, ale bez ich przywołania eksplicite
L Piasecka (1996), E. Zawadzka (2004b) → 2 artykuły na 60	M. Sawicka (1990), W. Majewski (1991), H. Komorowska (1993), A. Niżegorodcew (1994), H. Komorowska (1996), E. Zawadzka (1996), Mrozowska (1998), I. Strachanowska (1998), E. Zawadzka (1998), P. Wolski (2000) A. Niżegorodcew (2000), D. Wiśniewska (2001a), D. Wiśniewska (2001b), A. Jankowska (2003), H. Widła (2003), M. Wysocka (2003), E. Zawadzka (2004b), A. Jaroszewska (2004), K. Karpieńska-Szaj (2004), K. Myczko (2004), I. Marciński (2004), W. Wilczyńska (2004), A. Strzałka (2004), S. Adameczak-Krysztofowicz (2004), J. Górecka (2004), M. Kusiak (2004), M. Pamuła	W. Wilczyńska (1998), W. Wilczyńska (1999) → 2 artykuły

	(2005), D. Gabryś-Barker (2006), S. Adamczak-Krzysztofowicz (2006), A. D. Jarząbek (2007), J. Majer (2009), M. Wysocka (2009), J. Górecka (2009), W. Górka (2009), G. Kiliańska-Przybyło (2009), W. Burlńska (2009), M. Karolczuk (2010), I. Orchowska (2010), M. Witkowska (2010), J. Stańczyk (2010), P. Wolski (2010), E. Gajewska/ M. Sowa (2010) → 42 artykuły	
--	--	--

Tabela 2. Funkcje teorii naukowych.

W Tabeli 3 prezentuję z kolei, do jakiego rodzaju poglądów osobistych odwołują się autorzy analizowanych artykułów, przy czym mogą to być nie tylko ich własne poglądy, lecz także teorie osobiste studentów, nauczycieli i przyszłych nauczycieli JO:

Teorie osobiste są przywoływane w artykułach jako:		
poglądy osobiste autorów artykułów	poglądy osobiste studentów i nauczycieli JO, jako wymagające uwzględnienia w procesie ich kształcenia i/lub które należy uczynić przedmiotem badania empirycznego	poglądy osobiste studentów i nauczycieli JO uważane przez autora za nieadekwatne w procesie ich kształcenia
P. Płusa (1993), H. Wiśniewska, (1996), P. Płusa (1996), H. Stasiak (1998), A. Niżegorodcew (2000), A. Niżegorodcew (2004), A. Niżegorodcew (2010) → 7 artykułów	P. Płusa (1992), D. Krakowian (1998), P. Wolski. (2000), D. Wiśniewska (2001b), E. Bandura (2003), D. Gabryś-Barker (2006), S. Adamczak-Krzysztofowicz (2006), A.D. Jarząbek (2007), P. Wolski (2010) → 9 artykułów	E. Zawadzka (2004b) → 1 artykuł

Tabela 3. Funkcje przywoływanych poglądów osobistych.

Wreszcie, wśród analizowanych artykułów są również i takie, w których brak jest odniesienia do teorii naukowych i subiektywnych, a których autorzy zaproponowali ujęcia problematyki oparte głównie na analizie dokumentów administracyjno-oświatowych, publikacji ogólnie-educacyjnych, rekomendacji ze strony MEN, MNiSW, Rady Europy itp., bądź odnoszą się do informacji prezentowanych na portalach edukacyjnych o charakterze popularno-naukowym. Zidentyfikowałam pięć takich artykułów następujących autorów: M. Marciniak (1996), T. Siek-Piskozub (1996), S. Wiśniewska (1998), M. Frankiewicz (1998), E. Gajewska (2005).

5. Wnioski z metaanalizy i jej ograniczenia

Zaprezentowane przeze mnie rezultaty metaanalizy wypowiedzi glottodydaktyków odnośnie do kształcenia nauczycieli jako obszaru badawczego glottodydaktyki pozwalają nam wysunąć wniosek, że dla autorów analizowanych artykułów kształcenie nauczycieli

powinno być ukierunkowane przede wszystkim na rozwijanie ich umiejętności praktycznych. Podejście takie wydaje się wpisywać w koncepcję kształcenia nauczycieli opartą na założeniu D. Schöna (1983: 138), że integralnym elementem pracy profesjonalistów z wielu dziedzin jest nieustanna refleksja w działaniu, a znajomość danego zakresu u profesjonalistów objawia się w działaniu i polega na zdolności zmagania się z problemem na bazie wykorzystania wiedzy, niekoniecznie naukowej, której nie muszą być oni w pełni świadomi.

Podejście takie zaprzecza koncepcji kształcenia nauczycieli, w której glottodydaktyczna wiedza naukowa nauczycieli JO powinna pełnić kluczową rolę w interpretowaniu przez nich całości układu glottodydaktycznego, oczywiście pod warunkiem, że będą oni świadomi specyfiki teorii glottodydaktycznej i że nie będą jej rozumieli jako zbioru uniwersalnych rozwiązań trudności obserwowanych w procesie nauczania i uczenia JO, ale wypracują na jej bazie własne, kreatywne nastawienie do współkonstruowanych przy swoim udziale sytuacji edukacyjnych (B. Karpińska-Musiał/ I. Orchowska 2014).

Trudno uznać rezultaty przedstawionej tutaj analizy za reprezentatywne dla całości polskiej wspólnoty glottodydaktycznej, tym bardziej, że glottodydaktycy skupieni wokół PTN i *Neofilologa* to tylko część polskich naukowców interesujących się praktycznie i naukowo zagadnieniami związanymi z nauczaniem–uczeniem się JO, w tym kształceniem nauczycieli JO. I tak, naukowcy specjalizujący się w glottodydaktyce publikują również w *Lingwistyce Stosowanej* (do 2009 roku *Przegląd Glottodydaktyczny*) a także na łamach naukowego czasopisma *Glottodidactica* utworzonego przez L. Zabrockiego w 1966 r., czy też w raczej popularno-naukowym piśmie *Języki Obce w Szkole*, ale także w czasopismach zagranicznych.

Mimo tych ograniczeń, dokonana przeze mnie metaanaliza pozwala zauważyć pewne ogólne prawidłowości odnośnie do specyfiki wiedzy na temat kształcenia nauczycieli JO, będącej przedmiotem transferencji wewnątrz naukowej wspólnoty glottodydaktycznej. Po pierwsze, jako że kształcenie nauczycieli będące przedmiotem poznawczej refleksji w glottodydaktyce jest zanurzone w rzeczywistości empirycznej i konkretnym kontekście społeczno-kulturowym glottodydaktycy rozpowszechniający wiedzę na ten temat odnoszą się w swoich tekstach zarówno do teorii naukowych z obszaru glottodydaktyki i nauk pokrewnych, jak i do swoich osobistych poglądów oraz tzw. teorii subiektywnych swoich studentów i innych edukatorów. Ponadto, dość często zdarza się autorom przywoływać obok teorii naukowych z glottodydaktyki i nauk pokrewnych, również własne poglądy osobiste, które – jeśli oprzeć się na danych w tekście, są oparte nie tyle na naukowym postępowaniu badawczym, co raczej na intuicji. Autorzy ci podkreślają również ważną rolę tzw. teorii subiektywnych w kształceniu przyszłych nauczycieli JO, a nawet postulują, aby program kształcenia nauczycieli JO zaadoptować do oczekiwań studentów, zapominając, że opierają się zapewne często na uproszczonych reprezentacjach tych ostatnich, zarówno odnośnie do rzeczywistości empirycznej procesu nauczania-uczenia JO, jak i względem specyfiki epistemologicznej teorii naukowych i ich roli w interpretowaniu i rozwiązywaniu problemów dydaktycznych.

Wreszcie, zaprezentowana przeze mnie analiza wskazuje na ewolucję teorii odnośnie do procesu kształcenia nauczycieli JO na płaszczyźnie tematycznej i epistemologicznej, co ilustruje między innymi ewolucja w definiowaniu pewnych zagadnień kluczowych dla kształcenia nauczycieli. Dla przykładu można tutaj wspomnieć ewolucję

pojęcia innowacji i wykładników właściwego przygotowania merytorycznego nauczycieli oraz sposoby ich kształcenia w zakresie wdrażania innowacji w procesie nauczania-uczenia JO. I tak, jeszcze w latach 90. XX wieku działaniem innowacyjnym w polskim kontekście kształcenia językowego było stosowanie podejścia komunikacyjnego (M. Sawicka 1990, W. Majewski 1991, A. Nizegorodcew 1994, E. Zawadzka 1996) podczas, gdy w pierwszym dziesięcioleciu XXI staje się nim stosowanie nowych technologii, których zakres wykorzystania ciągle się zresztą poszerza (J. Górecka 2009, W. Górńska 2009, P. Wolski 2010).

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędlich, L./ H. Komorowska (1999), *Kształtowanie nauczycieli języków obcych w Polsce: narodziny systemu – przykłady funkcjonowania – potrzeby*. Białystok.
- Bachelard, G. (1938), *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris.
- Bańcerowski, J. (1975), *Is Metaglottodidactics Necessary*, (w:) *Glottodidactica VIII*. 21–26.
- Dakowska, M. (1987), *Czym jest a czym nie jest teoria glottodydaktyczna*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 8. 7–17.
- Dakowska, M. (1999), *Glottodydaktyka jako nauka empiryczna*, (w:) J. Bańcerowski/ T. Zgółka (red.), *Lingua Amicabilem facere Ludivico Zabrocki In memoria editores*. Poznań. 409–418.
- Dakowska, M. (2010), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzywaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) *Neofilolog* 34. 9–19.
- Dakowska, M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa.
- Gabryś-Barker, D. (2012), *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*, Katowice.
- Gębal, E.P. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli JO w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków.
- Grucza, F. (1978a), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 3–35.
- Grucza, F. (1978b), *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Warszawa. 7–26.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1988), *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa. 17–67.
- Jensen, L./ M.N. Allen (1996), *Meta-synthesis of qualitative findings*, (w:) *Qualitative Health Research* 6. 553–560.
- Kallenach, Ch. (1996), *Subjektive Theorien: Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denke*. Tübingen.

- Karpińska-Musiał, B./ I. Orchowska (2014), *Świadomość przedmiotowa i epistemologiczna nauczyciela-refleksyjnego praktyka z perspektywy polskiej glottodydaktyki*, (w:) *Neofilolog* 43/1. 25-38...
- Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions* (wydanie polskie 1968). Chicago.
- Kwiatkowska, H. (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa.
- Michońska-Stadnik, A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław.
- Orchowska, I. (2008), *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków.
- Orchowska, I. (2013), *O rozbieżnościach konceptualnych w definiowaniu zakresu obszaru badawczego wewnątrz wspólnoty naukowej polskich glottodydaktyków*, (w:) P. Nowakowski/ K. Stroński/ M. Szczyszek (red.), *Poznańskie Spotkania Językoznawcze* 26. Poznań. 61–77.
- Orchowska, I. (2014a), *De l'autonomie scientifique de la didactologie des langues étrangères en Pologne. L'analyse comparative des conceptions de trois épistémologues contemporains polonais de la discipline* (w opracowaniu edytorskim), (w:) J.I. Ignacio Aguilar Río/ C. Brudermaier/ M. Leclère (red.), *Complexité, diversité et spécificité: Pratiques didactiques en contexte*. Paryż: Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. 181–195.
- Orchowska, I. (2014b), *Rozwijanie glottodydaktycznej świadomości epistemologicznej przyszłych nauczycieli a sukces w procesie nauczania-uczenia się języka obcego*, (w:) B. Karpeta-Peć/ R. Kucharczyk/ M. Smuk/ M. Torenc (red.), *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa. (w druku).
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- Schön, D. (1983), *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London.
- Wilczyńska, W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*, (w:) *Neofilolog* 34. 21–35.
- Wilczyńska, W./ A. Michońska-Stadnik (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.
- Wilczyńska, W. (2011), *Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań/ Kalisz/ Poznań. 47–63.
- Woźniewicz, W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa.
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice.
- Zawadzka, E. (2004a), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.
- Zawadzka, E. (2004b), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*, (w:) *Neofilolog* 24. 6–13.
- Zhao, S. (1991), *Metatheory, Metamethod, Meta-Data-Analysis: What, Why, and How?*, (w:) *Sociological Perspectives* 34. 377–390.

Aneks: Lista publikacji będących przedmiotem metaanalizy

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2004), *Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) *Neofilolog* 25. 36–42.

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2006), *Miejsce i rola nauczania interkulturowego na studiach germanistycznych i w kolegiach nauczycielskich w Polsce. Prezentacja wybranych wyników badań empirycznych*, (w:) Neofilolog 28. 25–32.
- Bandura, E. (2003), *Rola nauczyciela języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich*, (w:) Neofilolog 23. 63–69.
- Burlińska, W. (2009), *Dyskurs edukacyjny w kształceniu przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 33. 169–183.
- Frankiewicz, M. (1998), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych na przykładzie kształcenia nauczycieli na Uniwersytecie w Ostrawie*, (w:) Neofilolog 16. 40–44.
- Gabrys-Barker, D. (2006), *Nauczyciele (jeszcze) nieprofesjonalni: diagnoza problemów (badania kwestionariuszowe)*, (w:) Neofilolog 29. 90–100.
- Gajewska, E. (2005), *Kształcenie nauczycieli nie tylko dla szkoły*, (w:) Neofilolog 27. 25–30.
- Gajewska, E./ M. Sowa (2010), *Metodologia konstrukcji kursu języka obcego dla potrzeb zawodowych*, (w:) Neofilolog 35. 243–253.
- Górecka, J. (2004), *Rola nauczającego w procesach konstruowania wiedzy przez studentów kierunków filologicznych podczas seminariów magisterskich*, (w:) Neofilolog 25. 59–68.
- Górecka, J. (2009), *Wprowadzanie elementów nauczania hybrydowego w kształceniu językowym; uzasadnienie dydaktyczne oraz główne wyzwania dla nauczyciela*, (w:) Neofilolog 33. 41–52.
- Górska, W. (2009), *Narzędzie web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych*, (w:) Neofilolog 33. 197–203.
- Jankowska, A. (2003), *Wykładowcy w kolegiach językowych wzorem dla przyszłych nauczycieli*, (w:) Neofilolog 23. 28–35.
- Jaroszevska, A. (2004), *Docenić dziecięcy świat – ku nauczaniu zintegrowanemu. Geneza kształcenia zintegrowanego a nauczanie języków obcych dzieci*, (w:) Neofilolog 24. 14–23.
- Jarząbek, A.D. (2007), *O nastawieniu nauczycieli do samooceny uczących się*, (w:) Neofilolog 30. 43–54.
- Karolczuk, M. (2010), *O wybranych aspektach determinujących nauczanie i uczenie się języka rosyjskiego (drugiego obcego) – wnioski z badań*, (w:) Neofilolog 35. 185–194.
- Karpińska-Szaj, K. (2004), *Integracja dziecka głuchego w klasie językowej*, (w:) Neofilolog 24. 33–40.
- Kiliańska-Przybyło, G. (2009), *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku*, (w:) Neofilolog 33. 65–75.
- Komorowka, H. (1993), *Rola i styl kierowania a sukces zawodowy nauczyciela języka obcego*, (w:) Neofilolog 6. 7–16.
- Komorowska, H. (1996), *Kryteria konstrukcji i ewaluacji programów nauczania*, (w:) Neofilolog 12. 13–19.
- Krakowian, D. (1998), *Teaching Foreign Language Methodology – time for modifications*, (w:) Neofilolog 16. 22–27.
- Kusiak, M. (2004), *Problem integracji w organizowaniu praktyk pedagogicznych*, (w:) Neofilolog 25. 69–74.

- Majer, J. (2009), *Analiza dyskursu na lekcji języka obcego*, (w:) Neofilolog 32. 99–114.
- Majewski, W. (1991), *Programowanie neurolingwistyczne w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 3. 73–78.
- Marciniak, M. (1996), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych w województwie sieradzkim*, (w:) Neofilolog 13. 31–34.
- Marciniak, I. (2004), *O integracji sprawności językowych w programie kształcenia nauczycieli języka niemieckiego*, (w:) Neofilolog 24. 58–62.
- Mrozowka, H. (1998), *Developing a course in literature for teacher trainees*, (w:) Neofilolog 16. 28–33.
- Myczko, K. (2004), *Koncepcja integracyjna w dydaktyce drugiego języka obcego i praktyka szkolna*, (w:) Neofilolog 24. 52–57.
- Myczko, K./ T. Siek-Piskozub (1998), *Kształcenie absolwentów NJKO na dwuletnich studiach magisterskich w zakresie filologii angielskiej i niemieckiej w Poznaniu*, (w:) Neofilolog 16. 54–55.
- Nizegorodcew, A. (1994), *Konserwatyzm i innowacja w nauczaniu języków obcych*, (w:) Neofilolog 8. 20–26.
- Nizegorodcew, A. (2000), *Expectations and realities – a teacher training course focused on young learners*, (w:) Neofilolog 19. 91–96.
- Nizegorodcew, A. (2004), *Kształcenie kompetencji socjokulturowej nauczycieli a nauczanie języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji*, (w:) Neofilolog 24. 63–68.
- Nizegorodcew, A. (2010), *Europejskie nauczycielskie studia magisterskie (EMETT) – moduły interkulturowe*, (w:) Neofilolog 35. 235–241.
- Orchowska, I. (2010), *Konstruowanie projektu pracy dyplomowej jako element kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 34. 111–122.
- Pamuła, M. (2005), *Boîte à lettres (primary letter box), czyli przygotowanie nauczycieli do nauczania czytania w języku obcym w myśl koncepcji zindywidualizowanego nauczania przy wykorzystaniu technik multimedialnych*, (w:) Neofilolog 27. 79–83.
- Piasecka, L. (1998), *Pre-service teacher training: suggestions for M.A. degree seminars and theses*, (w:) Neofilolog 12. 36–40.
- Płusa, P. (1992), *Doskonalenie umiejętności zawodowych nauczyciela języka francuskiego*, (w:) Neofilolog 4. 74–77.
- Płusa, P. (1993), *Warunki efektywnego kształcenia nauczycieli wczesnego nauczania języka francuskiego (na przykładzie kolegium w Sosnowcu)*, (w:) Neofilolog 6. 25–28.
- Płusa, P. (1996), *Walory poznawcze i kształcące czynności w ramach seminarium dyplomowego studentów III roku NKJF*, (w:) Neofilolog 13. 57–58.
- Sawicka, M. (1990), *Zastosowanie magnetowidu w kształceniu nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 2. 71–75.
- Siek-Piskozub, T. (1996), *Rola organizacji nauczycieli języków obcych w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, (w:) Neofilolog 13. 64–68.
- Stańczyk, J. (2010), *Poprzez refleksję do postawy refleksyjnej przyszłego nauczyciela języka obcego – trudności w interpretacji badania w działaniu*, (w:) Neofilolog 34. 159–167.
- Stasiak, H. (1998), *Perspektywy zawodowe absolwentów Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych*, (w:) Neofilolog 16. 6–12.

- Strachanowska, I. (1998), *Foreign Language Teachers – selected problems of self-estimation*, (w:) Neofilolog 16. 45–53.
- Strzałka, A. (2004), *Zintegrowanie nauczania języka i kultury*, (w:) Neofilolog 25. 6–9.
- Widła, H. (2003), *Wykorzystanie wyników opracowań statystycznych w pracy nauczyciela na przykładzie egzaminów gimnazjalnych i próbnych matur*, (w:) Neofilolog 23. 88–94.
- Wilczyńska, W. (1998), *Praca dyplomowa – cele i koncepcje*, (w:) Neofilolog 16. 13–21.
- Wilczyńska, W. (1999), *Kształcenie do autonomii w językach obcych a problem wzorców i imitacji*, (w:) Neofilolog 18. 18–24.
- Wilczyńska, W. (2004), *O mediacji interkulturowej na przykładzie praktyk w zakresie gościnności w Europie*, (w:) Neofilolog 24. 69–79.
- Wiśniewska, H. (1996), *Miejsce czasopisma w kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 12. 41–45.
- Wiśniewska, S. (1998), *System studiów dwukierunkowych – propozycja zmian w kształceniu nauczycieli JO*, (w:) Neofilolog 16. 34–39.
- Wiśniewska, D. (2001a), *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia*, (w:) Neofilolog 20. 52–57.
- Wiśniewska, D. (2001b), *Oczekiwania osób uczących się wobec nauczyciela*, (w:) Neofilolog 20. 58–63.
- Witkowska, M. (2010), *Zastosowanie protokołu głośnego myślenia i retrospekcji w badaniach autorefleksji przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, (w:) Neofilolog 34. 147–157.
- Wolski, P. (2000), *Rola teorii subiektywnych w badaniach autonomii uczenia się języków obcych*, (w:) Neofilolog 19. 51–59.
- Wolski, P. (2010), *Indywidualne teorie na temat nauczania na odległość*, (w:) Neofilolog 34. 287–289.
- Wysocka, M. (2003), *Możliwości badań empirycznych w glottodydaktyce*, (w:) Neofilolog 23. 95–100.
- Wysocka, M. (2009), *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela JO*, (w:) Neofilolog 32. 139–149.
- Zawadzka, E. (1996), *Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli*, (w:) Neofilolog 13. 23–30.
- Zawadzka, E. (1998), *Przemiany edukacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych*, (w:) Neofilolog 17. 6–15.
- Zawadzka, E. (2004), *Integracja w nauczaniu języków obcych – zarys problematyki*, (w:) Neofilolog 24. 6–13.

Lukasz Marek PLEŚ
Uniwersytet Łódzki

DaF oraz EFL w ujęciu komplementarnym

Abstract:

Complementary aspects of teaching English and German as a foreign language

This paper is a review of key aspects of complementary teaching of English and German as a foreign language i.e. according to the DaFnE (German after English) principle that means the sequential constellation of English as the first foreign language and German as the second one (tertiary language). It should be noted that this approach has been developed since the seventies of the twentieth century. From the statistical point of view, German is the second most commonly taught foreign language in Poland, preceded by English. Therefore it would be desirable to develop the DaFnE concept also in this country. The objective of the present paper is to show the advantages of the idea and available reference books in this regard.

Języki angielski i niemiecki są ze sobą spokrewnione genetycznie. Jakkolwiek rozwój obu języków przebiegał w diametralnie różnych okolicznościach, to jednak zachowały one do czasów współczesnych liczne podobieństwa gramatyczne i leksykalne, które można wykorzystać w zintegrowanym nauczaniu angielskiego i niemieckiego jako języków obcych (EFL oraz DaF), albo na bazie języka opanowanego wcześniej, albo w aspekcie równoległym. Wpisuje się to w szersze ramy pożądaną na rynku pracy znajomości języków obcych oraz potrzeby efektywnego ich nauczania, wykraczającego poza wyizolowane języki.

Autor niniejszego artykułu chciałby poruszyć głównie kwestię nauczania języka niemieckiego przez pryzmat języka angielskiego, traktując obydwie języki w kategoriach języków obcych. Autor ma na myśli świadome nawiązywanie do struktur gramatycznych i leksyki języka angielskiego jako pierwszego języka obcego w procesie nauczania/uczenia się języka niemieckiego jako drugiego języka obcego (choć teoretycznie kierunek odwrotny nie jest wykluczony), wychodząc z założenia, że warto zaszczerpić tę koncepcję glottodydaktyczną na gruncie polskim. Język niemiecki jako drugi język obcy będzie w niniejszym artykule traktowany za B. Hufeisen (1999: 4) w kategoriach języków tercjarnych. Warto również dodać, że dla określenia wspomnianej koncepcji przyjął się skrótowiec DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch; por. G. Neuner i in. 2009: 28).

W odniesieniu do dydaktyki języków tercjarnych G. Neuner i in. (2009: 7) opierają się na dwóch przesłankach, mających w rezultacie uczynić proces dydaktyczny bardziej efektywnym. Przesłanki te prezentują się następująco:

1. Uczniowie dysponują na lekcji języka niemieckiego wiedzą wyniesioną z zajęć w języku ojczystym (L1) oraz wykazują się znajomością języka oraz świadomością językową z zakresu pierwszego języka obcego (L2), którym w zdecydowanej większości przypadków, w tym także w przypadku bezpośrednio nas interesującym, jest język angielski. Tę świadomość językową należy wykorzystać.

2. Uczniowie mają doświadczenia w uczeniu się języka obcego. Wynikającą z nich świadomość uczenia się języka należy wykorzystać w uczeniu się kolejnego języka obcego (L3).

Ani porównywanie języków, ani wykorzystywanie jego rezultatów w praktyce glottodydaktycznej nie jest, rzecz jasna, niczym nowym. E. König (1974: 241 i nast.) przytacza projekt badawczy waszyngtońskiego Centrum Lingwistyki Stosowanej, który miał na celu porównanie angielskiego z językami obcymi nauczonymi w USA. Projekt opierał się na pięciu założeniach:

1. Akwizycja każdego języka obcego dokonuje się na bazie języka ojczystego. Tym samym proces akwizycji języka obcego i ojczystego są różne.
2. Każdy język ma swoją własną strukturę. Język obcy odbiega, w mniejszym czy większym stopniu, od języka ojczystego.
3. Każdy uczący się wykazuje skłonności do przenoszenia właściwości języka ojczystego na język obcy. W przypadku zbieżności między językiem ojczystym a językiem obcym proces dydaktyczny jest znacznie ułatwiony, w odwrotnym przypadku dochodzi do negatywnego transferu lub interferencji.
4. Właściwości języka obcego, które odbiegają od właściwości języka ojczystego, są przyczyną trudności w nauce. Im większe różnice tym większe trudności. Opanowywanie języka obcego to w znacznej mierze próba uporania się z tymi trudnościami.
5. Systematyczne porównywanie języka ojczystego i języków obcych pozwala na antycypację tych trudności oraz potencjalnych błędów, a tym samym na wypracowanie odpowiedniej strategii nauczania.

Założenia te można w dużym stopniu odnieść także do nauczania kolejnych języków obcych na bazie pierwszego języka obcego. Należy zadać sobie pytanie, jakie korzyści może mieć takie nauczanie, w naszym przypadku nauczanie języka niemieckiego na bazie języka angielskiego. Załóżki nauczania języka niemieckiego na bazie języka angielskiego pojawiły się w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku w Skandynawii. Wówczas koncentrowano się na błędach i negatywnych zjawiskach wynikających z takiego modelu nauczania. W latach dziewięćdziesiątych nastąpił wyraźny zwrot ku uwypuklaniu pozytywnych aspektów takiej konstelacji glottodydaktycznej (zob. G. Neuner i in. 2009: 28). W Polsce uwagę na coraz wyraźniej zaznaczającą się tendencję do wielojęzyczności w nauczaniu języków obcych w relacji niemieckiego na bazie angielskiego zwrócili uwagę m.in. L. Wille i Z. Wawrzyniak (2005: 10 i nast.). W tej sprawie napisali tak:

Zarówno teorie naukowe (Chomskiego, Krashena), jak i praktyka dowodzą, że wraz z zakończeniem procesu dojrzwania kończy się dla młodego człowieka szansa „bezbolesnego” opanowania języka obcego w sposób naturalny, czyli jedynie poprzez intensywny kontakt z tym językiem, najczęściej za granicą. Odkrycia współczesnej neurolingwistyki (Hirscha) wskazują na istnienie specjalnej siatki neuronowej w mózgu, która odpowiedzialna jest za sprawności językowe.

[...] Siatka ta jednak z czasem zatracza swoją podatność na nowe treści, czyli zdolność obsługiwanie kolejnych języków. Uczenie się języka obcego po okresie dojrzewania wymaga – w myśl tej teorii – generowania nowej, osobnej siatki neuronowej dla każdego kolejnego języka, i tak właśnie zwolennicy tego poglądu wyjaśniają rozmiar trudu, jaki wiąże się z nauką języków obcych w starszym wieku. [...]

Jednak uczący się ma szansę wyjścia naprzeciw tym ograniczeniom przy pomocy swoich zdolności kognitywnych. Dowód jego możliwości uczenia się stanowi duży zbiór rozmaitych umiejętności nabytych w dotychczasowym życiu oraz wiedza językowa, jaką dysponuje – przynajmniej w odniesieniu do języka ojczystego. [...]

Możliwości uczącego się, w naszym przekonaniu, ulegają znacznemu zwiększeniu, gdy podejmuje on próbę opanowania kolejnego języka obcego (L. Wille/ Z. Wawrzyniak 2005: 10 i nast.).

Obecnie językiem angielskim jako ojczystym posługuje się szacunkowo od 320 do 380 mln ludzi (przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Wielkiej Brytanii, Irlandii, Kanadzie oraz Australii), na 300–500 mln szacuje się liczbę użytkowników angielskiego jako drugiego języka, głównie na terenach byłych kolonii brytyjskich. W zależności od szacunków, językiem angielskim jako wyuczonym językiem obcym posługuje się od 500 mln po nawet miliard ludzi (por. D. Crystal 2003: 60). Językiem niemieckim jako ojczystym posługuje się w skali globalnej przeszło 120 mln ludzi (por. K.-H. Göttert 2010: 353), zaś liczbę uczących się języka niemieckiego jako obcego *Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache* oceniła na niespełna 17 mln (zob. STADAF 2006: 15), przy czym analiza uwzględniła tylko aktualnie uczących się języka niemieckiego (dane za rok 2005), a nie posługujących się nim jako językiem obcym.

Nie ulega wątpliwości, że w Polsce status pierwszego języka obcego ma, generalnie rzecz ujmując, język angielski. Rocznik Statystyczny RP za rok 2013 podaje, że w ramach nauczania obowiązkowego w polskich szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich oraz policealnych w roku szkolnym 2012/2013 języka angielskiego uczyło się blisko 4,5 mln, zaś języka niemieckiego blisko 1,8 mln uczniów, co zapewnia mu niekwestionowane drugie miejsce (por. RSRP 2013: 346). Biorąc pod uwagę szkoły wyższe, języka angielskiego w formie lektoratu uczyło się w roku akademickim 2012/2013 ponad 600 tys. studentów, zaś niemieckiego blisko 90 tys. studentów, co również plasuje go na drugiej pozycji pod względem popularności (por. RSRP 2013: 347).

Statystycznie rzecz ujmując, jako drugiego języka obcego większość Polaków uczy się niemieckiego. Warto zatem wykorzystać tę sytuację i propagować nauczanie języka niemieckiego w konwencji DaFnE. Jak już wspomniano, niesie to za sobą pewne korzyści, jako że doświadczenia wyniesione z nauki pierwszego języka obcego mogą znacznie ułatwić proces dydaktyczny w odniesieniu do akwizycji kolejnych języków. Uczniowie, którzy rozpoczynają naukę języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, mają bardziej rozwiniętą świadomość uczenia się języków i w znacznie większym stopniu zdają sobie sprawę z różnic oraz podobieństw między pierwszym językiem obcym a językiem ojczystym, co pośrednio przekłada się na uświadamianie sobie różnic między pierwszym językiem obcym a językami tercjarnymi. Nie mniejszą rolę odgrywa lepsze rozeznanie w strategiach uczenia się, obejmujących zarówno ponadindywidualne metody i podejścia stosowane przez nauczyciela, jak i techniki wypracowane na bazie własnych, indywidualnych doświadczeń, dostosowanych do własnych preferencji. C.L. Rieger (1999: 12) zwraca dodatkowo uwagę na możliwość aktywnego współkształtowania strategii uczenia się oraz włączenia kolejnych języków do celów eksplikacyjnych, ćwiczenio-

wych oraz demonstracyjnych. Można też przyjąć, że osoby zmotywowane do nauki kolejnych języków obcych są bardziej zorientowane na cel i skłonne do podejmowania ryzyka związanego chociażby z mówieniem w języku obcym, poza tym charakteryzują się większą pewnością siebie.

Niezależnie od tego, czy jest to fałszywe uogólnienie, należy wziąć pod uwagę szeroko rozpowszechnioną opinię, iż język niemiecki jest znacznie bardziej skomplikowany i generalnie mniej przyjemny w nauce niż angielski. Dodatkowo ten ostatni zdecydowanie dominuje w popkulturze i (multi)mediach, co z pewnością pozytywnie wpływa na jego przyswajalność. Często nauczyciele zmuszeni są walczyć z argumentacją o „topornym i twardym” niemieckim w porównaniu z „lekkim, łatwym i przyjemnym” angielskim. Tym niemniej warto pomyśleć o nauczaniu języka niemieckiego nie jako wyizolowanego języka obcego, lecz na bazie częściowo opanowanego języka obcego, w tym przypadku języka angielskiego. Dodatkowo takie podejście może znacznie uatrakcyjnić proces dydaktyczny i, co za tym idzie, poprawić jego efektywność, jak i zwiększyć motywację uczniów w omawianej dziedzinie.

A. Buk (2008: 324 i nast.) zwraca uwagę na brak zarówno wystarczającej ilości odpowiednich nauczycieli, jak też podręczników opartych na koncepcji DaFnE. Aby zniwelować te deficyty, należałoby stworzyć stosowne programy nauczania oraz przygotować odpowiednio wyspecjalizowanych nauczycieli, którzy byliby w stanie skutecznie poprowadzić takie lekcje, jakkolwiek trzeba zaznaczyć, że kursy takie są w Polsce oferowane przez Goethe Institut oraz CODN. Autorka wskazuje także na możliwość prowadzenia projektów polegających na zastosowaniu koncepcji DaFnE w praktyce. Z drugiej strony warto nadmienić, iż sytuacja zmienia się o tyle na lepsze, że w polskich szkołach coraz częściej spotyka się nauczycieli uczących tych dwóch języków. Oczywiście, abstrahując od braku odpowiedniej kadry dydaktycznej, uczący się mogą samodzielnie nawiązywać do wcześniej opanowanego języka angielskiego, aktywując autonomiczne procesy dydaktyczne (por. L. Tobiasz 2008: 464).

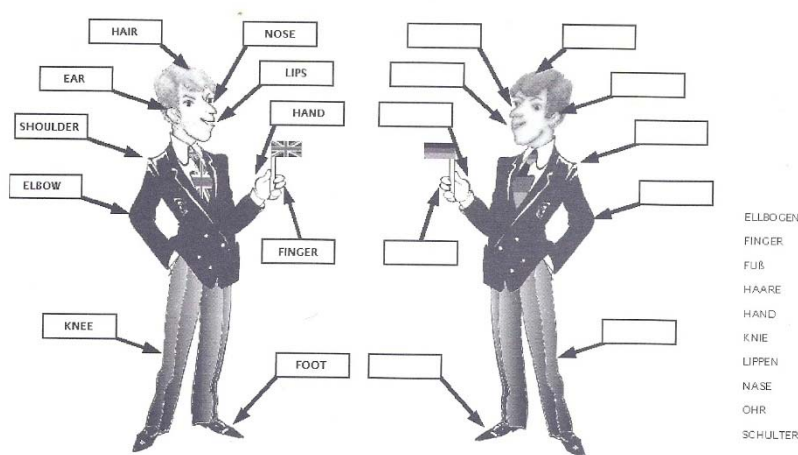
Kolejnym ryzykiem, jakim obarczona jest nauka języka tercjarnego to problem, który najbardziej interesuje lingwistów, czyli wspomniana interferencja, termin wprowadzony do językoznawstwa dla wszelkich odchyłeń od normy językowej, powstających w wyniku nakładania się struktur języka wyjściowego na język przyswajany (por. A. Szulc 1997: 91). Warto jednakże wyjść z założenia, że właśnie takie zintegrowane podejście glottodydaktyczne jak DaFnE, implikujące wykorzystanie dokonań analiz kontrastywnych w glottodydaktyce, może znacznie zniwelować ryzyko wystąpienia błędów interferencyjnych. Co ciekawe, jakkolwiek podobieństwo języka niemieckiego do angielskiego znacznie może ułatwić jego przyswajanie, to jednak, na co zwracają uwagę Z. Chłopek oraz A. Małgorzewicz (2009: 3), okazuje się, że nie tyle różnice, co częściowe podobieństwa między językami są przyczyną najczęściej popełnianych błędów, jako że stwarzają niebezpieczeństwo zbyt pochopnych uogólnień, czemu można przeciwdziałać, wskazując uczniom takie podobieństwa.

Interesującym w konstelacji DaFnE zagadnieniem jest wspomniane pokrewieństwo między językiem angielskim a niemieckim. Pewne dające się ująć w ramy regularności różnice między angielskim a niemieckim pozwala wyjaśnić tzw. druga przesuwka. Niemiecki obszar językowy rozpada się na część dolnoniemiecką i wysokoniemiecką, których granicę stanowi tzw. *Benrather Linie*, linia biegnąca od Benrath koło Düsseldorfu

na wschód poprzez Solingen, Kassel, Magdeburg po Frankfurt nad Odrą. Biorąc pod uwagę dialekty, na południe od tej linii mówi się *machen*, na północ od niej *maken*, co przypomina angielskie *make*, na południe od linii mówi się *auf*, na północ od niej *up*, co nawiązuje do przyimka angielskiego. To samo dotyczy południowego *aus* i północnego *ut*, co należy utożsamiać z angielskim *out*. Wynika to z faktu, iż na południe od wspomnianej linii zaszła tzw. druga przesuwka spółgłoskowa, której ślady do dziś są widoczne przy zestawieniu podstawowej leksyki angielskiej i niemieckiej (zob. W. Mańczak 1999: 30 i nast.)

Innym przejawem etymologicznego pokrewieństwa języków angielskiego i niemieckiego są tzw. szeregi apofoniczne, czyli regularne alternacje samogłosek w formach spokrewnionych, odzwierciedlające się w ich funkcji gramatycznej. A. Szulc (1997: 24) zwraca uwagę na fakt wykorzystania tego zjawiska w glottodydaktyce, jako że w językach germańskich czasowniki mocne wykazują daleko idące regularności apofoniczne. W kombinacji angielsko-niemieckiej zestawienie form podstawowych czasowników nieregularnych jako tzw. kognatów proponują L. Wille i Z. Wawrzyniak (2001: 75 i nast.). Zdarza się, że w angielskim i niemieckim szeregi pokrywają się w tym sensie, że w analogicznych formach (pod względem grafematycznym) zmieniają się te same samogłoski: *trinken – trank – getrunken/ drink – drank – drunk/ singen – sang – gesungen/ sing – sang – sung*¹.

Także w zakresie słownictwa podstawowego niemiecki i angielski wykazują znaczną ilość kognatów. G. Neuner i in. (2009: 136 i nast.) zestawiają listę ok. 600 wyrazów², określanych mianem „wspólnej angielsko-niemieckiej leksyki”, których znaczenie ze względu na ich podobieństwo można łatwo rozpoznać. Pozwala to na opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych w tym zakresie, których skromnym przykładem jest poniższe ćwiczenie (Rysunek 1).



Rysunek 1. Przykładowe ćwiczenie przybliżające kognaty w zakresie części ciała (M.C. Berger/ A. Colucci 1999: 23).

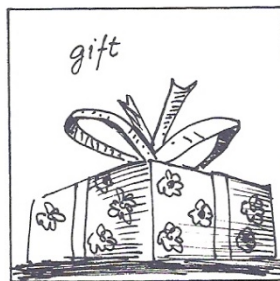
¹ Szczegółowej analizy form nieregularnych czasowników angielskich i niemieckich z podziałem na kategorie dokonał Z. Tęcza (2010: 651–668).

² Z. Tęcza (2010: 668–690) zamieszcza w swojej książce 750 par angielskich i niemieckich wyrazów spokrewnionych historycznie, które wykazują współcześnie formalne i znaczeniowe podobieństwo.

Proces dydaktyczny ułatwiają w nie mniejszym stopniu niezliczone internacjonalizmy, głównie o rodowodzie greckim i łacińskim. Kognaty mogą być jednak źródłem interferencji (tautonimy, fałszywi przyjaciele). Szczegółowe zestawienia takich leksemów można znaleźć choćby w B. Hufeisen/ G. Neuner (1999: 125–127). W aspekcie dydaktycznym można pracować z nimi w formie wizualizacji:



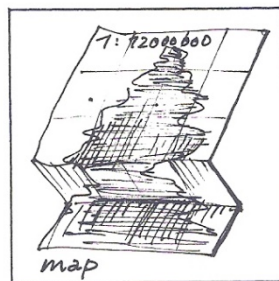
Gift ist sehr gefährlich!
Man kann sterben!



Would you like to get such a nice gift?



In dieser Mappe sind
Briefe und Briefpapier.



This map shows the states of
Europe.

Rysunek 2. Egzemplifikacja „fałszywych przyjaciół” w relacji angielsko-niemieckiej
(G. Neuner 1999: 20).

W dydaktyzacji leksyki pozytywną rolę z pewnością odegrają wszechobecne w języku niemieckim zapożyczenia z języka angielskiego, choć i w tym przypadku należy mieć na uwadze ewentualne różnice bądź subtelne odcienie znaczeniowe, a także pseudoanglicyzmy, tj. wyrazy sprawiające wrażenie angielskich, a które w rzeczywistości w języku angielskim nie występują, np. *Handy*, *Pullunder*, *Dressman* (por. D. Knapp/ E. Schmitz-Wensch 2007: 56 i nast.)

Paralele między omawianymi językami można znaleźć w zakresie gramatyki, głównie w odniesieniu do gramatyki elementarnej, wykorzystywanej głównie w początkowej fazie nauczania. G. Neuner (1996: 216) wyszczególnia tego rodzaju przykładowe zagadnienia, zwracając uwagę na oczywiste różnice np. w zakresie szyku zdaniowego, które można opracować kontrastywnie. Te zagadnienia to m.in. elementarne modele zdaniowe, wyrazy funkcyjne (rodzajniki, przyimki, spójniki itp.), struktury temporalne oraz formy czasowników oraz modalność (czasowniki modalne). Miarodajną listę obszarów gramatycznych, stanowiących najczęstsze źródło interferencji w zakresie omawianych

języków, wraz z ich implikacjami w procesie dydaktycznym, przedstawiła J. Hinc (2014: 200 i nast.), opierając się na projekcie badawczym, polegającym na zweryfikowaniu negatywnego transferu z języka angielskiego w pracach pisanych po niemiecku poprzez analizę błędów popełnianych przez studentów lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Gdańskiego.

W zakresie wymowy warto wykorzystać fakt, że obydwa języki mają rytm oparty na akcentach. W obydwu językach uwypuklane są wyrazy o nowej lub ważnej treści, natomiast słowa mniej ważne są wyraźnie osłabiane fonetycznie. Podobieństwa wykazuje także akcent wyrazowy, spoczywający na sylabie rdzennej, przy czym samogłoski w sylabach nieakcentowanych są częściowo redukowane. Więcej uwagi należy zwrócić natomiast w odniesieniu do poszczególnych głosek (zob. H. Dieling 1992: 75 i nast.)³.

Na rynku wydawniczym na dobrą sprawę nie ma typowych podręczników szkolnych opartych na koncepcji DaFnE. Częściowym wypełnieniem tej luki jest książka „Deutsch ist easy!” (A. Kursiša/ G. Neuner 2006), zawierająca kilkaset gotowych ćwiczeń do wykorzystania na lekcjach. Do książki załączona jest płyta z nagraniami. Nieocenionym źródłem ćwiczeń dla polskich uczniów oraz nauczycieli jest także obszerna i wyczerpująca pozycja „Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie. Gramatyka angielsko-niemiecka w ćwiczeniach” (Z. Chłopek/ A. Małgorzewicz 2009), stanowiąca bogate źródło preparacji, obejmujących w zasadzie wszystkie aspekty konfrontatywnego ujęcia obu języków. Rzetelnym i bogatym źródłem ćwiczeń jest także książka „Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach” (L. Wille/ Z. Wawrzyniak 2005), zawierająca dodatkowo wiele wskazówek dydaktycznych. Jak pisze I. Bawej (2010: 287), publikacja została napisana w sposób przystępny i komunikatywny, a przykładowe zdania ilustrujące konkretne zastosowanie danej struktury napisane są żywym, autentycznym językiem, zawierającym m.in. liczne zwroty potoczne. Wiele inspiracji pomysłów na zredagowanie własnych ćwiczeń zapewni książka „Deutsch als zweite Fremdsprache” (G. Neuner i in. 2009). Nauczycielom chcącym przygotować się do nauczania języka niemieckiego przez pryzmat języka angielskiego należy szczególnie polecić rzetelny i szczegółowy podręcznik „Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym” (Z. Tęcza 2010) oraz solidnie opracowaną książkę „Übersetzen Englisch-Deutsch” (K. Königs 2004), która, choć adresowana do tłumaczy, z pewnością wzbogaci wiedzę każdego nauczyciela chcącego nauczać języków angielskiego i niemieckiego w ujęciu komplementarnym.

Biorąc pod uwagę fakt, że język niemiecki jest w Polsce najczęściej nauczany językiem tercjarnym oraz dominację języka angielskiego w tej dziedzinie, warto zastanowić się nad zaletami upowszechnienia koncepcji DaFnE, która, jakkolwiek rozwijana od przeszło czterdziestu lat, w Polsce jest zjawiskiem marginalnym, choć polscy lingwiści mogą pochwalić się kilkoma publikacjami na wysokim poziomie, jeśli chodzi o zagadnienia zintegrowanej dydaktyki angielsko-niemieckiej. Należy spodziewać się, że takich publikacji pojawi się znacznie więcej, co być może zaowocuje konkretnymi programami szkolnymi i, co za tym idzie, adekwatnymi podręcznikami. Takie rozwiązania z pewnością uatrakcyjniłyby proces dydaktyczny, jako że implikowałyby kognitywne nawiązanie do uprzednio zdobytej przez uczniów wiedzy, wzmacniane przez liczne podobieństwa między obydwojema językami, wynikające z ich genetycznego pokrewieństwa.

³ Rzetelnie opracowane niemiecko-angielskie ćwiczenia fonetyczne można znaleźć w książce Z. Chłopek i A. Małgorzewicz (2009: 8–50), do której dołączono płytę z nagraniami.

Bibliografia

- Bawej, I. (2010), *Lucyna Wille, Zdzisław Wawrzyniak Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach (recenzja książki)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Lingwistyka Stosowana* 2. 285–287.
- Berger, M.C./ A. Colucci (1999), *Übungsvorschläge für „Deutsch nach Englisch“*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 22–25.
- Buk, A. (2008), *Deutsch als die zweite Fremdsprache nach dem Englischen in Polen*, (w:) G. Boszák/ R.A. Crişan (red.), *Wissenschaften im Dialog. Band 3: Studien aus dem Bereich der Germanistik*. Oradea. 317–328.
- Chłopek, Z./ A. Małgorzewicz (2009), *Niebezpieczne podobieństwa angielsko-niemieckie. Gramatyka angielsko-niemiecka w ćwiczeniach*. Warszawa.
- Crystal, D. (2003), *English as a Global Language*. Cambridge.
- Dieling, H. (1992), *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin.
- Göttert, K.-H. (2010), *Deutsch. Biographie einer Sprache*. Berlin.
- Hinc, J. (2014), *Englisch als Interferenzquelle für Grammatikfehler in der schriftlichen Produktion im Deutschen. Didaktische Implikationen zur Förderung der Sprachbewusstheit im Fremdsprachenstudium*, (w:) S. Adamczak-Kryzstofowicz/ A. Szczepaniak-Kozak (red.), *Kultur – Kommunikation – Kreativität – Reflexivität. Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main. 195–206.
- Hufeisen, B. (1999), *Deutsch als zweite Fremdsprache*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 4–6.
- Hufeisen, B./ G. Neuner (1999), *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin.
- Knapp, D./ E. Schmitz-Wensch (red.) (2007), *DUDEN. Abiturwissen Englisch*. Mannheim.
- König, E. (1974), *Sind Sprachen vergleichbar? Aspekte der kontrastiven Linguistik*, (w:) M. Gerhardt (red.), *Linguistik und Sprachphilosophie*. München. 240–259.
- Königs, K. (2004), *Übersetzen Englisch-Deutsch. Ein systemischer Ansatz*. München/Wien.
- Kursiša, A./ G. Neuner (2006), *Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Ismaning.
- Mańczak, W. (1999), *Wieża Babel*. Wrocław.
- Neuner, G. (1996), *Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 4/1996. 211–217.
- Neuner, G. (1999), *„Deutsch nach Englisch“*. *Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 15–21.
- Neuner, G./ B. Hufeisen/ A. Kursiša/ N. Marx/ U. Koithan/ S. Erlenwein (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin.
- Rieger, C.L. (1999), *Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“*, (w:) *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 1/1999. 12–14.

- RSRP (2013), *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej*. Warszawa.
- STADAF (2006), *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005*. Berlin.
- Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- Tęcza, Z. (2010), *Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym*. Rzeszów.
- Tobiasz, L. (2008), *Tertiärsprache und Sprachbewusstheit – Was Deutsch lernende Anglistikstudenten über ihre sprachlichen Erfahrungen denken*, (w:) *Info DaF* 5/2008. 453–466.
- Wille, L./ Z. Wawrzyniak (2001), *Deutsch nach Englisch im glottodidaktischen Gefüge. Ein Germanistenlehrbuch für Glottodidaktik und Methodik*. Rzeszów.
- Wille, L./ Z. Wawrzyniak (2005), *Język niemiecki kluczem do języka angielskiego. Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Gramatyka konfrontatywna niemiecko-angielska w ćwiczeniach*. Zielona Góra.

Małgorzata ŻYTYŃSKA
Uniwersytet Łódzki

Etiudy fonetyczne – nauczanie wymowy sztuką

Abstract:

Phonetic études – teaching speaking as a kind of art

The aim of this paper is to show the artistic aspects of phonetics and teaching phonetics basing on German speech sounds and their combinations in this language. This branch of linguistics called the methodology of phonetics reveals its artistic signs. The art as virtuosi and singers prove is a very good means to work on better and better pronunciation and finally its automatic production. Without motivation and spontaneity particularly working on pronunciation perfecting it cannot continue. Since the vocal apparatus and the speech itself base on similar physical mechanisms such as playing instruments, linguists have tried to collect a number of articulatory and drilling exercises in the form of études (rythmical but also melodic) to help the whole process be effective.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie artystycznych aspektów fonetyki i nauczania fonetyki na przykładzie głosek i kombinacji głosek w języku niemieckim. Mieniony dział lingwistyki ergo dydaktyka fonetyki nosi bowiem znamiona sztuki. Sztuka zaś, czego dowodzą wirtuozi najróżniejszych instrumentów i śpiewacy, jest w tym przypadku bardzo dobrym środkiem do wypracowania doskonałej wymowy i do jej automatyzacji. Bez motywacji i wypływającej z niej automatyzacji, w szczególności właśnie praca nad wymową nie może posunąć się naprzód.

Ponieważ aparat mowy i sama mowa bazują na podobnych mechanizmach i fizycznych właściwościach jak gra na instrumentach, powzięto próbę zebrania wskazówek artykulacyjnych i ćwiczeń automatyzujących w formie etiud (głównie rytmicznych ale także melodycznych).

Fakt, iż fonetyka i jej nauczanie jest sztuką opisał już w 2000 roku w swoim artykule R. Hinkel (2000). Pisał on wówczas, iż fonetyka podobnie jak „Sztuka miłości” E. Fromma (2000) wymaga wiedzy i starań. I właśnie ich wykorzystanie pomaga wypracować ustawienie i koordynację poszczególnych części aparatu mowy i zautomatyzować poprawną motorykę mówienia w języku niemieckim (poprawne produkowanie kombinacji głosek w tym języku), co w końcu pozwoli mówcy – analogicznie do gry na instrumencie czy śpiewu – skierować swoją koncentrację wyłącznie na treści i emocje.

Sztuka nauczania fonetyki obejmuje jednakże znacznie więcej aspektów niż te wyżej wymienione. Nie tylko bowiem sposób i metody jakimi nauczyciel wymowy stara się dotrzeć do słuchaczy nosi znamiona sztuki, ogromnym wyzwaniem jest mianowicie permanentne zaangażowanie, ogromna kreatywność, zdolność modyfikowania – zmian ma-

jących na celu dopasowanie ćwiczeń, sposobu i metod do warunków i psychiki słuchaczy, wymaga zdolności psychologicznych, aktorskich, wokalnych, czasami nawet kabaretowych. Praca nad głosem ludzkim, głoskami i ich kombinacjami jest pracą z wyjątkowym instrumentem, instrumentem zdolnym do zmian brzmienia i metamorfoz – głos ludzki i aparat mowy to żywy instrument do końca jeszcze nie odgadniony. I tak jak gra na instrumencie jest sztuką – zadaniem wymagającym ogromnego wysiłku, muzyka jest sztuką – dziełem mającym walory artystyczne, tak i posługiwanie się głosem i sama mowa zwłaszcza w języku obcym jest sztuką. Obejmuje ona bowiem i porusza się wokół najważniejszych działów muzyki takich jak rytm, tempo, melodia, dynamika. I właśnie dlatego, że muzyka i mowa wykazują podobne parametry już w roku 2001 S. Kroemer (2001) proponowała w swoim artykule nawiązanie do muzyki w nauczaniu wymowy i wykorzystanie instrumentów i ruchów ciała, by pomóc w pracy nad niemiecką wymową osobom ze słabiej rozwiniętym słuchem muzycznym – czyli pomóc nie w sposób audytywny tylko wizualny, dotykowy.

O wiele bardziej interesujące niż przedstawianie przy pomocy instrumentów i ruchów ciała zjawisk fonetycznych (intonacji, rytmu) – choć to bezsprzecznie przynosi efekty, jest zgłębienie metod pracy nad muzyką tworzoną na instrumentach, zapoznanie się ze sposobami ćwiczeń i zasadami działania instrumentów, następnie zaś wykorzystanie tego w pracy nad głosem i wymową. Nauczanie „gry na tym wyjątkowym instrumencie” można zatem również nazwać sztuką.

Nauczyciel w pierwszej kolejności musi stworzyć na zajęciach odpowiednią atmosferę, luźną, a zarazem pełną koncentracji, która zapewni odpowiednie warunki do nauki, atmosferę, w której uczeń nie będzie się stresował ani wstydził, dzięki temu będzie próbował i eksperymentował ze swoim aparatem mowy, atmosferę, która pomoże uczniowi wytworzyć dystans do samego siebie, by móc bez krępacji próbować zmian. Wymaga to oczywiście od nauczyciela znacznych umiejętności psychologicznych oraz wyczucia. Patrząc na głos ludzki i aparat mowy jako na instrument, można wnioskować (abstrahując od wszelkich upośledzeń na tym gruncie czy wad w budowie narządów), iż aparat mowy stwarza wszystkim podobne możliwości bycia wirtuozem tego instrumentu.

Bardzo ważnym w pracy nad wymową jest „dbałość o swój instrument”. Dbałość o aparat mowy polega zatem na rozluźnieniu, pracy nad mięśniami twarzy, nad rozruszaniem twarzy, aby mogła ona w sposób dbały i odpowiedni brać udział w tworzeniu poprawnych spółgłosek oraz tworzyć odpowiednie przestrzenie rezonansowe, które są niezbędne do poprawnego wybrzmienia samogłosek – zwłaszcza samogłosek niemieckich, pośród których należy każdorazowo rozróżnić co najmniej 3 warianty, często zaś więcej. Aparat mowy mało giętki i niedostatecznie ruchomy będzie produkował głoski bardzo do siebie podobne, niedbałe.

Jako że proces artykulacji obejmuje kilka podprocesów (m.in. H. Bußmann 1990, B. Pompino-Marschall 1995, J. Volmert 1997), stąd edukatorzy poprawnego wyraźnego mówienia zalecają ćwiczenia oddechowe, ćwiczenia samej fonacji – tworzenia głosu – ćwiczenia na krtani, następnie ćwiczenia rozluźniające i stymulujące aparatu mowy (F. Reusch/ J. Hey 1997, E. Aderhold/ E. Wolf 2013, H. Puffer 2013). Te ostatnie należą do najważniejszych albowiem w największym stopniu przyczyniają się do zmian brzmienia. Powietrze wprawione przez struny głosowe w drgania tworzy tzw. rezonans

i przemieszcza się do jamy ustnej gdzie w dalszym ciągu ów rezonans trwa. W zależności od tego w jaki sposób zadbamy o ruchy aparatu mowy i jakie przestrzenie zbudujemy, wpłyniemy pozytywnie bądź negatywnie na poprawność poszczególnych dźwięków.

Praca nad wymową – to nawracająca synteza i analiza – zajmowanie się na przemian suprasegmentalnymi elementami – całością (frazami, zdaniami) i elementami segmentalnymi – poprawnością artykulacji poszczególnych głosek. I tak jak struktura zdania uwarunkowana walencją czasownika staje się logiczna i wyuczalna przy odniesieniu do jego semantyki i do konkretnego zdania, tak poprawna artykulacja głosek możliwa jest w ich naturalnym środowisku występowania – w słowach, we frazach czy właśnie w zdaniach.

Stąd też wielce uzasadniony jest system pracy nad wymową rozpoczynający od korekcji akcentu wyrazowego oraz akcentu w grupach wyrazowych. W przypadku akcentu w grupach wyrazowych można pokusić się o nawiązanie do języka ojczystego, bo w języku polskim podobnie jak w niemieckim nikt nie będzie akcentował wszystkich wyrazów (jak to czynią zazwyczaj uczący się niemieckiego) np. **Idę do mojego dziadka*. **Ich gehe zu meinem Opa*. Zaakcentowane przy neutralnym akcentowaniu powinno być słowo *dziadka* – *Opa*. *Idę do mojego dziadka*. *Ich gehe zu meinem Opa*.

Należy zatem raz jeszcze uściślić, proces mówienia, zwłaszcza w języku obcym, jest sztuką sensu stricte czyli sztuką posługiwania się własnym wyjątkowym instrumentem, nauczanie wymowy dodatkowo sztuką sensu largo wymagającą zdolności artystycznych i psychologicznych.

Zarówno samo wypowiedzanie jak i nauczanie wymowy są procesami bardzo złożonymi, skoncentrowanymi na wielu aspektach teoretycznych i praktycznych. Chodzi tu oczywiście o najróżniejsze cechy poszczególnych głosek i kombinacji głosek: cechy artykulacyjne, akustyczne i audytywne. Ważne w nauczaniu wymowy są zatem poszczególne kwestie:

(a) świadomość procesów zachodzących w całym aparacie mowy (włączając oczywiście aparat oddechowy), zwłaszcza że im większa wiedza i świadomość miejsca i sposobu artykulacji poszczególnych głosek, tym większa efektywność w wyzbywaniu się błędów interferencyjnych: „mit entsprechenden Bemerkungen (zur Zungenposition, Lippenrundung oder Senkung des Unterkiefers) kann man dem Lerner ohne großen Aufwand zur richtigen Artikulation verhelfen” (M. Żytyńska 2009: 79);

(b) poznanie i uświadomienie sobie w jaki sposób nawet najmniejsze zmiany artykulacyjne – zmiany ułożenia aparatu mowy wpływają na zmianę dźwięku i ogólnego brzmienia (nauczyciel powinien zestawiać i prezentować zarówno poprawny układ aparatu przy poszczególnych głoskach jak też błędne jego ustawienia i to w taki sposób, aby podkreślić wagę poprawnego ułożenia). Zwłaszcza, że „durch das eigene Vorbild, durch übertrieben deutlich vorgegebene Muster kann nicht nur das Hören, sondern auch das Nachsprechen befördert werden“ (M. Żytyńska 2009: 80). Dlatego też, aby nauczyciel wymowy nie uprawiał „sztuki dla sztuki“, tzn. aby jego przykład niósł ze sobą efekty, powinien on użyć wszelkich swoich zdolności aktorskich oraz wszelkich metod, by dotrzeć do słuchaczy, powinien „mit all diesem Vorzeigen und Hinweise-Geben quasi eine Theaterszene abspielen” (ibid. 2009: 80). „Körperbewegungen können [nämlich] dazu beitragen, Sprechbewegungen zu verdeutlichen (Geste für Länge und Kürze, Melodie usw.)

und phonetische Besonderheiten direkt unterstützen (Klatschen oder Taktieren bei Akzenten u.ä.), um die erforderliche Sprechspannung aufzubauen” (U. Hirschfeld 2001: 877);

(c) kwestie audytywne – w bardzo wielu przypadkach powtarzanie zdań, części zdań, czy nawet poszczególnych fraz po rodzimych użytkownikach języka niemieckiego w bardzo pozytywny sposób przyczynia się do odtworzenia brzmienia (wiele osób robi to w sposób naturalny ze względu na lepiej rozwinięty słuch muzyczny, niektórych zaś nauczyciel musi naprowadzić poprzez wskazówki artykulacyjne, które rzeczywiście są pomocne). „Vielfach lassen sich schon durch einige wenige einfache kognitiverende Hinweise erstaunliche Verbesserungen erreichen und langwierige imitative Übungsphasen vermeiden” (R. Grothjan 1998: 70; por. też D. Lehmann 1998: 238). Kwestie audytywne i poniekąd akustyczne widoczne są również w ćwiczeniach typu jeden czyta (bądź mówi) inni wyłapują i komentują jego błędy, próbując przy tym znaleźć sposób, by błędu się wyżyć (takie ćwiczenia uwrażliwiają ucho słuchacza i stymulują podjęcie próby działalności dydaktycznej w zakresie fonetyki, którą każdy nauczyciel języka obcego powinien wykazywać);

(d) rozeznanie, kiedy warto a nawet trzeba odnieść się do języka ojczystego (w tym przypadku języka polskiego) i umiejętności powiązania tych procesów artykulacyjnych z procesami w języku niemieckim. Sztandarowy problem, który wymaga takiej właśnie interwencji to głoska *u*, którą wielu uczniów zamienia w *ü*. Jako ćwiczenia mające przeciwdziałać zniekształcaniu niemieckiej głoski *u* podczas artykułowania niemieckich syntagmów można wykorzystać zawarte poniżej etiudy – przykładowe zestawienia wyrazów polskich, w których *u* nie stanowi problemu, z wyrazami niemieckimi, w których przez wielu uczących się *u* artykułowane jest w sposób zbliżony do *ü*.

*zule, Schule, žule, Schule, žule, Schule – Žule lubią Schule.
szurburu szuruburu szu – Lalka Szuszu geht in die Schule.
Budowniczy buduje budynek. Das Buch oder das Tuch.
Gib mir das Buch und das Tuch.*

Etiuda 1. Etiuda mająca przeciwdziałać zniekształcaniu niemieckiej głoski u podczas artykułowania niemieckich syntagmów. Ćwiczenia te są stworzone i wykorzystywane przez autorkę niniejszego tekstu na zajęciach fonetyki.

Innym bardzo przydatnym ćwiczeniem jest próba naśladowania gry na bębnach przy wykorzystaniu powtarzanej ciągle sylaby ‘tu’ (wzorem kabareciarzy z grupy Mocarta). To ćwiczenie wspomaga nie tylko poprawnie napięte *u*, ale również aspirowanie głoski *t* oraz wyrazistość akcentu np. w końcówce *-tur* (*Natur, Literatur, Tastatur*).

Ważne jest tutaj nie tylko korzystanie z analogii, lecz również kontrastów. Poniższe ćwiczenie pomaga trenować mięśnie i poprawne ustawienie aparatu mowy, albowiem zestawione są tu dwie skrajne samogłoski, na koniec zaś ich połączenie.

*bu-bi-bu-bi-bü Bücher
tu-ti-tu-ti-tü Tücher
wu-wi-wu-wi-wü Würde
mu-mi-mu-mi-mü Mühe*

Etiuda 2. Etiuda mająca na celu zwiększenie poprawności artykułowania głoski ü. Ćwiczenie to zostało stworzone przez autorkę niniejszego tekstu w oparciu o ćwiczenia P. Martensa (1992) oraz I. i R. Rausch (1993) i jest wykorzystywane na zajęciach fonetyki.

Przy niektórych głoskach automatyzacji służy „atak ilościowy tej samej jakości” – chodzi tu głównie o zamknięte samogłoski, przykładowo zamknięte, napięte *o*. Przedstawione poniżej ćwiczenie jest bardzo dobrym sposobem automatyzacji zamkniętej napiętej głoski *o*.

Mein Opa wohnt in diesem Hochhaus, hoch oben. Irgendwo oben wohnt auch die Oma von Monika Bohlen.

Schon am Montag fahren wir nach Rom, wo meine Oma geboren ist. Der Dom in Rom ist wohl ein großes Gebäude.

Etiuda 3. Etiuda mająca na celu automatyzację poprawnego ustawienia aparatu mowy przy artykulacji głoski o. Ćwiczenie to zostało stworzone przez autorkę niniejszego tekstu w oparciu m.in. o ćwiczenia P. Martensa (1992), J. Sikorskiego (2006), H. Puffer (2013) i jest wykorzystywane na zajęciach fonetyki.

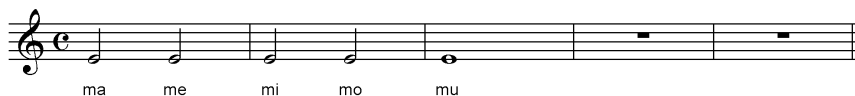
Jeśli chodzi o pracę nad przygotowaniem aparatu mowy, o czym była już mowa przy okazji „dbałości o instrument”, bardzo przydatne są ćwiczenia niezbędne w pracy nad głosem i jego emisją. Zaczyna się je zazwyczaj od rozruszania warg, ćwiczeniem tej funkcji jest próba naśladowania parskania konia – wargi stają się bardziej ruchome i podatne na sterowanie przez układ ośrodkowy, tym samym na wszelkie potrzebne przy artykulacji ruchy. Następnie należy rozruszać całą dolną szczękę, ćwiczeniem tej części aparatu jest zazwyczaj kręcenie żuchwą okręgów (względnie) w jedną i w drugą stronę. Bardzo dobrym ćwiczeniem na dolną szczękę, ale również na ruchomość i napiętość języka oraz warg jest połączenie szerokich ruchów szczęką w górę i w dół wykonywanych zazwyczaj przy żuciu gumy połączone z mlaskaniem. To ćwiczenie bardzo dobrze wpływa na tworzenie odpowiednich (odpowiednio dużych) przestrzeni rezonansowych niezbędnych przy poprawnej produkcji samogłosek.

Również bardzo dobrym ćwiczeniem usprawniającym mięśnie twarzy jest naprzemienne układanie ust w szeroki uśmiech i wąziutki dzióbek czy też zataczanie kręgów ustami ułożonymi w dzióbek.

Kolejnym etapem stają się już ćwiczenia intonacji i dykcji – wyraźnej poprawnej artykulacji. W tej materii doskonałe są wprawki wokalne¹, spośród których wybrane zostały te najbardziej przydatne dla ćwiczenia wymowy języka niemieckiego.

Ćwiczenie 2 wspiera układ aparatu przy skrajnych samogłoskach – ćwiczone są tu oczywiście mięśnie twarzy i ruchomość aparatu.

Ćwiczenie 2



Ćwiczenie 9 poprzez naprzemienne tworzenie głosek *b* i *d* wspiera ruchomość warg oraz świadome akcentowanie, albowiem sylaba ‘din’ powinna być każdorazowo akcentowana.

¹ www.spiewajmy.akcja.pl.

Ćwiczenie 9

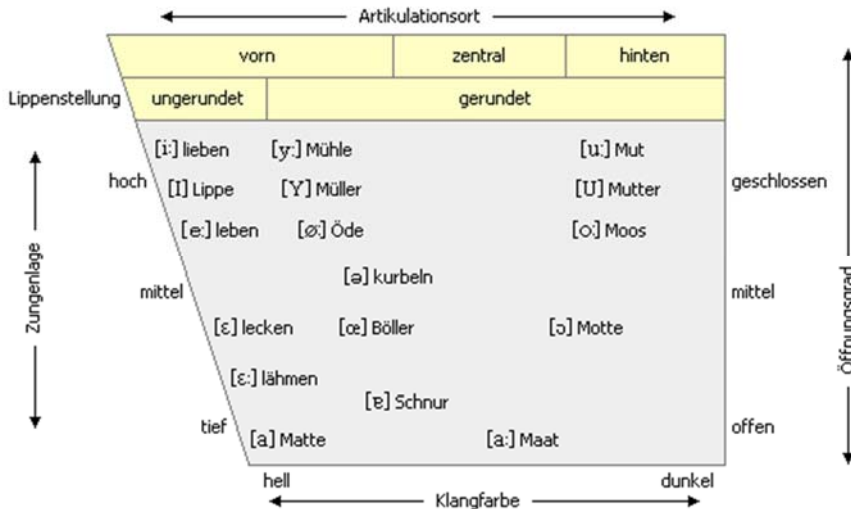


Ćwiczenie 22 wspomaga umiejętności intonacyjne, tzn. wspiera utrzymanie melodii na jednym dźwięku, co w przypadku nieakcentowanych elementów w zdaniach niemieckich jest niezbędne dla zachowania poprawnej melodii.

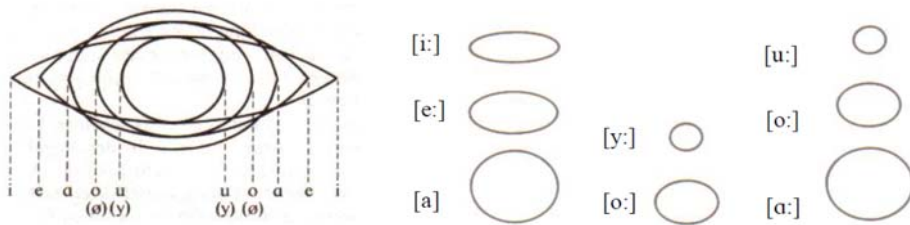
Ćwiczenie 22



W kwestii elementów segmentalnych największe trudności Polakom uczącym się języka niemieckiego sprawiają oczywiście samogłoski. Nauczyciel fonetyki ma tu do dyspozycji pełną gamę teoretycznych pozycji, w których zawarte są – czasami nadzwyczaj wnikliwie – wskazówki artykulacyjne do poszczególnych samogłosek, co ze względu na wieloaspektowość wykracza poza możliwości percepcji przeciętnego uczącego się (nawet w przypadku Niemców pracujących nad swoją wymową). Standardowo samogłoski przedstawiane są w czworokącie (mniej lub bardziej skomplikowanym – kilka przykładów poniżej; zob. Rysunek 1), ponadto w pozycji I. Rausch i R. Rausch (1993) przeznaczonej dla obcokrajowców uczących się języka niemieckiego zawarte też są rysunki przedstawiające układ warg (co bardzo wnikliwie bada też A. Tworek (2009) w swoim artykule) oraz nader dokładne opisy układu wszystkich części aparatu mowy (por. Rysunek 2).

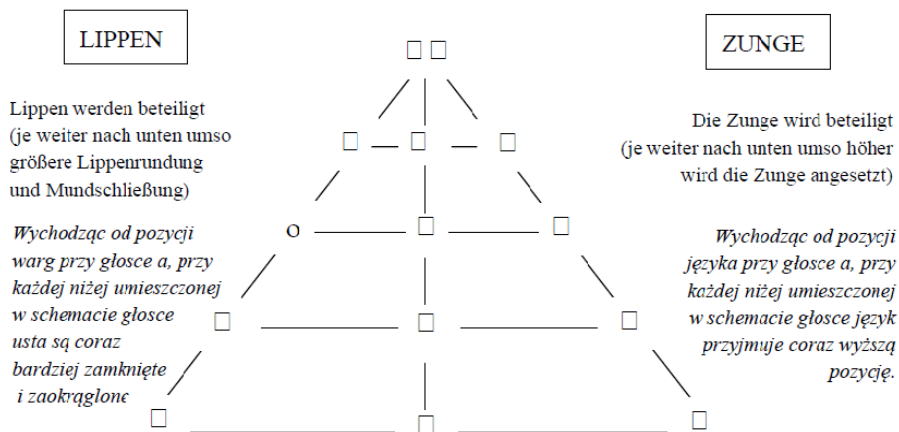


Rysunek 1. Werbalne i graficzne zestawienie pozycji języka przy produkcji niemieckich samogłosek (zob. R. Bußmann 1990: 838).



Rysunek 2. Zestawienie stopnia otwarcia i zaokrąglenia ust przy produkcji napiętych niemieckich samogłosek (I. Rausch/ R. Rausch 1993: 838).

W praktyce niestety często te wskazówki nie są zapamiętywane na dłużej. Nawet ów dokładny schemat ułożenia warg stwarza uczącym się problemy, prowadzi np. często do nienaturalnego rozciągnięcia ust w przypadku głosek napiętych *i* czy *e*. Dlatego też warto sięgnąć tu do metody stosowanej przez wokalistów, albowiem nie mogą sobie oni pozwolić na zbytne rozciąganie ust, gdyż za bardzo zmienia to przestrzeń rezonansową a tym samym dźwięk samogłoski. Stosując trójkąt samogłoskowy wokaliści uwydatniają pozycję najważniejszej przy danej samogłosce części aparatu, a mianowicie, albo zwracamy uwagę na zmianę zamknięcia ust (nie martwiąc się o język) i zaokrąglenie warg, albo na coraz wyższą pozycję języka (z nieznacznie zmieniającym się ułożeniem warg – głoski brzmią wówczas bardzo naturalnie i poprawnie). Oczywiście głoski *ö* i *ü* wymagają trochę bardziej wytężonej pracy, ale są jak najbardziej do opanowania. Powyższe werbalne i graficzne zestawienia pozycji języka (Rysunek 1) oraz stopnia otwarcia i zaokrąglenia ust (Rysunek 2) obrazuje również poniższy schemat (Rysunek 3), stosowany w dydaktyce śpiewu.



Rysunek 3. Zestawienie pozycji języka i ustawienia ust przy produkcji niemieckich samogłosek.

Zasadą ćwiczeń gry na instrumentach jest w pierwszej linii wielokrotne powtarzanie najtrudniejszych partii utworów, przykładowo tryli czy obiegników, które następnie

wplatanie są w kilka otaczających je taktów i znów powtarzane wielokrotnie. Gdy te zostaną opanowane, można zacząć ćwiczyć kolejne trudne miejsca, następnie zaś można przejść do ćwiczenia całości utworu. Podobnie powinny wyglądać ćwiczenia fonetyczne. Zaczynać powinno się od zwykłej sylaby powtarzanej wielokrotnie, by aparat mowy przyzwyczał się do określonego ułożenia jego części – następuje tutaj swego rodzaju automatyzacja – następnie zaś można przejść do ćwiczeń słownych i frazowych (również powtarzając wielokrotnie) (zob. J. Sikorski 2006).

W muzyce jak też w innych dziedzinach sztuki, literaturze, malarstwie czy grze aktorskiej ćwiczenia tego typu nazywa się etiudami. Etiudy są zatem krótkimi utworami mającymi na celu doskonalenie techniki gry na instrumencie, techniki malarskiej, gry aktorskiej czy stylu literackiego. W niektórych rodzajach dzieł (np. w utworach muzycznych) etiudą często nazywa się pełnowartościowe dzieło, które wymaga od instrumentalisty doskonałych umiejętności, niemal wirtuozerstwa. Etiudami fonetycznymi należałoby zatem nazwać ćwiczenia, w których odpowiednio dobrane i zestawione pod względem melodycznym, rytmicznym i artykulacyjnym syntagmy, w sposób możliwie najprostszy dla ćwiczącego (i nie chodzi tu o poziom trudności ćwiczeń, ale o odpowiednie dobranie materiału, gdzie paralele i dywergencje w zdecydowany sposób ułatwią opanowanie obcych dźwięków, akcentu, rytmu czy melodii języka obcego) poprzez częste ich powtarzanie doprowadzić mogą do eliminacji błędu fonetycznego, następnie zaś do automatyzacji i biegułości w posługiwaniu się danym językiem obcym.

Poniżej przedstawione zostaną najczęstsze błędy artykulacyjne popełniane przez Polaków uczących się języka niemieckiego (odnotowane na przestrzeni ostatnich 10 lat wśród studentów pierwszego roku germanistyki na UŁ) oraz próba przeciwdziałania im w formie prostych etiud fonetycznych.

1. Zbytne akcentowanie części, które nie powinny być akcentowane (jak przyimki) lub błędne zbliżone do *u* artykułowanie głoski *ü*.

über über über über über (przypominające trochę beatboxing)

über die über die über die über die (bardzo delikatnie, w miarę szybko i płynnie, bez przerw i akcentów)

über die Probleme, über die Schule, über die Gefühle

2. Akcentowanie przyimka *für*; błędna artykulacja *ü* (zbliżona do *u*) i dodatkowo jak na nieakcentowaną sylabę zbyt słyszalne wokalizowane *r*.

für mich, für dich, für ihn (zwracając uwagę na poprawne *ü* – dzióbek i język jak do *i*)
für den Vater, für die Mutter, für die Eltern

3. Artykułowanie polskiego *e* w wygłosie *i* w końcówkach zamiast Schwachtoniges *e*.

ne ne ne ne ne [nə nə nə nə nə nə]

eine eine eine eine [ainə ainə ainə ainə]

eine Bluse, eine Gasse, eine Tasse

nge nge nge nge nge [ŋə ŋə ŋə ŋə ŋə]

lange lange lange lange

lange Reise, lange Krise, lange Serie

te te te te te te [tə tə tə tə tə tə]

möchte möchte könnte könnte wollte dachte machte

wartete arbeitete redete antwortete

[wa wa wa wa wa wa]

raten, Rad fahren, radieren, Rausch

[we we we we we we]

regeln Regal Regelung Regierung

[wi we wa wo wu wi we wa wo wu wi we wa wo wu]

4. Błędne akcentowanie w grupach wyrazowych poprzez akcentowanie ich wszystkich elementów, bez zachowania odpowiedniego rytmu i melodii. Takim błędom można przeciwdziałać zestawiając ze sobą proste frazy, w których akcent leży każdorazowo w obrębie ostatniego jej członu (Tabela 1). Tworząc tego typu etiudę można postarać się, by ostatnie człony rymowały się.

<i>neben der Kommode hier links oben aus der Arbeit mit dem Lehrer über das Problem bei dem Aufräumen seit einem Monat</i>	<i>bei dem Aufräumen seit einem Monat für rote Rosen in der Domstraße auf die Probe in einem Hochhaus auf dem Bahnhof bei der Garderobe</i>	<i>auf der Bühne im schönen Tübingen über das Müdigkeitsgefühl auf die Geldüberweisung in den Untersuchungen</i>
--	---	--

Tabela 1. Etiuda mająca na celu poprawę akcentowania w niemieckich frazach.

5. Błędne akcentowanie w słowach obcych – ćwiczenia również oparte na grupach wyrazowych (ze względu na objętość ćwiczenia w znacznie okrojonej liczbie przykładów).

<i>ohne Literatur mit großem Interesse über neue Möglichkeiten wegen der Symbolik über die Kultur in die Bibliothek in die Garage aus dieser Perspektive</i>	<i>über die neuen Produkte die Tragik der Gestalt über die Politik über seine Probleme große Sprachprobleme in der traditionellen Familie gegen die Logik</i>	<i>die Abteilung der Neurologie Ratschläge der Psychologen in der psychologischen Studie</i>
--	---	--

Tabela 2. Etiuda mająca na celu poprawę akcentowania w niemieckich frazach ze szczególnym uwzględnieniem słów pochodzenia obcego.

6. Błędne akcentowanie końcówki *-isch* jako akcent poboczny.

<i>atheistische Menschengruppe</i>	<i>kapitalistische Wirtschaft</i>	<i>lyrische Gedichte klassische Philologie politische Gesellschaft</i>
------------------------------------	-----------------------------------	--

<i>faschistische Praktiken</i>	<i>pessimistische Bemerkungen</i>	<i>kritische Bemerkungen</i>
<i>realistische Bilder</i>	<i>optimistische Lieder</i>	<i>mathematische Werte</i>
<i>imperialistischer Saat</i>	<i>terroristische Angriffe</i>	<i>phonetische Aufgaben</i>
<i>materialistische Einstellung</i>	<i>aktivistische Parteimitglieder</i>	<i>grammatische Übungen</i>
<i>spezialistischer Wortschatz</i>	<i>feudalistische Struktur</i>	
<i>sozialistische Partei</i>	<i>egoistische Kollegen</i>	

Tabela 3. Etiuda mająca na celu poprawę akcentowania pobocznego – w niemieckich przymiotnikach pochodzenia obcego – przy jednoczesnym zachowaniu akcentu głównego we frazie.

Ze względu na różnorodność i wielość błędów, jak też indywidualność uczniów, trudne jest w jednym artykule spisać wszystkie możliwe przykłady i propozycje etiud. Przedstawione ćwiczenia są dosyć proste w swej formie choć bardzo efektywne. Niemniej jednak bardziej rozwinięte formy takich ćwiczeń są bardzo potrzebne i z pewnością wesprą pracę nad wymową, która przez wielu uznawana jest za bardzo nudne zajęcie.

Podsumowanie

Nauczanie wymowy podobnie jak uczenie się wymowy języka obcego nie należą do najprostszych zadań – są bardzo żmudne i często odbierane za nudne. Sztuką jest zatem sprawić, by wysiłek przynosił współmierne efekty i nie pozostawał bezowocny, oraz by praca nad wymową nie wiązała się z nudą, przymusem i umęczeniem.

Należy poznać swój aparat mowy, poznać mechanizmy jakimi się posługuje, możliwości jakie stwarza, by móc wykorzystywać go w większym stopniu, zachwycić się nim i chcieć ćwiczyć, tak jak każdy muzyk z zamiłowaniem ćwiczy grę na swoim instrumencie. W taki sposób – poprzez ciągłe ćwiczenia (bardzo efektywne, co udało się zaobserwować na przestrzeni 10 lat podczas edukacji fonetycznej studentów germanistyki na UŁ) można osiągnąć najwyższy poziom wymowy – wymowy bez akcentu języka ojczystego.

Bibliografia

- Aderhold, E./ E. Wolf (2013), *Sprecherzieherisches Übungsbuch*. Henschel Verlag.
- Bußmann, H. (1990), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- Fromm, E. (2000), *O sztuce miłości*, tłum. L. Bogdański. Rebis Dom Wydawniczy.
- Grotjahn, R. (1998), *Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen*, (w:) *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9/1. 35–83.
- Hinkel, R. (2000), *Die Kunst der Phonetik. Laute, Rhythmus und Melodie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) *Deutsch Lernen* 3. 244–264.

- Hirschfeld, U. (2001), *Vermittlung der Phonetik*, (w:) G. Helbig/ L. Götze/ G. Henrici/ H.-J. Krumm (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin/ New York. 872–879.
- Kroemer, S. (2001), *Die Musik der Sprache. Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache*, (w:) *Deutsch als Zweitsprache – Extraheft*. Mainz. 49–54.
- Lehmann, D. (1988), *Zum Verhältnis von Fremdsprachenlernbefähigung und Musikalität*, (w:) *DaF* 25/4. 237–242.
- Martens, P. (1992), *Zur Methode des Ausspracheunterrichts*, (w:) K. Vorderwülbecke (red.), *Phonetik, Ausspracheschulung und Sprecherziehung im Bereich DaF*. Regensburg. 75–104.
- Pompino-Marschall, B. (1995), *Einführung in die Phonetik*. Berlin etc.
- Puffer, H. (2013), *ABC des Sprechens – Grundlagen, Methoden, Übungen*. Leipzig.
- Rausch, I./ R. Rausch (1993), *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Leipzig.
- Reusch, F./ J. Hey (1997), *Der Kleine Hey – Die Kunst des Sprechens*. Mainz.
- Sikorski, J. (2006), *Korrektive Phonetik*. Warszawa.
- Tworek, A. (2009), *Zum artikulatorischen Merkmal Lippenform bei den Vokalen*, (w:) I. Bartoszewska/ M. Dalmas/ J. Szczęk/ A. Tworek (red.), *Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen*. 47–54.
- Volmert, J. (red.) (1997), *Grundkurs Sprachwissenschaft: eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge 2.*, korr. und erg. Aufl. München.
- Żytyńska, M. (2009), *Ausspracheschulung im Germanistikstudium*, (w:) I. Bartoszewicz/ M. Dalmas/ J. Szczęk/ A. Tworek (red.), *Germanistische Linguistik extra muros – Inspirationen*. 75–83.

Jolanta SZPYRA-KOZŁOWSKA, *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach*, (=Second Language Acquisition: 82, Series Editor: David Singleton), Multilingual Matters, Bristol etc., 2015, 249 pp.

It is indeed with great interest that I read J. Szpyra-Kozłowska's *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach*. The book, in its theoretical plane, comprises a profound analysis of pronunciation instruction to English as a foreign language learners. Being part of foreign language teaching empirical paradigm, its methodological plane, revealed by the book's subtitle, explicitly links theoretical knowledge with practical applications in the field of glottodidactics. Glottodidactics established itself as a separate field of study (F. Grucza 2013a, 2013b) yet in the second half of the 1960s. Indeed, its research includes areas traditionally associated with foreign and second language teaching – teaching and learning in all institutional contexts, and all age groups as well as foreign language methodology of teaching, and research on second language acquisition (S. Grucza 2013a, 2013b, M. Olpinska-Szkiełko 2013). F. Grucza (2013a, 2013b) stresses the importance of the analysis of linguistic communication by saying that any glottodidactic interactions are also acts (processes) of people communicating between one another. J. Szpyra-Kozłowska, in turn, in her work, uses the term *phonodidactics* as synonymous with pronunciation pedagogy or pronunciation teaching. Pronunciation pedagogy, B. Seidhofer (2006) writes, is undergoing a move both from sound manipulation exercises to communication activities as well as from a focus on isolated forms to the functioning of pronunciation in discourse.

J. Szpyra-Kozłowska, in her considerations, follows a discourse-oriented approach to EFL pronunciation instruction where both prosodic and suprasegmental elements matter although, as she (2015: 112) points out, “the issue of intelligibility does not reside in the segmentals versus suprasegmentals dichotomy, but follows from the degree of phonetic and phonological distance/similarity between the L1 and L2 in terms of these two aspects of pronunciation.” In a similar vein, she (2015: 117) further states that “Polish learners require more training in segments than in suprasegments [and] [w]hether the same holds true for other L1 speakers remains to be tested and empirically verified.”

In fact, the desire to develop pronunciation similar to that of a native speaker which, according to J. Eckerth et al. (2009: 45) “may arguably be the strongest indicator of native or non-native speech, and may play a large role in how intelligible non-native speakers are” (as opposed to the development of comprehensible pronunciation only propagated during the heyday of the grammar-translation method) is a response to the changing educational realities. The need to learn a foreign language with the main aim of speaking it communicatively leads two Frenchmen: Claude Marcel and François Gouin and an Englishman: Thomas Prendergast (all referring in their analyses of language teaching to the observations of a child-like language acquisition) to come up in the mid- and late nineteenth century with the idea of a new language study movement (or, rather, approach): the Reform Movement. At the same time, the contributions of

Henry Sweet, Wilhelm Viëtor and Paul Passy lay the foundations for a new scientific discipline: phonetics with the establishment in 1886 of Dhi Fonètik Tîcerz' Asóciécon (FTA); renamed in 1889 to L'Association Phonétique des Professeurs de Langues Vivantes (AP) and, eventually, in 1897, to L'Association Phonétique Internationale (API) – the International Phonetic Association. The International Phonetic Alphabet (IPA), the most widely known system of phonetic transcription which gives new insights into the speech processes follows and, consequently, improves foreign language teaching significantly. Speech, rather than the written word, commences to be the primary focus and grammar, it is maintained, should only be taught inductively (J.C. Richards/ T.S. Rodgers 2004). But H. Sweet (1877) and P. Passy (1908), F. Gucza (2013b) notices, are also phoneticians who introduce into linguistics the concept of distinctive function (for the first time, though, the term as such is used by J. Winteler) as well as authors of significant sound distinction: a sound distinction that differentiates meanings (cf. F. Gucza 2013a). Silent Way and Community Language Learning further promote the role of pronunciation until its peak is reached during communicative approach (also known under the terms: the functional approach/ notational-functional approach/ communicative language teaching) which is a response to the changing educational realities in Europe by the end of the sixties (mainly to, based on behaviouristic psychology and structural linguistics, the audio-lingual method). As G. Nagaraj (2005: 41) notices, “[t]he development of language learning or teaching from form-based to a meaning-based approach: the move towards an eclectic approach from a rigid method: the shift from teacher-fronted to learner-centred classes: are all subsumed under the broad term communicative approach.” In fact, it then becomes clear, A.P.R. Howatt (1984: 280) makes a remark that the situational approach: “[h]ad run its course. There was no future in continuing to pursue the chimera of predicting language on the basis of situational events. What was required was a closer study of the language itself and a return to the traditional concept that utterances carried meaning in themselves and expressed the meanings and intentions of the speakers and writers who created them.”

Communicative Approach – a cooperative collection of different communicative methodologies with the help of which both “‘language for communication’ and ‘language as communication’” are taught (E. Olshtain/ M. Celce-Murcia 2008: 707), originally introduced in multilingual L2 classrooms in second language contexts, and gradually enriched by the theory of language as communication (D.H. Hymes 1964, 1972) or the theory of competence (N. Chomsky 1965) – in Polish education settings specifically brings about the foundations of the discursive method developed by F. Gucza (1995) who, au fond, propagates the significance of discursive skill. The latter is not identified with the ability to talk though – a solely phonetic ability (J.C. Styszyński 1999: 108). In fact, discursive skill, according to J.C. Styszyński (1999: 108), is a much broader term that includes the knowledge of both lexis and grammar of the language spoken, and expressive and interactive pragmatics alike.

Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach consists of 249 pages, opens with contents followed by preface after which there are three consecutive chapters (1. “English Pronunciation Teaching: Global Versus Local Contexts”, 2. “Global and Local Pronunciation Priorities”, 3. “Pronunciation Inside and Outside the Classroom: A Holistic Multimodal Approach”). As J. Szpyra-Kozłowska (2015: viii-ix)

puts it: “[t]o make the book both general and specific, global and local, as well as interesting to various readers and certainly not only to Polish readers, each chapter consists of two parts (Part A and Part B), the first of which provides a general theoretical discussion of a given issue while Part B contains a presentation of several experimental studies carried out by the author and meant to examine the problems raised in Part A empirically and to verify various theoretical claims.” The subchapters of Part A then are”: A.1.1 “Why Should Pronunciation Be Taught?”, A.1.2 “Why is Pronunciation Teaching Often Neglected?”, A.1.3 “Goals of Pronunciation Teaching/Learning”, A.1.4 “EFL Versus ELF: English Pronunciation Models Debate”, A.1.5 “EFL, ELF or NELF?”, A.1.6 “Which Native Pronunciation Model?”, A.1.7 “EFL Versus ESL”, A.1.8 “Diagnosing the Local Teaching Context. Learner-related and Teacher-related Determinants of Pronunciation Instruction”, A.2.1 “How to Establish Pronunciation Priorities”, A.2.2 “Selected Proposals for English Pronunciation Priorities”, A.2.3 “Focus on the Pronunciation of Phonetically Difficult Words”, A.2.4 “Pronunciation and Spelling”, A.2.5 “Segmentals Versus Suprasegmentals”, A.3.1 “Developing Concern for Good Pronunciation”, A.3.2 “A Holistic Multimodal Approach to Phonetic Training”, A.3.3 “Selected Pronunciation Teaching Techniques”, A.3.4 “Pronunciation Learning Outside the Classroom”, A.3.5 “Providing Feedback”, A.3.6 “Problems with Pronunciation Teaching Materials”. In turn, the subchapters of Part B are: B.1.1 “Attitudes to Accented Speech and its Users”, B.1.2 “Native Accent Models or ELF? A Questionnaire Study”, B.1.3 “Diagnosing the Pronunciation Teaching Context in Poland”, B.2.1 “Intelligibility and Global Versus Local Errors”, B.2.2 “Other Phonetically Difficult Words”, B.2.3 “Pronunciation Priorities for Polish Learners”, B.3.1 “Motor Training Versus Cognitive Training”, B.3.2 “Effectiveness Versus Attractiveness of Pronunciation Teaching Activities”, B.3.3 “Employing Elements of Drama”, B.3.4 “Phonetic Error Correction”. The titles of both the chapters and subchapters perfectly grasp the issues analysed and, for this reason, I have decided not to refer to their contents at all. Concluding remarks (here: chapter 4) after which there are: references, author index and subject index are yet to be found in the book.

Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach by Jolanta Szpyra-Kozłowska – a truly pilot investigation on Polish grounds – is clearly intended for a wide range of recipients including, first and foremost, EFL (but also English as a second or additional language) students or teachers/teacher trainees. It provides the reader with a good overview of current findings and research projects in the field, clarifies the future direction, sensitises (both amateur and professional) researchers to the underlying issue as well as provides them with rich data allowing teasing out this very important aspect of foreign (second or additional) language teaching and learning – in fact, “[i]n addition to deciding what to say, speakers must decide how to say it” (G. Ward/ B.J. Birner 2008: 119). The work’s structure is clear, efficient, and to the point, and it fits within the range of already published works, discovers and proposes relevant ideas or takes an evaluative and critical stance towards acknowledged theories and approaches while, at the same time, introducing fresh views, suggestions and responses. The conclusions are a good synthesis of the analyses made, and do open toward further research in this dynamic field.

To conclude, the implications drawn from this study are significant and, therefore, for all the reasons mentioned above, I highly recommend *Pronunciation in EFL Instruction. A Research-Based Approach* by Jolanta Szpyra-Kozłowska to anyone interested in glottodidactics. And it is a real “must have” for any enthusiast au fait with the area of EFL pronunciation.

References

- Celce-Murcia, M./ E. Olshtain (2008), *Discourse analysis and language teaching*. In: D. Schiffrin/ D. Tannen/ H.E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*. Oxford. 707–724.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA.
- Eckerth, J./ K. Schramm/ E. Tschirner (2009), *Review of recent research (2002–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part 1)*. In: *Language teaching. Surveys and studies* 42/1. 41–66.
- Grucza, F. (ed.) (1995), *Dein Deutsch 1 – poradnik metodyczny do podręcznika do nauki języka niemieckiego w szkołach średnich*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013a), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- Grucza, F. (2013b), *Stratyfikacyjny model budowy i diakryzy języków ludzkich*. Warszawa.
- Grucza, S. (2013a), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2013b), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Howatt, A.P.R. (1984), *A history of English language teaching*. Oxford.
- Hymes, D.H. (1964), *Language in culture and society*. New York.
- Hymes, D.H. (1972), *On communicative competence*. In: J.B. Pride/ J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth. 269–293.
- Nagaraj, G. (2005), *English language teaching: approaches methods techniques* Hyderabad
[\[http://books.google.pl/books?id=RRYSvcLiWgIC&dq=english+language+teaching+nagaraj&printsec=frontcover&source=bl&ots=l_K8YF6SH65&sig=9vRg5vLyrqWXXzbYEQuxaUT67II&hl=pl&ei=oXwcSoTDB-TMjAfGppDgDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3\]](http://books.google.pl/books?id=RRYSvcLiWgIC&dq=english+language+teaching+nagaraj&printsec=frontcover&source=bl&ots=l_K8YF6SH65&sig=9vRg5vLyrqWXXzbYEQuxaUT67II&hl=pl&ei=oXwcSoTDB-TMjAfGppDgDA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3) (date of access: 23.12.14).
- Olpińska-Szkielko, M. (2013), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*. Warszawa.
- Passy, P. (1908), *Exposé de principes de l'Association Phonétique Internationale*. Lipsk.
- Seidhofer, B. (2006), *Pronunciation*. In: R. Carter/ D. Nunan (eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge. 56–65.
- Styszyński, J.C. (1999), *Metoda dyskursywna a nauczanie języka obcego w warunkach szkoły polskiej*. In: *Niemiecki w dialogu. Deutsch im Dialog*. 107–112.
- Sweet, H. (1877), *Handbook of phonetics*. Oxford.
- Ward, G./ B.J. Birner (2008), *Discourse and information structure*. In: D. Schiffrin/ D. Tannen/ H.E. Hamilton (eds.), *The handbook of discourse analysis*. Oxford. 119–137.

Marcin ŁĄCZEK
University of Warsaw